

FAMILIAS E INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA:

Participación, cortesía, afecto y juego



Lourdes de León Pasquel
(Coordinadora)

FAMILIAS E INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA:

Participación, cortesía, afecto y juego

Lourdes de León Pasquel

(Coordinadora)



**FAMILIAS E INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA
DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA:**

Participación, cortesía, afecto y juego

Coordinado por Lourdes de León Pasquel

Forros y diseño editorial: Luis Adrián Maza Trujillo

Corrección de estilo: Martín Plascencia González

ISBN: 978-607-561-147-1

D.R. 2022 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Boulevard Belisario Domínguez km 1081 sin número, Terán, C.P. 29050,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, así como su transmisión por cualquier medio, actual o futuro, sin el consentimiento expreso por escrito del titular de los derechos. La composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

A MANERA DE PREFACIO:

El presente volumen es una colección de artículos y capítulos previamente publicados en inglés integrados bajo la temática del título *Familias e infancias contemporáneas en la diversidad cultural y lingüística: Participación, cortesía, afecto y juego* por la coordinadora Lourdes de León Pasquel. Todos los permisos para su publicación a la versión traducida han sido autorizados. En cada capítulo se indica en una nota de pie de página el título original en inglés, el permiso correspondiente y el crédito de la traducción. El capítulo de Lourdes de León Pasquel fue escrito en español para este volumen. Todos contienen las bibliografías a la fecha en la que fueron publicados. Al final de cada capítulo se añaden nuevas publicaciones de los autores y autoras posteriores a la publicación original en inglés.

AGRADECIMIENTOS

La producción de un libro representa un trabajo de colmena donde muchas personas toman parte para lograr su publicación.

Se agradece a los autores y autoras que apoyaron la producción de este libro para que sus artículos fueran publicados en español para el beneficio de la comunidad hispano-hablante interesada en la diversidad cultural y lingüística entretrejida en áreas de educación, antropología lingüística y psicología cultural. Esta participación involucró la aprobación de las editoriales respectivas y la traducción del inglés al español de los materiales aquí incluidos. Requirió posteriormente, de un trabajo edición y revisión del material traducido. Finalmente, gracias a la editorial de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y al generoso apoyo de Martín Plascencia González y el director editorial Luis Adrián Maza Trujillo, el libro pudo salir a la luz en la presente publicación.

Índice

Introducción: Nuevas diversidades culturales y bi/multilingüismos en la socialización infantil: entramados teórico-metodológicos	13
--	----

LOURDES DE LEÓN PASQUEL

I Participación, afecto y cortesía: dos casos de socialización en la familia en EUA y Japón

Capítulo 1

Participación, afectividad y trayectoria en las secuencias de directivo/respuesta en la interacción en la familia norteamericana	39
--	----

MARJORIE H. GOODWIN

Introducción	39
Datos	40
Secuencias de directivo/respuesta	42
Formaciones de la cara y acción colaborativa en directivos	44
Socialización de la responsabilidad	47
Discusiones con posturas recicladas	53
Regateo con secuencias recicladas	61
Secuencias de peticiones justificables	66
Discusiones prolongadas en que intervienen razones	67
Dimensiones afectivas de las secuencias de directivo/respuesta	73
Conclusión	80
Apéndice: Convenciones de transcripción	82
Referencias	83

Capítulo 2	
La socialización del lenguaje y las rutinas de cortesía en japonés	89
MATTHEW BURDELSKI	
Introducción	89
Investigaciones previas	90
La socialización de la cortesía	92
Rutinas de cortesía: prácticas lingüísticas y corporales	96
Tres estrategias de socialización	98
Conclusión	117
Notas	118
Referencias	119

II El juego en la psicología cultural: Una mirada a EUA y Taiwan

Capítulo 3	
La construcción cultural del juego	131
SUZANNE GASKINS, WENDY HAIGHT Y DAVID LANCY	
El juego cultivado culturalmente	133
El juego aceptado culturalmente	141
Juego culturalmente restringido	147
Variaciones culturales en la fuerza de desarrollo del juego	154
Conclusiones	157
Referencias	162

III Creatividad, identidades, y prácticas bi/multilingües en la socialización entre pares infantiles tsotsiles, misquitos y marroquíes

Capítulo 4

La emergencia de géneros bilingües en tsotsil y español: juego y performance en niños mayas zinacantecos 171

LOURDES DE LEÓN PASQUEL

Introducción 171

El estudio 174

La sociolingüística del contacto entre el tsotsil y el español 176

Grupos de pares, multilingüismo y heteroglosia 180

El juego, la intertextualidad y la actuación 181

Las prácticas bilingües emergentes en el juego simbólico entre dos grupos de hermanas 183

Conclusiones 198

Referencias 201

Capítulo 5

Socialización de la heteroglosia entre los niños misquitos de la costa caribeña de Nicaragua. 217

AMANDA MINKS

Introducción 217

Historia y heteroglosia 222

Ideologías y estructuras de heteroglosia 229

Habla enregistrada de cuidado de niños pequeños 233

Socialización de la heteroglosia en los juegos infantiles 237

Emoción y acción en el cuidado de los pequeños	241
Traducciones y habla interlingüística	249
Decir palabrotas entre códigos	252
Rutinas de enseñanza	255
Conclusiones	260
Referencias	264

Capítulo 6

Juegos serios: Cambio de código e identidades de género en los juegos de fantasía de un grupo de niñas inmigrantes marroquíes en España	275
---	-----

INMACULADA GARCÍA SÁNCHEZ

Introducción	275
Las prácticas comunicativas en los juegos de grupos de niños	277
El contexto etnográfico de la vida de las niñas	280
Datos y metodología	283
Los marcos de interacción y la construcción de la identidad en los juegos de fantasía	289
Los grupos de niños como contexto para la socialización lingüística de prácticas comunicativas y de identidades de género	316
Conclusión	321
Apéndice I	324
Referencias	325

INTRODUCCIÓN

Diversidades, lenguajes y prácticas bilingües en la socialización infantil: entramados teórico-metodológicos

Lourdes de León Pasquel

La socialización es un proceso de interacciones mediadas por el lenguaje, la semiosis y el afecto que conlleva intercambios de información entre participantes (v.g., expertos y aprendices) en actividades enraizadas en contextos culturales situados. Este enfoque fue planteado hace cuatro décadas por Ochs y Schieffelin en sus estudios clásicos de los niños kaluli y samoanos de las islas del Pacífico (Ochs, 1988, Ochs y Schieffelin, 1986, Schieffelin, 1990; Schieffelin y Ochs, 1986, Duranti, Ochs y Schieffelin, 2012). Surge a raíz de la crítica a las posturas universalistas del desarrollo infantil y lingüístico que plantean caminos uniformes para la infancia sin importar los contextos y las particularidades culturales que forman a un niño o niña para convertirse en miembro competente de su sociedad. Tres son los principios que le dan fundamento a este enfoque (i) la variación cultural en la socialización de los niños, (ii) el papel central que juega el lenguaje como vehículo en el desarrollo de competencias comunicativas y culturales, y (iii) el papel activo

que juega la niña o el niño o los novatos en los procesos de aprendizaje (véase de León, 1998, 2005, 2010, 2013, 2015, 2017; Gaskins y Paradise, 2010; Rogoff, 1991, 2003, entre otros). Una consecuencia importante de estos principios y de los estudios de la socialización del lenguaje, en general, en los entornos de diversidades con experiencias de colonización y transnacionalización es revelar los sitios de desigualdad, discriminación y exclusión en las instituciones educativas que privilegian ciertos modos de comunicación y excluyen o devalúan otros. Dirigir la mirada a estas diversidades en la socialización de la niñez y la juventud es fundamental para hablar de las dinámicas de la “interculturalidad” en contextos de diversidad multicultural y multilingüe en los procesos sociales y educativos.

Los estudios fundacionales de la socialización del lenguaje se realizaron en contextos culturales monolingües en la lengua originaria privilegiando particularmente la relación cuidadores y niños en situaciones postcoloniales en islas del Pacífico y en Africa, así como en diversas comunidades anglo-americanas de distintos estratos (Ochs y Schieffelin, 1986). Una gran colección de estudios emanados de esta línea de investigación han indagado la socialización mediante el lenguaje en otras comunidades como el Japón (Burdelski, 2006, 2010, este volumen; Clancy, 1986; Takada, 2013), China (Fung, 1999), Indoamérica (Brown, 2002; Chi Pech, 2016; de León, 2005, 2012, 2015; Field, 2001; Flores, 2010; Makihara, 2005; Martínez Pérez, 2016; Meek, 2007; Minks, 2006, 2013; Pfeiler, 2007; Reynolds, 2010a, 2010b; Rinstedt, 2001; Santiago, 2015; Terceros, 2002, 2017; Vázquez, 2017; Vázquez y de León, 2013), el Caribe (Garret, 2005; Pugh, 2012), el Pacífico (Kulick, 1992) y otras partes del mundo. Igualmente se han multiplicado los estudios en el “primer mundo” en los Estados Unidos y países de Europa como Suecia e Italia (Aronsson, Cekaite, 2011; Goodwin, 1990, 2006; Goodwin y Cekaite, 2013, 2018; Fasulo, et al., 2007; Ochs y Kremer-Sadlik, 2013), por mencionar algunos.

La riqueza de cuatro décadas de investigación empírica en varias sociedades del mundo alimentadas por los lentes de la

lingüística antropológica, la lingüística, la sociolingüística, la sociología interaccional (Goffman, 1979, 1982) y la psicología cultural (Gaskins y Paradise, 2010; Rogoff, 1991, 2003, entre otros) ha producido un entramado teórico-metodológico de enorme riqueza y potencial. Se ha generado investigación sobre la vida social y comunicativa en la familia, sobre la organización cultural de la atención, la participación, el afecto, la cortesía, la moralidad, el conflicto, la jerarquía, el juego verbal, las ideologías, la narrativa, la literacidad. Así mismo se ha avanzado en documentar sobre la socialización infantil en grupos de pares en diversos contextos como la migración, el bi/multilingüismo, el desplazamiento lingüístico, las lenguas amenazadas, y, en general, los procesos de globalización (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2012; García-Sánchez, 2014; de León y García-Sánchez, 2021).

Las metodologías son siempre de carácter empírico basadas en la etnografía, la actividad como unidad de análisis, el micro-análisis de la interacción, y la articulación con unidades macro-sociales.

Frente a una dosis alta de estudios de socialización intergeneracional en familia, el nuevo paradigma de la socialización entre grupos de pares de niñas, niños o jóvenes ha abierto una veta nueva en la documentación de la vida infantil y juvenil como espacio de creación interaccional de cultura, conocimiento y lenguaje (de León, este volumen, 2019; García-Sánchez, este volumen; Goodwin, 1990, 2006; Goodwin y Kyratzis, 2012; Minks, 2006, 2013, este volumen; Kyratzis, 2004; Kyratzis, Reynolds y Evaldsson, 2010; Paugh, 2012). Este nicho socializador (de León 2016, en prensa) es el espacio socio-interaccional de intercambio de conocimiento y prácticas comunicativas que hospeda el mantenimiento de la lengua en contexto de desplazamiento. El grupo de pares también devela espacios de documentación de prácticas sobre el conflicto y la resolución de éste, tema visible y sensible en especial en los espacios escolares en la actualidad (García-Sánchez, 2014; Terceros, 2017). Estos recursos se exa-

minan a nivel microanalítico para articularse con las condiciones macro-sociolingüísticas de los contextos en que ocurren.

Al lado de la documentación profunda sobre la vida de las familias del “primer mundo” (Goodwin y Cekaite, 2018; Ochs y Kremer-Sadlik, 2013), en Estados Unidos, Suecia e Italia encontramos la otra cara del mundo globalizado emerger de manera más visible, contrastante y compleja. En las últimas décadas advertimos importantes transformaciones que han modificado las condiciones de socialización primaria de los niños de comunidades del mundo postcolonial y transnacional en el contexto de la llamada “superdiversidad” y “policentrismo” del mundo global (Blommaert, 2013; García-Sánchez, 2014).

El contacto de lenguas en situaciones de desigualdad socioeconómica en experiencias de colonización o de migración se refleja y se ha reflejado en una diversidad de prácticas multilingües y heteroglósicas resultadas del contacto lingüístico. Advertimos una multiplicidad de experiencias de contacto entre lenguas, bi/multilingüismos, diglosia, sincretismos, alternancias de código, heteroglosia y desplazamiento lingüístico, entre varios fenómenos. Los niños del mundo indígena y del presente mundo global, se enfrentan a resolver dilemas y tensiones de elecciones lingüísticas e identitarias en contextos de discriminación, dominación y exclusión. Estos contextos de contacto lingüístico son los que Rinstedt (2001), en su estudio de la socialización de los niños quichuas de Ecuador, llamó hace tiempo la “cuarta historia” en diálogo con Ochs y Schieffelin, quienes habían realizado investigaciones en contextos monolingües predominantemente. La cuarta historia se refiere a la socialización en el contexto del contacto, bilingüismos y el desplazamiento presente en el sociedades con historias coloniales. Se extiende al presente con los nuevos estudios de la movilidad asociados con la migración y los nuevos entornos de socialización, nuevas ideologías sobre la “competencia lingüística” que generan nuevas formas de exclusión (de León y García-Sánchez, 2021).

Más allá de los contextos socioeconómicos y políticos en que los niños son socializados en condiciones de minorización cultural y lingüística encontramos un campo fértil que ha generado nuevas preguntas y respuestas teórico-metodológicas en muchas direcciones. Algunas de éstas se refieren al cuestionamiento del bilingüismo como algo fijo y predefinido en categorías monolíticas (v.g. bilingüismo coordinado, substractivo, diglósico, etc.) frente a un enfoque en las prácticas bilingües situadas en la interacción cara a cara en la vida cotidiana (Minks, este volumen). A esto se refiere Auer (1984) como el “actuar ser bilingüe” (Zentella, 1997) que presenta una variedad de posibilidades de poner en acción los códigos disponibles, de manera situacional, multivocal y creativa (de León, este volumen). El dato interaccional microanalítico, sin embargo, indexicaliza e informa sobre las ideologías lingüísticas asociadas con estas prácticas, así como otras articulaciones de naturaleza macrosociolingüística en escalas de diversidad que apuntan a lo local, translocal y global (Blommaert, 2013).

De esta manera se vislumbra un entramado conceptual y metodológico que muestra nuevas herramientas y recursos de análisis para abordar los procesos de socialización en la familia y entre los grupos de pares cruzando lengua, códigos, clase social, etnia, cultura, ciudadanía y otros ejes transversales. En este contexto de confluencias se sitúa la presente obra.

Pasemos ahora a dar un panorama de su contenido en el contexto del telón de fondo aquí presentado.

COLUMNA VERTEBRAL Y PUNTOS NODALES

El libro se compone de tres secciones mayores que se organizan alrededor de las prácticas de socialización en el nicho intergeneracional y el intrageneracional.

- I Participación, afectividad y cortesía: dos casos de socialización intergeneracional en EUA y Japón.
- II El juego en la psicología cultural: Una mirada a EUA y Taiwan.
- III Creatividad, identidades y prácticas bi/multilingües en la socialización entre pares tsotsiles, misquitos y marroqués.

La primera sección “Participación, afectividad y cortesía: dos casos de socialización intergeneracional en EUA y Japón” presenta dos estudios que exploran nociones vertebrales en la socialización de los niños relacionadas con la cooperación, desempeño y responsabilidad social. El estudio de Goodwin explora cómo responder a las solicitudes en el seno de la familia para realizar una acción, cómo se construyen estas solicitudes y cómo se responde a ellas examinando formas de participación y afecto a nivel interaccional. Por su parte, el estudio de Burdelski analiza cómo se socializa la cortesía y la presentación social ante otros en los rituales de interacción cotidiana en el Japón. Ambos estudios abren vetas teóricas con alcances aplicables a la documentación transcultural. Utilizan herramientas interaccionales y análisis multimodal basado en el análisis del uso del cuerpo, de procesos de encaramiento y organización discursiva del habla-en-interacción (C. Goodwin, 2000; Goodwin, 2006; Goodwin y Cekaite, 2018).

El capítulo 1 de Marjorie Harness Goodwin “Participación, afectividad y trayectoria en las secuencias de directivo/respuesta

en la interacción en la familia norteamericana” resulta del proyecto colectivo del Centro Sloan para la Vida Cotidiana de las Familias (CELF) del departamento de Antropología de la Universidad de los Angeles en California que se ocupó de estudiar las maneras en que, al realizar las tareas familiares, los padres e hijos construyen formas de participación en las actividades en curso. Este artículo, en su versión original en inglés, se ha convertido en un clásico referente para investigar las prácticas cotidianas comunicativas que constituyen a la familia. La autora subraya la importancia de abandonar los conceptos estáticos de las relaciones de roles a favor de un examen de procesos. A medida que los miembros de la familia trabajan juntos en su cotidianidad surgen diferentes formas de organización social. Para este fin la autora investiga las secuencias en las que padres e hijos negocian disputas que se dan como resultado de secuencias de directivo/respuesta. Toma en cuenta las formas alternativas de formaciones de encaramiento (Kendon, 1985) y trayectorias que pueden adoptar dichas secuencias de directivo/respuesta.

El estudio de Goodwin tiene como antecedente los estudios pioneros sobre los directivos y estructuras de control en la familia de Ervin-Tripp (1976), Ervin-Tripp et al. (1990) y su propio estudio sobre niños afroamericanos en un barrio de Philadelphia (1990). Se conecta con el tema de la cortesía en tanto el discurso familiar tiende a usar formas directas neutras o sin marcas de cortesía que muestran formas de poder y solidaridad (Blum-Kulka, 1997). En la familia la coerción puede ser mitigada con el tono de voz, los sobrenombres afectivos, expresiones de afecto discursivo, gestual y corporal. La autora examina las trayectorias de directivos exitosos cuando los niños cumplen a la primera solicitud y aquéllas en las que los padres necesitan reciclar para lograr el cumplimiento. Este proceso involucra un trabajo atento por parte de los padres y un esfuerzo interaccional por dirigir la atención de los niños al foco de interés. Este trabajo sienta las bases para estudios futuros que exploren el repertorio de las trayectorias con formas diferenciales de afectividad y

participación de tal manera que se identifiquen variaciones culturales, si las hay, en la organización social de la vida familiar. Este tema ha sido investigado también en familias suecas por Goodwin y Cekaite (2014, 2018), entre otras. En México, De León ha investigado esto entre los mayas zinacantecos (de León, 2013, 2017), Flores (2010) en niños bilingües náhuatl/español en Tlaxcala, en tanto que Pool Balam (2011) encuentra que en las familias mayas yucatecas se ofrecen razones o justificaciones que apelan a la colectividad del grupo familiar más que a razones de carácter centrado en los niños (véase también Vapnarsky, 2012). Las diferencias encontradas estriban en el bajo reciclamiento de directivos en estas familias de origen indígena frente al alto grado de iniciativa y respuesta a colaborar por parte de estos niños.

El capítulo 2 “La socialización del lenguaje y las rutinas de cortesía en japonés” de Matthew Burdelski muestra otra cara al tema de los directivos en la familia anglo-americana en tanto examina las prácticas para evitar desencuentros interaccionales así como para mantener la armonía. El trabajo clásico de Brown y Levinson (1978) sobre los universales en la cortesía plantea esto en términos del mantenimiento mutuo de la ‘cara’, y el deseo de actuar de manera que se reciba aprecio de los demás (‘cara positiva’ vs. ‘cara negativa’). La cortesía implica mostrar agradecimiento, respeto y es socializada a edades tempranas en muchas sociedades por medio de modelaje, instrucciones o elicitaciones guiadas a los niños en la interacción situada.

En el caso del japonés, estas prácticas involucran rituales elaborados del manejo de la atención, el cuerpo, el lenguaje (v.g. el uso de honoríficos).

Burdelski documenta las diferentes estrategias interaccionales para socializar la cortesía en los niños japoneses como el Daiben (‘hablar por otro’), los directivos y la elicitación de expresiones y acciones sociales, para mostrar apreciación, saludos, despedidas, solicitudes y cumplimientos, así como disculpas y reconocimientos. El uso de estos recursos implica la delicada

calibración de la relación interpersonal tomando en cuenta un rango de variables contextuales como la diferencia en estatus entre el niño y el destinatario. El gradual manejo de éstos va asociado con competencias culturales e interaccionales fundamentales para ser un buen japonés o japonesa.

Este trabajo ofrece avenidas de investigación transcultural prometedoras, en especial, en el campo mesoamericano donde encontramos muchas lenguas con formas honoríficas y formas particulares de cortesía y respeto.

Tanto el estudio de Goodwin como el de Burdelski muestran que el análisis multimodal es fundamental para entender que los procesos de socialización no se reducen al lenguaje verbal sino al manejo de múltiples canales semióticos: discurso, cuerpo, gesto, y mirada y organización del cuerpo y el espacio social.

En la sección II y III nos centramos en el grupo de pares de niños como nicho de socialización y generador de cultura y aprendizajes. Estas secciones constituyen el cuerpo mayor del libro en tanto presentan investigaciones sobre la fuerza socializadora del grupo de pares en contextos poscoloniales y transnacionales, temas de atención relativamente reciente en los estudios de socialización. En particular examina la diversidad cultural en las vidas de los grupos de pares en el juego en niños mayas yucatecos, mayas tsotsiles, miskitos, marroquíes. Inicia con el capítulo 3 de Suzanne Gaskins, Wendy Haight y David F. Lancy “La construcción cultural del juego” enmarcado en la psicología cultural y basado en investigaciones en comunidades diversas del mundo tanto urbanas como rurales e indígenas. El planteamiento central de los autores es apuntar al hecho de que el juego, a pesar de ser concebido como una conducta universal infantil, muestra ser una actividad culturalmente estructurada con grandes variaciones entre diferentes culturas (y dentro de las mismas). Estas variaciones resultan de la diversidad de enfoques, valores y prácticas que otorgan los adultos al juego infantil. Así mismo, se relaciona con los recursos a disposición

para jugar (incluyendo objetos materiales, espacio y tiempo), y también en la relación que el juego tiene con otras actividades. En este sentido los autores se preguntan sobre el papel que el juego tiene en promover resultados universales en el desarrollo.¹ Los autores elaboran una comparación sobre las posturas parentales de aceptación del juego entre la cultura euroamericana clase media, los horticultores Kpelle de Liberia, familias de Taiwan, y mayas de Yucatán. Encuentran que el juego es cultivado, aceptado y restringido en las diversas culturas estudiadas y que en todas éstas los niños tienen juego de simular en menor o mayor grado. A pesar de esta valoración, los autores concuerdan en que el juego parece servir una función universal inmediata de dar al niño algo que hacer disfrutable en tanto se involucra completamente en las actividades de la vida adulta. Contribuye también en el desarrollo físico y la construcción de actividades.

Este capítulo ofrece un marco de referencia para explorar el juego infantil en las culturas representadas en este libro y, en general, en el campo de la socialización infantil. Destaca el juego de carácter lingüístico entre los mayas tsotsiles, no siempre reportado en los estudios transculturales de juego (de León, este volumen). Entre los niños marroquíes migrantes en España el juego de simular con muñecas va asociado con prácticas de elección de códigos lingüísticos que proyectan personajes en los lugares de tensión y encuentro de las culturas en las que viven estos niños (García-Sánchez, 2014, este volumen). Justamente en la tercera sección del libro “Creatividad, identidades y prácticas bi/multilingües en la socialización entre pares tsotsiles, miskitos y marroquíes” abordamos estos temas.

En el capítulo 4 “La emergencia de géneros bilingües en tsotsil y español: juego, performance y multimodalidad en niños mayas zinacantecos” Lourdes de León investiga prácticas bilingües

¹ En el marco de los estudios de juego infantil a nivel transcultural resulta imperante abordar al juego en zonas de alta marginación social (véase Plascencia, Corvalán, Linaza Iglesias 2021).

en tsotsil y el español en el juego de niños mayas de Zinacantán, Chiapas. La autora inicia por mostrar las tendencias cada vez más marcadas del tránsito al bilingüismo en las lenguas indomexicanas, como reflejan los censos de población que indica que, al presente, 11% de la población indígena de México es bilingüe. Subraya que esta amplia categoría censal de “bilingüismo” engloba una diversidad de “bilingüismos” y prácticas bilingües que merecen ser revisadas con base en una etnografía que documente las prácticas de elecciones de códigos en los hablantes y, en especial en las generaciones nuevas donde se hospedan estos cambios. Documenta que en las familias tsotsiles con uso del tsotsil como lengua primaria de socialización, los niños introducen el español especialmente en sus juegos reflejando experiencias con los medios, la escuela y los espacios públicos como el mercado, el hospital y la vida social adulta.

En particular se propone documentar los procesos de creación infantil de producciones bilingües tsotsil/español en interacciones lúdicas. Para este fin, analiza los procesos de construcción de géneros híbridos bilingües a nivel de pares adyacentes en la conversación y en templates bilingües con estructuras paralelas características del habla ritual en el tsotsil y en las lenguas mesoamericanas. Las producciones bilingües emulan conversaciones entre comadres, dramas familiares, y una interacción de compraventa en estructuras paralelas de tipo ritual actuadas de manera multimodal en un performance creado en el juego mismo.

En el marco de estudios recientes sobre la heteroglosia en la socialización de grupos de pares (Kyratzis et al., 2010, García Sánchez, 2014; Minks, 2006, 2010), de León aboga por un análisis del cambio de código como una práctica polifónica inextricablemente entretrejida con el uso que hacen los niños de la “voz” (Bakhtin, 1981) al emular personajes ficticios en su juego simbólico y habitar sus mundos imaginarios.

Plantea que estas prácticas bilingües revelan la emergencia de repertorios híbridos que resultan de la transferencia de géneros entre las dos lenguas, lo que muestra una expansión de recursos más que una pérdida de éstos en el contacto de lengua tsotsil y español en su estudio. Esta creatividad discursiva infantil ofrece avenidas de mantenimiento lingüístico que la escuela no debe ignorar.

En resonancia con de León y García Sánchez, el capítulo 5 de Amanda Minks titulado “Socialización de la heteroglosia entre los niños misquitos de la costa caribeña de Nicaragua” se enmarca en el enfoque de Bakhtin (1981) de la “heteroglosia” como marco para el análisis del habla multilingüe de los niños misquitos de Corn Island, cercana a la costa caribeña de Nicaragua. El análisis del habla que se da naturalmente en este contexto ilustra la utilidad de las competencias parciales y del habla híbrida, lo cual apoya la perspectiva del lenguaje no como un sistema limitado sino como una reserva de recursos comunicativos diversos que socializan a los niños en múltiples maneras de expresarse y de actuar. En términos más amplios, el artículo examina las relaciones entre las ideologías lingüísticas y la socialización lingüística, así como los modos en que ambos se articulan en historias complejas de interacción cultural y relaciones sociales estratificadas. La autora cuestiona las dicotomías convencionales de la pérdida y la revitalización de las lenguas al considerar las prácticas lingüísticas híbridas que permiten a los niños tender un puente entre distintos mundos sociales y culturales. Un punto que subraya es que las interacciones de los niños del estudio muestran no sólo la diversidad de sus “lenguas” tales como el misquito, el español o el inglés que emplean en su interacción, sino también en la heterogeneidad de expresión entre y dentro de esas lenguas. Argumenta que utiliza el término “multilingüismo” pero que en realidad los fenómenos del habla están más emparentados con lo que Valerie Youssef ha llamado el “varilingüismo”, en el cual intervienen competencias variables y patrones diversos de mezcla de sistemas lingüísticos que pueden

estar relacionados entre sí (Youssef, 1991). En este sentido este capítulo ofrece un caso nítido de la complejidad del contacto lingüístico y de la dificultad de separar sistemas y prácticas independientes en categorías predefinidas. Igualmente aboga por mirar las prácticas heteroglósicas como polifonías creadas en el grupo de pares y con eficacia comunicativa tan alta como en situaciones de monolingüismo. Este punto nos lleva a revisar la noción de competencia comunicativa en la socialización del lenguaje en la movilidad y migración (de León y García-Sánchez, 2021), tema que no cubrimos en este libro de manera frontal.

El capítulo 6 titulado “Juegos serios: Cambio de código e identidades de género en los juegos de fantasía de un grupo de niñas inmigrantes marroquíes en España” de Inmaculada M. García-Sánchez tiene resonancias en varios niveles con el capítulo de de León y de Minks arriba mencionados. En este caso se trata de una situación sociolingüística muy distinta a las anteriores pero relacionada en tanto aborda los procesos de cambio de código en el marco de la hibridización y la heteroglosia (Bakhtín, 1981). El estudio es sobre niñas inmigrantes marroquíes en España. La autora examina las maneras y los contextos en los que estas niñas crean estilos de vida imaginarios y alternativos y exploran posibles formas de identidad a través del uso de prácticas lingüísticas híbridas en sus juegos. El análisis de las interacciones heteroglósicas en árabe y español de las niñas en sus juegos de fantasía con muñecas (Barbies) revela procesos de contrucción de identidades femeninas deseables en un contexto idealizado de la feminidad española, pero que son consideradas transgresoras por sus padres u otros adultos de la diáspora marroquí en España. En sus juegos, las niñas emulan el ideal de la femeneidad española imaginando identidades posibles y ámbitos morales de los ambientes multilingües y culturalmente sincréticos que habitan. La autora argumenta que las prácticas lingüísticas híbridas en árabe marroquí y el español resultan en una polifonía heteroglósica de voces impregnadas de tensiones morales. El rico entorno verbal y sociocultural revela

cómo las niñas y los niños inmigrantes negocian, transforman y subvierten en sus juegos las barreras, tensiones y expectativas lingüísticas y culturales que enfrentan en su cotidianidad. En este sentido, los espacios sociales de creación cultural en el juego revelan procesos de continuidad y transformación cultural en comunidades transnacionales y diaspóricas que están experimentando cambios rápidos.

Los puntos nodales de la estructura del libro navegan entonces de las dinámicas familiares de socialización a las de los grupos de pares ofreciendo conceptos transversales y nuevas avenidas de investigación transcultural. Su finalidad no se reduce a documentaciones etnográficas sino a mostrar la realidad de la diversidades y bilingüismos en la década presente y los retos para su investigación. Quedan abiertas preguntas por responder a la luz de nuevas indagaciones.

REFERENCIAS

- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society*, 22(2), 137–154.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Benjamins.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, P. (2002). Everyone has to lie in Tzeltal. En S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking to Adults* (pp. 241–275). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. En E. N. Godoy (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (Vol. 8). Cambridge University Press.
- Burdelski, M. (2006). *Language socialization of two-year old children in Kansai, Japan: The family and beyond*. [PhD Disertation]. University of California.
- Burdelski, M. (2010). Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1606–1621.
- Burdelski, M. (este volumen)
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk*, 30(1), 1–25.
- Chi Pech, J. (2016). *Socialización del lenguaje y dinámicas bilingües en maya y español en niños de X-Pichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya*. [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Clancy, P. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. En B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 213–250). Cambridge University Press.
- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33(1), 33–58.

- Cromdal, J., & Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 435–457.
- De León Pasquel, L. (1998). The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, 131–161.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los Mayas de Zinacantán*. INAH-CIESAS.
- De León Pasquel, L. (2017). Emerging learning ecologies: Mayan children's initiative and correctional directives in their everyday en-skilment practices. En A. Kyratzis & S. J. Johnson (Eds.), *Linguistics and Education*, 41, 47–48.
- De León Pasquel, L., & García Sánchez, I. (2021). Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative Competence. *Annual Review of Linguistics*, 7, 421–448.
- De León Pasquel, L. (2012). Multiparty participation frameworks in language socialization. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 29–55). WileyBlackwell.
- De León Pasquel, L. (2013). 'The j'ik'al is Coming!' Triadic directives and emotion in the socialization of Zinacantec Mayan children. En A. Breton & P. Nondédéo (Eds.), *Maya Daily Lives. Proceedings of the 13th European Maya Conference: Vol. Acta Mesoamericana 21*. Verlag Anton Saurwein.

- De León Pasquel, L. (2015). Mayan children's creation of learning ecologies by initiative and cooperative action. En M. Correa-Chavez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (Eds.), *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: A cultural paradigm* (Vol. 49, pp. 153–184). Elsevier Academic Press.
- De León Pasquel, L. (2019). Playing at being bilingual: Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings' play. *Journal of Pragmatics*, 144, 92–108.
- De León Pasquel, L. (En prensa). Entre la retención y el desplazamiento: Nichos de socialización lingüística en las lenguas indígenas contemporáneas. En M. Chávez-Peón & L. De León Pasquel (Eds.), *Lenguas mesoamericanas en el Siglo XXI: enfoques socioculturales y tipológicos*. CIESAS
- De León Pasquel, L. (este volumen)
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. (Eds.). (2012). *The handbook of language socialization*. Blackwell Publishers.
- Ervin-Tripp, S. (1976). 'Is sybil there?' The structure of some American English directives. *Language in Society*, 5, 25–67.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J., & Lepert, M. (1990). Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 307–331.
- Fasulo, A., Lloyd, H., & Padiglioni, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices. A cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11–33.

- Field, M. (2001). Triadic directives in Navajo language socialization. *Language in Society*, 30(2), 249–263.
- Flores Nájera, L. (2010). *Estructura, prácticas y multimodalidad en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español) de San Isidro Buen Suceso, Tlax.* [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Fung, H. (2010). Becoming a moral child: the socialization of shame among young Chinese children. *Ethos*, 27(2), 180–209.
- García Sánchez, I. (2014). *Language and Muslim immigrant childhoods: The politics of belonging.* Wiley-Blackwell.
- García-Sánchez, I. (este volumen)
- Garrett, P. (2005). What language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society*, 34(3), 327–361.
- Gaskins, S., & Paradise, R. (2010). Learning through observation in daily life. En D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *The anthropology of learning in childhood* (pp. 85–117). AltaMira Press.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, 1–29.
- Goffman, E. (1982). The interactional order. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.

-
- Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status and exclusion*. Blackwell.
- Goodwin, M. (2013). Calibration in directive response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 122–138.
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2018). *Embodied family choreography: practices of control, care and mundane creativity*. Routledge, Taylor and Francis Groups.
- Goodwin, M., & Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. En A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *Handbook of language socialization* (pp. 365–390). Wiley-Blackwell.
- Kendon, A. (1985). Behavioral foundations for the process of frame attunement in face-to face interaction. En M. Von Cranach, G. Ginsberg, & M. Brenner (Eds.), *Discovery strategies in the psychology of action* (pp. 229–253). Academic Press.
- Kulick, D. (1992). *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge University Press.
- Kyratzis, A., Reynolds, J., & Evaldsson, A.-C. (2010). Introduction: Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions. *Pragmatics*, 20(4), 457–466.
- Lancy, D. F., & Gaskins, S. (Eds.). (2010). *The anthropology of learning in childhood*. AltaMira Press.

- Makihara, M. (2005). Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on easter island. *Language in Society*, 34(5), 727–762.
- Martínez Perez, M. (2016). *Directivos, acción y multimodalidad: Un estudio de socialización en una comunidad Maya Tsotsil de San Juan Chamula, Chiapas*. [Tesis de Doctorado en en Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Meek, B. A. (2007). Respecting the language of elders: Ideological shift and linguistic discontinuity in a northern Athapascan community. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 23–43.
- Minks, A. (2006). Mediated intertextuality in pretend play among Nicaraguan Miskitu children. *Texas Linguistic Forum 8SALSA*, 49, 117–127.
- Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos*, 37(4), 391–413.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2013). *Fast-forward family: Home, work, and relationships in middle class*. University of California Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. En R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 391–413). Cambridge University Press.

-
- Paugh, A. (2012). *Playing with languages: Children and change in a Caribbean village*. Berghahn Books.
- Pfeiler, B. (2007). Lo oye, lo repite y lo piensa. The Contribution of prompting to the socialization and language acquisition in Yukatek maya toddlers. En B. Pfeiler (Ed.), *Learning indigenous language: Child language acquisition in Mesoamerica* (pp. 89–101). Mouton de Gruyter.
- Plascencia Gonzáles, M., Corvalán, F., & Linaza Iglesias, J. L. (2021). *Espacios lúdicos y territorios para niños y niñas: Ludotecas en zonas vulnerables. Linhas Críticas*. (Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina.) [Dossier]. doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35311
- Pool Balam, L. (2011). *Accounts for requests in Yucatec Maya*. [M.A. Thesis.]. Faculteit der Letteren Radboud, University of Nijmegen.
- Reynolds, J. (2010a). Enregistering the voices of discursive figures of authority in Antonero children's socio-dramatic play. *Pragmatics*, 20(4), 467–493.
- Reynolds, J. (2010b). La socialización del lenguaje en los grupos de pares. La elicitación de contribuciones en el juego del rey moro en niños kakchiqueles. En *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. CIESAS.
- Rinstedt, C. (2001). *Quichua children and language shift in an Andean community: school play and sibling caretaking* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Linköping, Facultad de Artes.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking. cognitive development in social context*. Oxford University Press.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Santiago García, E. (2015). *Interacciones en zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: Un estudio de los nichos de socialización entre abuelos y nietos*. [Tesis de Maestría de Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everyday life*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Takada, A. (2013). Generating morality in directive sequences: Distinctive strategies for developing communicative competence in Japanese caregiver-child interactions. *Language and Communication*, 33(4), 420–438.
- Terceros Ferrufino, C. R. (2002). *Prácticas comunicativas y socialización de la niñez Quechua en Cororo, Bolivia*. [Tesis de Maestría de Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Terceros Ferrufino, C. R. (2017). *Habla conflictiva y recursos discursivos en la resolución de conflictos en la interacción de niños bilingües quechua-español: Un análisis de la socialización en los grupos de pares* [Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Vapnarsky, V. (2012). Mandatos y solicitudes: El arte de pedir en el habla cotidiana maya yucateca. En A. Breton & P. Nondedeo (Eds.), *Proceedings of the 13th European and Maya Conference. Acta Mesoamericana 21*. Verlag Antón Saurwein.

-
- Vázquez Sánchez, B. (2017). *Ñop: Aprender y escuchar: La socialización infantil en una comunidad chol* [Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana]. CIESAS.
- Vázquez Sánchez, B., & De León, L. (2013). La amenaza: Análisis de una práctica discursiva en la socialización de niños Maya Ch'ol. En L. De León (Ed.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización*. CIESAS.
- Youssef, V. (1991). Variation as a feature of language acquisition in the Trinidad context. *Language Variation and Change*, 3, 75–101.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.
- Zukow, P. G. (1989). *Sibling interaction across cultures: Theoretical and methodological issues*. Springer.

I

Participación, afectividad y cortesía:

dos casos de socialización en la familia en EUA y Japón

Capítulo 1

Participación, afectividad y trayectoria en las secuencias de directivo/respuesta en la interacción en la familia*

Marjorie H. Goodwin

INTRODUCCIÓN

Los estudios recientes sobre las relaciones entre el trabajo y la familia han subrayado la importancia de abandonar los conceptos estáticos de las relaciones de roles a favor de un examen del proceso y las prácticas que constituyen a la familia (Carsten, 2000; Sillars, 1995; Wood, 1986). En el Centro Sloan para la Vida Cotidiana de las Familias (CELF) me he ocupado de estudiar las maneras en que, al realizar las tareas familiares, los padres e hijos construyen formas de participación en las actividades en curso (Goodwin, 1990; Goodwin y Goodwin, 2004). A medida

* Les estoy agradecida a todos los miembros del equipo del CELF por haber explorado junto conmigo las ideas que se desarrollan en este trabajo. Los alumnos de licenciatura con quienes trabajé sobre estos materiales –Jennifer Fabian, Sarah Press y Erin Jacobs (quienes también realizaron la captura de fotogramas para este artículo)– han aportado discusiones sumamente valiosas sobre las trayectorias de las secuencias de directivos. Dos lectores anónimos proporcionaron comentarios profundos y reveladores, y les estoy enormemente agradecida por su cuidadosa lectura del manuscrito. La versión más reciente de mi trabajo sobre los directivos fue presentada el 26 de julio de 2005 en el 14° Congreso Mundial de Lingüística Aplicada, en Madison, Wisconsin, en un simposio por invitación, titulado “El desempeño de la vida social familiar a través de prácticas lingüísticas incorporadas”. Quisiera agradecer a los miembros de mi mesa de discusión –Karin Aronsson, Alessandra Fasulo y Charles Goodwin–, así como a Ceci Ford, Doug Maynard y Penny Stribling, por sus útiles comentarios en esa ocasión.

que los miembros de la familia trabajan juntos para producir juntos los sucesos importantes de sus vidas, surgen diferentes formas de organización social. A fin de explorar algunas de las maneras en que las familias se constituyen a sí mismas, investigaré secuencias en las que padres e hijos negocian disputas que se dan como resultado de secuencias de directivo/respuesta. Tomaré en cuenta las formas alternativas de formaciones de encaramiento (Kendon, 1990b) y trayectorias (Sacks, 1995) que pueden adoptar dichas secuencias de directivo/respuesta. Además, investigaré cómo los participantes demuestran, en medio de las disputas, diferentes tipos de posturas afectivas o “estados de ánimo, actitudes, sentimientos y disposiciones, así como grados de intensidad emocional frente a algún foco de preocupación”¹ (Ochs, 1996, pp. 410–411). Se desarrollan formas de ethos bastante diferenciadas (Batheson, 1972) a medida que las familias revisten sus actividades con diferentes formas de afectividad.

DATOS

Los datos están tomados de videgrabaciones de interacciones que se dan naturalmente en las familias con dos proveedores de ingreso que participan en el proyecto del CELF. Nuestros métodos combinan la investigación etnográfica, incluyendo aproximadamente cincuenta horas de entrevistas extensas grabadas por dos videógrafos a lo largo de una semana. El video hace posible grabar el habla mundana, el comportamiento visible y las características relevantes de los entornos reales en los que las personas construyen sus vidas. El enfoque adoptado aquí para comprender el orden de las interacciones humanas es el del análisis de la conversación, un campo establecido por el difunto Harvey Sacks en colaboración con Emanuel Schlegoff y Gail Jefferson

¹ Este artículo fue traducido al español por Beatriz Álvarez Klein con la autorización de la revista *Text & Talk. An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*. De Gruyter, Berlín, Alemania.

(Sacks *et al.*, 1974).² El análisis de la conversación investiga los procedimientos que emplean los participantes para construir y hacer inteligible su habla, y los sucesos que ocurren dentro de ésta (Sacks, 1984). Se examinan secuencias del habla para ver cómo los participantes generan significado juntos, no sólo a través de la manera en que producen un habla a la cual respondan los demás sino también a través de su comprensión de lo que los otros están diciendo. Sacks (1995, p. 331), en su conferencia “Poética: Peticiones, ofrecimientos y amenazas: El ‘viejo’ como un objeto natural evolucionado” nos insta a considerar a los objetos “ofrecimientos, peticiones, advertencias, amenazas— no como una serie de cosas diferentes sino como versiones secuenciales de una misma cosa—”. Analiza cómo el paso de una variedad de ofrecimientos a una petición y una amenaza implica un cambio de “identidades operativas” (1995, p. 327) para un hombre de setenta años de edad. En los datos, Sacks analiza cómo se desarrolla una batalla cuando Ethel y Bill, hijos de su yerno y nuera, instan al recién enviudado Max a que coma. Max produce rechazos mientras Ethel y Bill reciclan “reofrecimientos”. Como argumenta Sacks (1995, p. 330), el viejo obstinado en el que Max “se convierte durante la secuencia —la persona a quien tienen que cuidar—, es una identidad que la secuencia destaca”. Al centrarse en las trayectorias de las secuencias “directivo/respuesta”, podemos examinar las prácticas mediante las cuales los hijos y padres construyen identidades locales para los hijos, ya sea como partes que son responsables ante sus padres por sus acciones o desdeñosas de los directivos de sus padres.

² Para una historia de este campo, véase Goodwin y Heritage (1990) y Clayman y Maynard (1994).

SECUENCIAS DE DIRECTIVO/RESPUESTA

Los modos alternativos en la que los hablantes forman directivos, enunciados diseñados para hacer que otra persona haga algo (Austin, 1962; Blum-Kulka, 1997; Ervin-Tripp, 1976; Labov y Fanshel, 1977) y los receptores secuencian los turnos siguientes dirigidos a aquellos hacen posibles diversas formas de organización social entre los participantes. Goodwin (1990) demostró que en la realización de tareas comparables los recursos lingüísticos precisos utilizados para construir órdenes de una forma determinada podrían constituir tipos muy diferentes de organización social en los grupos de pares de niños (por ejemplo, estructuras sociales jerárquicas en contraposición con las igualitarias). La fuerza social de un directivo, así como su valencia emocional, es moldeada en gran medida a través del despliegue de recursos tales como la prosodia y la incorporación (Goodwin y Goodwin, 2001 [2000]).

Todos los estudios sobre los directivos le deben mucho al trabajo pionero de Ervin-Tripp (1976) sobre los directivos y estructuras de control (Ervin-Tripp *et al.*, 1984), las cuales, según su definición, incluyen “ofrecimientos, peticiones, órdenes, prohibiciones y otras mociones verbales que solicitan bienes o intentan efectuar cambios en las actividades de otros” (1984, p. 116). Según Ervin-Tripp y sus colegas (1984, p. 118), “Un hablante a quien se tiene en alta estima posee derecho a recibir deferencia verbal de los demás y puede realizar mociones de control con audacia, sin ofrecer deferencia a aquellos que son menos estimados.” Blum-Kulka (1997, p. 150, énfasis en el original) argumenta que “El sistema de cortesía del discurso familiar es altamente específico de ese ámbito particular y que dentro de éste *la expresión directa no modificada es neutra o carece de distintivos de cortesía*”. El uso que hacen los padres de la expresión franca y directa indica a la vez poder y solidaridad. Las formas de mitigación como el tono de voz, los sobrenombres de cariño, la elección de los pronombres, la risa, o bien interacciones como besar o masajear los hombros de un niño o niña pueden suavizar el grado de coerción.

Las razones incluidas en la orden inicial de un hablante pueden apelar a justificaciones relacionadas con los requisitos de la actividad en curso o pueden no mostrar un motivo obvio por el cual deba emprenderse la acción, fuera del deseo personal del hablante (Goodwin, 1990, p. 113). Al estudiar las razones en el habla cotidiana entre madres e hijos, Hasan (1992) distingue entre las razones “internas” (razones que apelan a explicaciones racionales) de las razones “externas”, definidas como aquellas que incluyen amenazas (el hablante tiene más poder que el destinatario), sobornos (el hablante sabe lo que le gusta al destinatario), chantaje, autoridad y tradición. Las reglas (Wootton, 1986) que los hablantes vuelven evidentes en las razones que acompañan a los directivos varían de maneras críticas (Goodwin, 1990, pp. 65–137; Pontecorvo *et al.*, 2001).

En respuesta a una orden, las siguientes mociones pueden consistir en el cumplimiento o el rechazo de la proposición. Un receptor puede rehusarse llanamente o bien puede proporcionar razones. Por lo que se refiere a las razones utilizadas como respuesta a las invitaciones, Drew (1984) argumenta que una manera de responder a una petición implícita es evitar adoptar una postura reportando alguna otra actividad planeada, dejando sin enunciar las implicaciones del reporte. Un arreglo de este tipo es sensible a las cuestiones de apariencia en que los participantes quieren “negociar posturas, hacer concesiones, mantenerse firmes o resistirse en relación con algún asunto, pero sin realizar oficialmente ninguna de estas actividades” (1984, p. 147).

Las negociaciones que implican actos de control son fundamentales para la organización de la vida familiar y despliegan una gama de patrones de secuencias alternativas que resultan de una constelación de factores: éstos no sólo incluyen el tipo de directivo, las razones y las jugadas en respuesta a los directivos, sino también las formaciones de encaramiento de los participantes (Kendon, 1985), las relaciones jerárquicas (Goffman, 1979), las posturas o los alineamientos afectivos que los participantes mantienen en relación unos con otros. Los marcos de participación en los que se establece

entre los interlocutores el acceso a la comunicación cara a cara dan como resultado formas de secuenciar distintas de aquellas que se utilizan cuando no se establecen dichos marcos.

FORMACIONES DE LA CARA (FACING FORMATIONS) Y ACCIÓN COLABORATIVA EN DIRECTIVOS

En su trabajo sobre el modo en que los participantes en una conversación se posicionan con respecto a sus interlocutores, Kendon (1985, p. 237) argumenta lo siguiente:

Establecer y mantener arreglos de orientación espacial es, al parecer, una forma en la que los participantes pueden proporcionarse unos a otros evidencias de que están preparados para sostener una perspectiva común en cuanto a la orientación. Al disponerse en un patrón particular de orientación espacial, se muestran unos a otros que están regidos por el mismo conjunto de consideraciones generales. Al cooperar unos con otros para sostener un determinado arreglo de orientación espacial, pueden dar muestra de una buena disposición común.

Kendon (1990a, p. 239) llama al “arreglo de orientación espacial” que establecen las personas “Formación F”. Afirma:

Cuando dos o más individuos se sitúan uno cerca del otro, orientando sus cuerpos de tal manera que cada uno de ellos tiene un acceso fácil, directo e igual al segmento transaccional de todos los demás participantes, y todos están de acuerdo en mantener esa disposición, puede decirse que crean una formación F.

A lo largo de toda una serie de secuencias de directivos en la interacción familiar, se pueden establecer diferentes tipos de formaciones y tipos de alineación a esas formaciones conforme padres e hijos negocian juntos la realización de las tareas domésticas

familiares (ocuparse del aseo y arreglo personal, ir a la mesa a la hora de comer, limpiar, etc.). Los participantes pueden alinear estrechamente tanto sus cuerpos como su habla a la tarea en cuestión, o bien, demostrar una falta de alineamiento, desvinculación o protesta mediante distintas posturas de su cuerpo y secuencias de su habla.

El obtener atención conjunta para la realización de tareas con frecuencia requiere del trabajo activo de múltiples participantes en la interacción. Ahora examinaremos algunas secuencias en las que una madre es eficaz para establecer plena atención a la tarea en cuestión y, posteriormente, el cumplimiento de su directivo. En el siguiente ejemplo la mamá está intentando hacer que sus hijos se alistén para salir, mientras las hijas están ocupadas viendo un vídeo juntas. Al inicio de la secuencia de directivos, la mamá llama a sus hijas, Cynthia (6) y Michelle (10), y les anuncia: “Vengan, chicas. Su ropa está planchada.” Con este anuncio, la mamá les da una seguridad a fin de que lleven a cabo una actividad subsiguiente (alistarse para salir). Si bien Michelle consiente en la nueva acción propuesta al decir “bueno”, en un principio la posterga al decir “Tenemos que esperar”. La mamá va entonces físicamente hacia donde las niñas están viendo la pantalla de la computadora y, diciendo “lo siento”, apaga el monitor de la computadora de modo que no haya ninguna actividad rival. Una vez que ha establecido un nuevo marco de interacción produce una serie de directivos que toman la forma de imperativos: “Anden, vayan. Lávense los dientes, vístanse, anden chicas.” Los datos se transcriben según el sistema desarrollado por Gail Jefferson, descrito en Sacks et al. (1974, pp. 731–733), y reseñado en Wingard (2006).

(1) (*La mamá entra en la habitación mientras Michelle, de 10 años, y Cynthia, de 6, están viendo un vídeo*)

1 Mamá: Anden, chicas.

2 Su ropa está planchada.

3 Michelle: Bueno.

4 Cynthia: !Ya va.

5 Michelle: Tenemos que esperar-

6 Mamá: ((*apaga el programa en el monitor de vídeo*))

7 Lo siento.

8 Anden.

9 Va:yan. Lá:vense los dien:tes,

10 Vís:tanse,

11 Anden, chicas.

12 Cynthia: Voy a- lavarme los dientes ahora mismo.

13 ((*sale rápidamente hacia el baño, mientras que*

14 *Michelle se mueve más despacio, girando sobre su banco*))

La actividad de la mamá de establecer primero el marco apropiado para que se ejecute el directivo antes de enunciarlo es exitosa; de inmediato la niña de seis años, Cynthia, cumple con el directivo. Sale corriendo a lavarse los dientes, diciendo: "Voy a lavarme los dientes ahora mismo." Michelle aparta su banco de la

televisión y se mueve más despacio, aunque también ella cumple la petición.

SOCIALIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD

El ejecutar una secuencia de directivo/respuesta exitosa requiere de la acción colaborativa de múltiples participantes en el encuentro. El Ejemplo (2) proporciona una segunda ilustración importante de cómo las formaciones de encaramiento, la mirada y la búsqueda activa del cumplimiento son todos elementos que forman parte de la socialización del niño o niña para que sea responsable ante las acciones de los demás. En el siguiente ejemplo, que ocurre momentos después de que Cynthia y Michelle salen para lavarse los dientes (Ejemplo [1]), participan la mamá y su hijo de 11 años, Steve. La mamá le pregunta a Steve, “Entonces. Qué. ¿Te lavaste los dientes?” (Línea 1). Mientras dice esto, su puño descansa sobre su cadera, proporcionando con ello un retrato visible de su postura, de reto, con respecto a la interacción en curso.

Figura 1. Ejemplo [2], línea 2) Postura de reto de la mamá



Si bien Steven está en medio de una llamada telefónica con su padre, interrumpe de inmediato la actividad de hablar por teléfono para entrar en una formación de encaramiento con su madre.

Figura 2. (Ejemplo [2], línea 9) Atención conjunta entre madre e hijo



(2) ((En la sala de estar))

- 1 Mamá: °Entonces. Qué. ¿Te lavaste los dientes?
- 2 ((con el puño sobre la cadera en postura de reto))
- 3 Steve: Sí.
- 4 Hola, papá. ((en el teléfono))
- 5 Mamá: Cuándo.
- 6 Steve: Espera, papá. ((coloca el teléfono de cara a su pecho))
- 7 Cuando estaba en el baño.

- 8 Mamá: Déjame vértelos.
- 9 ((se acerca a Steven y mira al interior de la boca del niño))
- 10 A::y. No te cepill-
- 11 Steven. ((*señalando a su propia boca*))
- 12 Steve: Es que se me olvida lavármelos.
- 13 Mamá: CÓMO SE TE PUEDE HABER OLVIDADO ESA MUELA. =
- 14 ¡ES PARTE DE TODOS TUS DIEN:TES!
- 15 Steve: Ya sé. Pero es que cuando me los lavo no-
- 16 Mamá: Steven. No. ((*sacudiendo la cabeza*)) Cepíllate las muelas.
- 17 (*asintiendo*) Otra vez.
- 18 Y tienes la cara sucia. ((*se retira y se*
- 19 *aparta de Steven*)) =
- 20 Steve: Está bien. ¿Bueno? ((*nuevamente al teléfono*))

En esta interacción Steven responde al directivo de su madre interrumpiendo otra interacción (la conversación con su padre por teléfono) temporalmente (línea 6: “Espera, papá.”) y responde la pregunta de su mamá diciendo: “Cuando estaba en el baño” (línea 7). Después de que la madre establece un marco de participación en el cual la actividad de atender a su pregunta es el foco de atención explícito, la mamá (línea 8) pide: “Déjame

vértelos y a la vez se acerca a Steven. Al inspeccionar su boca, emite un grito de respuesta, indicando inmediatamente su alineamiento de desaprobación, así como una acusación: “A:::y No te los lav- Steven” mientras señala hacia su propia boca. Esta acción llama la atención hacia el cepillado de los dientes de Steve como un comportamiento deficiente, como una actividad que no ha cumplido con la norma que ella le ha establecido. Al llamarle la atención hacia el “acto inapropiado” (Wootton, 1986, pp. 150–151) de lavarse mal los dientes, la madre hace que sea pertinente una acción subsiguiente de Steven.

La siguiente moción de Steven no es una negativa sino más bien una razón: “Es que se me olvida lavármelos”. Al producir esta moción, Steven acepta la legitimidad de la queja, pero da un motivo por el cual no se realizó la acción. La mamá, por su parte, trata su explicación como totalmente inaceptable y responde elevando el volumen de la voz y diciendo: “CÓMO PUDISTE OLVIDARTE DE ESA MUELA. ¡ES PARTE DE TODOS TUS DIEN:TES!” Steve acepta la validez del contra-argumento de su madre replicando “Ya sé”, y una vez más trata de explicar por qué no completó con éxito la acción que su madre le ha solicitado, diciendo: “Pero es que cuando me los lavo no-” Una vez más, la madre trata esta acción como inaceptable. Interrumpe su habla en curso para emitir un franco rechazo de su explicación, utilizando el término de polaridad “No” con “Steven. “No. Cepíllate las muelas. Otra vez.” A fin de aseverar de una manera aún más directa que ha ocurrido un acto inapropiado (y que ella está a cargo), ella emite una segunda queja. “Y tienes la cara sucia.” Steven responde entonces a la evaluación y a la actividad directiva de su mamá con aceptación, diciendo “Está bien”, y luego regresa a su llamada telefónica. A lo largo de esta negociación, mientras que Steven proporciona excusas para su comportamiento, jamás niega la validez de las reclamaciones de su mamá. A fin de afirmar de una manera aun más directa que ha ocurrido un acto inapropiado (y que ella es la que manda), ella emite una segunda queja: “Y tienes la cara sucia”. Steve

responde entonces a la evaluación y actividad directiva de su mamá aceptando con un “Está bien” y regresa a su llamada telefónica. Durante esta negociación, mientras Steven proporciona excusas para su comportamiento, jamás niega la validez de las afirmaciones de su mamá.

De modo que, a través de una constelación de acciones dentro de esta actividad (i) suspender un marco rival de orientación y establecer una formación de encaramiento que permite un examen minucioso del dominio en cuestión (la boca de Steve) a la vez que se exigen explicaciones, (ii) formas imperativas directas y sus justificaciones, (iii) posturas claras con respecto al suceso inapropiado, así como (iv) evaluaciones negativas, vemos los recursos con los que (a) los participantes se llaman mutuamente a alinearse de un modo apropiado, (b) el objetivo responde con mociones que permiten una respuesta, y (c) la iniciadora de la secuencia evalúa el desempeño del objetivo.

Más adelante, cuando la mamá y Steve restablecen un marco (visible en la Figura 3) para la inspección de qué tan adecuadamente ha realizado Steve su tarea de cepillarse los dientes, la mamá evalúa de nuevo su desempeño en la tarea que le ha asignado diciendo “Veo sarro. Veo ¡sucio! (líneas 6 y 7).

Figura 3. Inspeccionando los dientes de Steven para ver qué tan bien se los cepilló



(3)

1 Steve: ((*se acerca a su mamá, que está pasando la aspiradora*))

2 Mamá: ¿Eh?

3 Steve! ((*apaga la aspiradora*))

4 ¿Quieres verte al espejo?

5 ((*inspeccionando los dientes de Steve*)) ¡Mira nada más!

6 Veo sarro. (*señala hacia un área de su propia boca*)

7 Veo- ¡sucio!

8 Tienes que- ¡cepillártelo hasta que desaparezca!
((haciendo movimientos de cepillado))

9 Steve: ((*se va a lavar los dientes*))

10 Mamá: Eres un flojo. Eso es sencillamente repugnante.

11 Steve: No soy flojo.

12 Mamá: Es sencillamente repugnante.

En múltiples turnos, la mamá busca establecer formaciones de encaramiento viable; interrumpe sus propias actividades para atender al asunto inmediato en cuestión (ver línea 3), y no cede en su búsqueda de hacer que su hijo se responsabilice de lo que le exige. También hay una dimensión moral explícita en esta secuencia, cuando la mamá concluye con comentarios evaluativos explícitos sobre el comportamiento de Steve (líneas 10, 12).

DISCUSIONES CON POSTURAS RECICLADAS

Se dan otros tipos de trayectorias de secuencias de directivos cuando un padre o madre y el hijo no logran establecer un marco compartido para la orientación mutua.

Cuando dos interlocutores se encuentran en habitaciones diferentes, o incluso en la misma habitación atendiendo a actividades distintas en las que están completamente absortos, es posible que los participantes no logren llevar a cabo la actividad propuesta por el padre o la madre. El ejemplo siguiente ilustra bien esto.

En el Ejemplo (4), la mamá llama desde la cocina a su hijo Jonah, de ocho años de edad, quien está en su recámara. La mamá y Jonah reciclan posturas durante varios turnos a través de estructuras de formatos ligados (Goodwin, 1990, pp. 177–188), cuando la mamá intenta hacer que Jonah venga a retirar sus platos de la mesa.

(4) (*Jonah está en su recámara*)

- 1 Mamá: JONAH LYLE, ¡CARIÑO!
- 2 TIENES ALGO QUE HACER.
- 3 ¡TIENES UN PROYECTO! (*grita desde la cocina*)
- 4 Jonah: NO (.) LO VOY A HACER.
- 5 Mamá: SÍ QUE SÍ: (*con un sonsonete*)
- 6 Jonah: NO, QUE NO: (*con un sonsonete*)
- 7 Mamá: QUE SÍ, QUE SÍ: (*con un sonsonete*)

- 8 Jonah: QUE NO, QUE NO:.
 9 Mamá: AUNQUE TE TENGA QUE ARRASTRAR
 10 POR LOS PELOS DE TU BARBA ((*con un
 sonsonete*))
 11 Jonah: QUE NO.
 12 Mamá: ((*va caminando a la habitación de Jonah*))
 13 AH SÍ, QUE SÍ ((*con un sonsonete*))
 14 LO VAS A HACE:R.

Los directivos no son actos de habla aislados; en lugar de eso, se los repite con frecuencia hasta que se esté de acuerdo. Después de una petición, cuando ocurre una negativa, pueden reciclarse las posturas en una discusión en que las partes opuestas sostienen sus respectivos puntos de vista. En el Ejemplo (4), la mamá inicia una secuencia de directivos gritándole a su hijo, que está en otra habitación: ‘JONAH LYLE, ¡CARIÑO!’ Al iniciar la secuencia, la Mamá utiliza términos vocativos –los dos nombres de Jonah–, así como un término de cariño (Blum-Kulka, 1997, pp. 160–162), ‘cariño’, para atraer la atención de su hijo. Después de la moción de control inicial de la mamá (líneas 1–3) ocurre una serie de posturas recicladas. Jonah responde diciendo: ‘NO (.) LO VOY A HACER’. Los turnos 4–8 y 11–14 son notablemente similares en su estructura. La oposición se muestra de manera inmediata o con prefacios de turnos que contienen términos de polaridad (‘sí’ y ‘no’) que indican desacuerdo con el enunciado anterior. La oposición se acentúa mediante el contraste de formas verbales (‘are’ en contraposición con ‘am not’) utilizando el formato del enunciado anterior (Goodwin 1990, pp. 178–185).

Estos turnos se ocupan principalmente de mostrar posturas divergentes por medio de la oposición: ninguna razón o explicación acompaña las aseveraciones. Esta extensa serie de posturas recicladas constituye lo que Piaget (1926, p. 66) llamó una ‘discusión primitiva’ (véase también Goodwin 1990, p. 159). En el Ejemplo (4) (líneas 9 y 10), la mamá incluye una amenaza con su acción directiva que incorpora una línea de un cuento para niños, “Los tres cochinitos” cuando dice: “AUNQUE TE TENGA QUE ARRASTRAR POR LOS PELOS DE TU BARBA”. Este refrán tomado del cuento infantil proporciona un marco para la actividad que le resta gravedad al imperativo. Poco después, en un intento de hacer que su hijo retire sus platos, la mamá acompaña al renuente Jonah a la cocina y dice: “Mira qué mugrero tienes”. Se toman dos posturas divergentes respecto a la tarea en cuestión. El papá demuestra su seriedad respecto a la actividad: ‘Jonah, límpialo. No hace gracia.’ (línea 2). La mamá utiliza una serie de directivos: “Coge una esponja y límpialo. Y quiero que traigas tus platos a la cocina”, (líneas 3 y 4) y “Trae los platos a la cocina. Ese es tu trabajo. Ándale” (línea 7). Y tras su interrogación: “¿Me oíste?”, debilita la gravedad de sus directivos una vez más, ahora con un beso afectuoso (línea 5). Aquí, si bien se da toda una gama de imperativos distintos, Jonah los ignora y acaba por irse corriendo, evadiendo las responsabilidades que sus padres le han asignado. La mamá termina la secuencia con una amenaza a Jonah, diciendo que le quitará su Gameboy; sin embargo, en lo que resta de la tarde no cumple nunca su amenaza.

(5) ((*Tomando a Jonah por los hombros, la mamá lo lleva a la cocina para que limpie*))

- 1 Mamá: Mira qué mugrero tienes.
- 2 Papá: Jonah, límpialo. No hace gracia.
- 3 Mamá: Es tu yogurt. Toma una esponja y límpialo.

Figura 4. Lleva a Jonah a la cocina para que limpie



Figura 5. Coloca a Jonah en posición para que observe los platos que debe llevar a la cocina



Figura 6. Jonah se va corriendo, ignorando sus responsabilidades



- 4 Y quiero que lleves tus platos a la cocina.
- 5 ¿Me oyes? ¿Me oíste? ((le da un beso))
- 6 Papá: No solo tus platos. Todos los platos.
- 7 Mamá: Lleva los platos a la cocina. Ese es tu trabajo. Ándale.
- 8 Jonah: ¡¡No, jaja!! ((*se va corriendo*))
- 9 Mamá: Bien. ¿Sabes qué? Te voy a quitar tu Gameboy.

En el Ejemplo (4), la mamá inició la secuencia emitiendo un directivo a distancia, al gritarle a su hijo, que se hallaba en otra habitación. Posteriormente se dedicó una considerable cantidad de esfuerzo a tratar de establecer un marco común de atención. La mamá tuvo que arrastrar literalmente a su hijo a la habitación donde le había pedido que limpiara un mugrero. Señaló hacia los platos que quería que el niño llevara de la mesa a la cocina y colocó su cuerpo en posición para que los viera directamente. Pese al hecho de que finalmente puso a Jonah en posición de atender a la tarea en cuestión, Jonah no quiso colaborar en llevar a cabo este alineamiento. Los directivos de la mamá se topaban continuamente con la resistencia de Jonah, que culminó con su huida y su risa desafiante, su negativa a cumplir la orden que se le había dado.

Como lo ilustran los Ejemplos (4) y (5), si no hay primero un marco de orientación mutua, la petición de un padre o madre puede fallar. El siguiente ejemplo ilustrará el hecho de que es crucial que haya un alineamiento mutuo entre padres e hijos. En la siguiente secuencia (Ejemplo [6]), el papá, que está a cargo de la cena esa noche mientras su mujer está fuera trabajando, está estudiando para un importante examen relacionado con su trabajo. El papá llama al pequeño Dylan, de dos años (líneas 1

y 2), y a Jonah (línea 3) a cenar. Jonah nunca responde a su padre; en vez de eso, permanece recostado, inmóvil, sobre el sofá. Dylan, que estaba en otra habitación en el momento en que se le dio el directivo inicial, responde a las peticiones de su papá aduciendo que ya cenó.

Figura 7. El papá llama a Dylan mientras Jonah está recostado en el sofá



Se suceden ciclos de respuestas recicladas por Dylan y por el papá, que llevan como prefacio marcadores de polaridad durante varios turnos (líneas 6–9), hasta que Dylan termina por entrar al comedor. Sin embargo, al encontrar a su padre absorto en el estudio, se va.

(6) ((*Papá ha estado estudiando para un examen sentado a la mesa del comedor. De pronto da un salto y llama a cenar a su hijo menor, Dylan, que está en su recámara. Mientras tanto, Jonah, de ocho años, está recostado en el sofá, viendo la televisión*))

- 1 Papá: ¡DYLAN! ¡VEN ACÁ!
- 2 ¡VAMOS A CENAR!
- 3 Aquí. Jonah. Ven y siéntate a cenar.
- 4 ((*El papá vuelve a enfrascarse en sus estudios;*
- 5 *Jonah permanece inmóvil*))

Figura 8. Dylan responde al llamado de su papá pero ve que está ocupado



- 6 Dylan: ¡YA COMÍ ALGO!
- 7 Papá: NO, NO COMISTE. ((*continúa mirando hacia abajo*))
- 8 Dylan: SÍ COMÍ. ¡YA CENÉ! ((*grita desde*
- 9 *otra parte de la casa*))
- 10 YA CENÉ MAMÁ
- 11 Dylan: ((*Entra en el comedor murmurando ‘Me lo comí’*
- 12 *pero el papá no levanta la mirada*
- 13 *de su libro, y Dylan se va*))

El Ejemplo (6) demuestra claramente la relevancia de las formaciones de encaramiento y de una orientación de co-presencia mutua de parte tanto de los padres como de los hijos para que se realice con éxito la actividad en turno.

REGATEO CON SECUENCIAS RECICLADAS

Una estrategia que los niños intentan en medio de los directivos reciclados es el regateo. Por medio del regateo, los niños se muestran de acuerdo en aceptar parcialmente el directivo pero afirman sus propios términos de aceptación (sobre cuándo obedecerán, en qué medida obedecerán, etc.). La secuencia de respuesta al directivo en el Ejemplo (7) está hecha en gran medida de secuencias de reciclajes. El padre solicita que Jonah y Dylan dejen de jugar a las luchitas diciendo, “¡Bueno! Es hora de tranquilizarse” (línea 2). En respuesta, Jonah protesta, desafiante, diciendo: “Ah:: No, no es ho:ra” (línea 4). Cuando el papá recicla su postura (líneas 5, 10) diciendo, “Que sí, y reafirmando

que “Es hora de tranquilizarse”, Jonah adopta una postura de oposición y responde gritando “Ah:::”. En lugar de adoptar una postura seria respecto al asunto en turno, se ríe de la instrucción y comienza a regatear pidiendo más tiempo (línea 11). Su contraargumento, enmarcado como un directivo, “Da(hh)nos otros cinco minutos” (línea 11) está lleno de señales de risa. Cuando el papá replica que les da a los niños cinco segundos, no minutos (línea 12), Dylan, el menor, se va corriendo a otra habitación (línea 13). Jonah replica a la propuesta de su papá, utilizando marcadores de polaridad al comienzo de su turno (“No, que no”), y regatea pidiendo más tiempo: “Danos unos- veinte segundos más” (líneas 14, 16, 17), y se va corriendo con Dylan.

(7) ((*Jonah y Dylan han estado jugando a las luchitas sobre el sofá*))

- 1 Jonah: ¡Anda, ven conmigo! ((*atrapa a Dylan*))
- 2 Papá: ¡Bueno! ¡Es hora de tranquilizarse!
- 3 ((*El papa intenta zafar a Dylan de los brazos de Jonah*))
- 4 Jonah: Ah::: Nono es ho:ra.
- 5 Papá: Que sí.
- 6 ((*Dylan golpea suavemente a su Papá, y el Papá suelta a Dylan*))
- 7 Jonah: ¡Ah::: eh je je!
- 8 ! (“No quiero hacer eso.”)

- 9 Papá: Es hora de tranquilizarse.
- 10 Jonah: Da(hh)nos otros cinco minutos.
- 11 Papá: No. Les doy otros cinco segundos.
- 12 Dylan: (Córrele.) (*Dylan se va corriendo*)
- 13 Jonah: No. Que no. Danos-
- 14 (*se va corriendo con Dylan*)
- 15 Jonah: Danos unos- (2.0)
- 16 Danos unos- veinte segundos más.
- 17 (*los niños juegan a las luchitas en la cocina*)
- 18 Papá: (*suspira, respira hondo, golpea con su brazo el brazo del sofá,*
- 19 *levanta las cejas y hace un gesto de desesperanza*)
- 20 MHG: ¿Estás cansado?
- 21 Papá: No. No estoy cansado. Sólo estoy-
- 22 Todo es una catástrofe en potencia. (.)
- 23 Con este par.

Al principio del Ejemplo (7) hay intentos de establecer un marco para la orientación mutua, pero éstos no son exitosos. En las líneas 6 y 7 el papá trata de zafar a su hijo menor Dylan de los brazos de Jonah. No obstante, después de que el padre recibe un golpe suave de Jonah, el padre suelta rápidamente a Dylan y nunca logra establecer una formación de encaramiento

que permita una comunicación directa cara a cara. Es más, los alineamientos afectivos congruentes (como en los Ejemplos [1]–[3]) en relación con el asunto en cuestión jamás se logran. Jonah ríe (línea 8) desafiante mientras protesta contra el directivo de su papá, diciendo: “Da(hh)nos otros cinco minutos” (línea 11). En contraste con los Ejemplos (1)–(3), en los que el padre le dice al hijo qué hacer, Jonah no sólo se muestra en desacuerdo con el directivo de su papá de “tranquilizarse” sino que le dice a su papá qué hacer.

El regatear para obtener más tiempo, como ocurre en el Ejemplo (7) (líneas 11–17) arriba, es una estrategia que los niños utilizan con frecuencia cuando intentan negociar con sus padres (Sirota, 2006). En otros casos, los intentos de los niños de regatear se ven anulados. El siguiente fragmento, el Ejemplo (8), ilustra bien esto. Aquí hay una niña de ocho años, Allison, quien intenta posponer el baño. En respuesta, en lugar de ignorar esta moción, su madre invoca una regla sobre el regateo y afirma: “Esto no es negociable. =¿de acuerdo?” y Allison obedece el directivo de su mamá.

(8) ((*Alrededor de la mesa de la cena*))

- 1 Mamá: Bien. Faltan veinte minutos para las ocho
- 2 aunque no lo parezca.
- 3 Allison: Parecen las siete.
- 4 Mamá: Tenemos que hacer que te metas a bañar.
- 5 Allison: Mmmmmm Mejor mañana.
- 6 Mamá: Esto no es negociable. =¿de acuerdo?

7 Allison: ((*Se retira de la mesa y va a abrir la llave del agua para bañarse*))

El ejemplo (9) muestra cómo los padres formulan promesas de un cumplimiento parcial como “un trato” o un “regateo” (línea 8) y exponen las consecuencias de no cumplir con las peticiones de los padres; por ejemplo: no poder realizar ciertas actividades deseables, como jugar en una resbaladilla nueva (líneas 12–14 en el Ejemplo [9], abajo) que el papá acaba de instalar. En el Ejemplo (9), el padre está intentando hacer que su hija se coma toda su comida, aunque ella quiere comer sólo las zanahorias (línea 7). Se resiste a obedecer el directivo de su papá (líneas 7, 11) haciendo un regateo.

(9)

- 1 Papá: Anna, tienes que acabarte la comida, Cariño.
- 2 Anna: ((*Se desliza por la resbaladilla.*))
- 3 Me voy a acabar el elote, ¿está bien?
- 4 Papá: ¿No te vas a acabar tu *hotdog*?
- 5 Anna: No.
- 6 Papá: ¿Te vas a acabar las zanahorias?
- 7 Anna: Sólo me voy a acabar las zanahorias.
- 8 Papá: Annie, no estamos hacienda un trato. No estamos regateando. Anda, ve.

- 9 (*(Señala hacia la mesa*
 10 *donde todavía está la comida.)*)
- 11 Anna: Pero es que no quiero comer.
- 12 Papá: Bueno, entonces siéntate allí hasta que termines.
- 13 O si no, no vas a jugar en la
 14 resbaladilla, ¿de acuerdo?

En los Ejemplos (8) y (9), los padres ponen las reglas y proporcionan castigos para el incumplimiento. A modo de contraste, en el Ejemplo (7), los niños siguen regateando pese a lo que les dice su papá; es el padre, en vez del hijo, quien termina por ser silenciado. En vista de las múltiples nociones de desafío y desobediencia, el papá comenta: “Todo es una catástrofe en potencia. (.) con este par”. (Ejemplo [7], líneas 23 y 24).

SECUENCIAS DE PETICIONES JUSTIFICABLES

En estas series de ejemplos, las peticiones e imperativos directos se utilizan para solicitar que se lleve a cabo una tarea. Un patrón en el que los niños ignoran los directivos de los padres y establecen los términos y el modo en el que se han de realizar las actividades (Ejemplos [4]–[7]) difiere drásticamente de los Ejemplos (1)–(3), en los que se ponen límites claros y se invocan reglas, que son tratadas como serias y se hacen obedecer. Algunas de las características que diferencian a los Ejemplos (1)–(3) de los Ejemplos (4)–(7) son el establecimiento de una formación de encaramiento común antes del inicio de la interacción, el encuadre de la interacción como inequívocamente seria, y los actos inapropiados se categorizan como aquellos que no cumplen con

determinadas normas. Las siguientes acciones de los niños no son negativas absolutas, sino, más bien, razones que demuestran la legitimidad de su queja, gracias a las cuales salvan en cierta medida su dignidad ante la parte que enuncia el directivo.

DISCUSIONES PROLONGADAS EN QUE INTERVIENEN RAZONES

Eisenberg y Garvey (1981, p. 166) postulan que en las disputas las razones o explicaciones para las posturas que se adoptan “tienden mucho más a conducir a la terminación del episodio”. Sin embargo, estas prácticas son en sí vulnerables, en el sentido de que a nuestro opositor le puede parecer deficiente la justificación que se le ofrece (Goodwin, 1990, pp. 163–165). De hecho, con cada turno posterior, las razones pueden generar una nueva arena para las disputas y pueden conducir a secuencias de conflicto prolongadas, a medida que los co-participantes se oponen a los enunciados de otro hablante con sus propias mociones de oposición, en ciclos de turnos de desacuerdo.

En el Ejemplo (10), la mamá, a quien los miembros de su familia llaman afectuosamente “la Generala”, debido a su actitud sin rodeos para lograr que las cosas se hagan, intenta hacer que su hijo Luke se bañe. Se dan contraargumentos a su petición de que Luke se bañe. A lo largo de los múltiples turnos que conforman la disputa, la mamá jamás vacila en su postura. Un rasgo importante de este encuentro que distingue esta secuencia de los Ejemplos (1)–(3) es la formación de encaramiento de los participantes. En lugar de entrar en una formación de encaramiento ante su mamá, Luke se esconde bajo una cobija en el sofá de la sala mientras su madre anda por la casa realizando tareas domésticas. Lo que afilia el Ejemplo (9) a los Ejemplos (1)–(3) es la persistencia con que la mamá persiste en su directivo, recorriendo una trayectoria muy diferente de la de los Ejemplos (6) y (7); a pesar de las mociones en contra, la Mamá no retrocede una sola vez en su determinación de que es obligatorio obedecer.

La secuencia de mociones y contraargumentos comienza cuando la mamá enuncia un directivo, diciendo “Luke, al baño. Ándale.” Luke protesta contra el directivo: “No: Todavía no” (línea 5) y argumenta que quiere posponer el baño hasta después de su clase de piano (línea 8). La mamá se rehúsa a ceder a su petición de bañarse después (“¡No::! ¡Ahora!” en la línea 9). Se suceden varios turnos de polaridad, como cuando Luke dice “¡Sí::!” y la mamá responde “¡NO::!” “Ah a” y “Que no” proporcionan perspectivas alternativas (líneas 5–15) cuando la mamá proporciona la razón de que para cuando termine la clase serán las diez y media (líneas 19–23), Luke sigue protestando. Entonces la mamá utiliza una estrategia frecuentemente empleada por los maestros de primaria para alinear a los niños con la tarea en turno, la cual consiste en contar hasta tres (línea 27). En respuesta, cuando Luke aduce que está cansado (línea 28), utilizando formatos ligados, la mamá le da la vuelta a la misma excusa que él le ofrece: “Y vas a estar aún más cansado” (línea 31) y comienza a contar de nuevo. Luke sigue desafiando a su mamá, rechazando sus directivos de bañarse. Cuando argumenta, “¿Por qué ahorita::.” (línea 41), la mamá emplea de nuevo formatos ligados para redirigir su excusa hacia él como un imperativo: “¡Sí! ¡AHORITA!”

En respuesta al reciclaje de su excusa de que está cansado (líneas 36–44), la mamá provee un contraargumento en la línea 45 con una explicación de su postura: “¿Luke? Entonces podrás hacer una siesta antes de que llegue Marty. Ya que Linda va antes. ¿De acuerdo? No quiero oír más quejas, por favor” (líneas 45–49). La mamá demuestra la seriedad de su directivo con la afirmación que provee un metacomentario sobre sus acciones anteriores. Cuando él protesta diciendo que se bañó el día anterior (líneas 49 y 50), ella refuta rápidamente su enunciado, diciendo: “No, no lo hiciste. ¿Crees que se me iba a olvidar?” Ella no permite que ninguna de sus excusas sea considerada como legítima. Para cada excusa proporciona una respuesta del mismo modo. Cuando él reitera que quiere irse a dormir (línea 64), ella argumenta que puede hacerlo antes de que llegue el maestro de

piano y después de un baño rápido (líneas 65–71). Si bien no le permite posponer el baño, al cerrar la puerta del cuarto de baño le dice que puede darse un “baño rápido”, tomando en cuenta su excusa de que está cansado.

(10)

- 1 Mamá: ¿Está mirando Luke:?
- 2 Ah oh. Más vale ir a darle un baño.
- 3 ((*unos minutos después*))
- 4 Mamá: Luke:, al baño. Ándale.
- 5 Luke: NO:: ¡Todavía no::: (desde el sofá (cubierto por la cobija))
- 6 Mamá: To- t t- odavía no? Qué quieres decir con que todavía no.
- 7 [!Va a venir Marty-.
- 8 Luke: [DESPUÉS (.) DEL PIANO::
- 9 Mamá: ¡No:: ! Ahora.
- 10 Luke: ¡SÍ::! [!POR FAVO::R
- 11 Mamá: [Ah a.
- 12 ¡NO!
- 13 Mamá: Te bañas ahora mismo.
- 14 Luke: Después del piano:::
- 15 Mamá: Que no.

- 16 Luke: Por qué::
- 17 Mamá: AHORA::
- 18 Luke: Por favo:::r::
- 19 Mamá: Para cuando Marty- ((retirándole la cobija a Luke:))
- 20 Para // cuando tú-
- 21 Luke: No.
- 22 Mamá: No. Para cuando termine Marty
- 23 Ya van a ser las diez y media.=
- 24 [¡Ándale.
- 25 Luke: [NO:: Por favo:::r
- 26 Mom: No.
- 27 Mom: Voy a contar hasta [tres ahora mismo.
- 28 Luke: [Es que estoy cansado
- 29 y quiero irme a dormmi:::r.=
- 30 Mamá: Y vas-
- 31 Y vas a estar aún más cansado.
- 32 Ándale. =UNO, [DOS
- 33 Luke: [POR FAVO:::R
- 34 [¡Por favo::r!
- 35 Mamá: [¡NO! ¡VEN!.

- 36 Luke: Es que:: [¡Estoy cansado::!
- 37 Mamá: [AH A.
- 38 Mamá: QUE NO. [Tienes que veni:r.
- 39 Luke: [Por qué.
- 40 Mamá: VEN ACÁ.
- 41 Luke: NO::: quie. Por qué ahorita::.
- 42 Mamá: SÍ. AHORITA.
- 43 Luke: Estoy cansado:::.
- 44 Me quiero ir a dormi:r.
- 45 Mamá: ¿Luke:? Entonces vas a poder tomar una siesta
- 46 antes de que llegue Marty.
- 47 Ya que Linda va antes.
- 48 ¿De acuerdo? No quiero oír más quejas
- 49 por favor.
- 50 Luke: ¡Pero si me bañé
- 51 a [yer!
- 52 Mamá: [Nono lo hiciste.
- 53 ¿Crees que se me iba a olvidar?
- 54 Cierra la puerta.
- 55 Cierra la puerta Luke:.

- 56 Luke: No quiero hacerlo ahora. Estoy cansa::do.
- 57 Mamá: Sí lo vas a hacer ahora mismo.
- 58 Voy a traerte tu ropa.
- 59 Luke: Ah:::
- 60 Mamá: Ten.
- 61 Mamá: Ándale.
- 62 Luke: Por qué:::
- 63 Mamá: Cierra la puerta. Tsssst! Ándale.
- 64 Luke: Me quiero ir a dormir.
- 65 Mamá: Luke:. No más quejas.
- 66 Luke: Es que estoy [cansa::do.
- 67 Mamá: [SÍ:::
- 68 Luke: Me quiero ir a dormi::r.
- 69 Mamá: ¿Sí? Pues puedes tomar una siesta
- 70 antes de que llegue Marty.
- 71 Después de que te des un ba- un baño rápido.
71 Ten. Ándale.
- 72 Luke: No.
- 73 Mamá: Cierra la puerta.
- 74 Luke: No(hhhh).

75 Mamá: Ajá.

76 Mamá: Ah, ¿hay jabón ahí dentro?

77 Creo que Papi puso un jabón ahí la vez pasada.

78 Mamá: Está bien puedes darte un baño rápido. De acuerdo.
Ten.

Esta secuencia comenzó sin que los cuerpos se colocaran en un marco de interacción mutua; no obstante, la Mamá logra finalmente emitir su directivo. En contraste con las secuencias que están estructuradas como posiciones recicladas, las cuales no dan como resultado una ejecución del directivo de un padre o madre debido a la resistencia del hijo (Ejemplos [5] y [7]), ni conducen a que el padre o la madre se enfrasquen en otra tarea (Ejemplo [6]), en esta secuencia prolongada la madre persiste en sus demandas. La mamá responde a los contraargumentos (y quejas) de su hijo proporcionándole los motivos de sus peticiones en múltiples turnos. Se niega a retroceder de su postura de que quiere que él se bañe ahora. La mamá modifica su postura únicamente diciendo que Luke se puede bañar rápido. Después de una secuencia prolongada de directivos y contraargumentos a sus proposiciones, finalmente logra que Luke la obedezca y se bañe.

DIMENSIONES AFECTIVAS DE LAS SECUENCIAS DE DIRECTIVO/ RESPUESTA

Para lograr una acción colaborativa en una interacción enfocada no sólo se requiere una formación de encaramiento común (Kendon, 1985, p. 235). También es indispensable orientarse hacia un centro de atención común. En el Ejemplo (11), la mamá y el hijo están alineados en una formación de encaramiento en la

que es evidente que la una está presente para el otro y viceversa, estando ambos sentados a los extremos opuestos de la mesa del comedor; sin embargo, cada quién está absorto en un “foco de atención” diferente. Mientras la mamá le habla a Jason, diciéndole que se lave el cabello para quitarse la pintura azul y verde (proveniente de una sesión de guerritas con pintura), Jason no le devuelve la mirada. En lugar de hacerlo, toma la tapa de una botella de té helado y lee la etiqueta.

(11) ((*En la mesa del comedor*))

1 Mamá: Quiero que cuando termines de cenar te des un regaderazo.

2 Lávate muy, muy bien el cabello Jason.

3 Porque me meteré a la regadera contigo

4 para lavártelo si no lo haces.

5 Y no se te nota- con esta luz

6 pero allá fuera se veía todavía hoy el azul y el verde

7 del viernes en la noche.

8 Jason: Mamá. El graznido del pato no hace eco.

9 ((*leyendo la tapa de la botella de té helado*))

10 Mamá: Bien. =¿Me oíste?

11 Jason: Sí.

Figura 9. La mamá y Jason están co-presentes en pistas de atención diferentes



12 Mamá: Bien.

13 Jason: El graznido del pato no // hace eco.

14 Mamá: Porque no quieres que me meta a bañar contigo

15 ¿O sí?

16 Jason: No.

17 Mom: Lo suponía.

18 Porque no querrás ir mañana a la escuela, mi amor,

19 con el pelo pintado de azul y verde.

20 Porque todos tus amigos se- reirán de ti.

21 Dirán que tienes el cabello sucio. (0.4) Desde el viernes.

22 Papá: Sí. Dirán que se te ve genial.

23 Jason: Genialgenialgenialgenialgenial. ((canturreando))

Al comienzo del Ejemplo (11), en lugar de engranarse en el habla mutua, la mamá y Jason apenas se atienden uno a la otra. Establecen marcos de participación alternativos; mientras la mamá enuncia un directivo a Jason (líneas 1–7), Jason toma la tapa de una botella de té helado, la mira e introduce una observación: “El graznido de un pato no hace eco”. (línea 8) La mamá, por su parte, al responder diciendo “Bien”, atiende sólo mínimamente a su observación y luego exige la comprensión de su directivo mediante una pregunta: “¿Me oíste?” (línea 10). El directivo de la mamá sobre darse un baño se ve acompañada de amenazas: la mamá se meterá en la regadera junto con Jason si él no se lava el tinte verde y azul que tiene en el cabello (líneas 2, 3, 14 y 15).

Al cerrar la secuencia dando una razón para su directivo (líneas 18–21), la mamá invoca un tema de vergüenza, al elaborar la posibilidad de que los pares de Jason se burlen de su cabello verde en la escuela. En situaciones diádicas estas formas de crítica podrían terminar con los padres diciendo la última palabra. Sin embargo, lo que ocurre en un enunciado subsiguiente es que el papá entra en la discusión para proporcionar una descripción y una evaluación contrastantes de la actividad, diciendo “Sí. Dirán que se te ve genial” (línea 22). Esta evaluación da como resultado el reencuadre repentino (Goffman, 1974) de la situación en turno. Jason, sonriente, repite las palabras que su padre ha dicho en forma rítmica, y la mamá entra en el marco lúdico al sonreír. Vemos así cuán importante puede ser la participación de múltiples partes en las secuencias de directivos y qué consecuencias puede tener. Aquí el habla del padre transforma visiblemente una representación negativa de Jason, en la cual sus amigos se burlan de él, en un retrato de él como alguien cuyo cabello azul es evaluado positivamente. El Ejemplo (12) exhibe otro directivo sobre asearse antes de ir a la cama, uno en que gracias a la persistencia de los padres se logra que las cosas se hagan. Mientras que el Ejemplo (11) estaba imbuido de amenazas desde el principio, una manera alternativa de encuadrar

los directivos es a través de bromas y juegos de palabras. A la hora de la comida, la familia ha estado hablando de un nuevo chico brasileño que es compañero de clases de Aurora. La mamá y el papá le dicen a Aurora que le pregunte acerca de la samba, un baile brasileño, y discuten sus versiones de cómo suena el portugués del Brasil. Cuando la conversación sobre el portugués brasileño pierde fuerza, la mamá asevera: “Bien. Hora de lavarse los dientes”. Esta aseveración es rebatida juguetonamente por la repetición parcial del enunciado anterior por Aurora con entonación descendente-ascendente: “Hora de lavarse los dientes, Eso no es brasileño”.

(12) ((*A la hora de la comida, la familia ha estado hablando sobre el idioma portugués que se habla en Brasil*))

- 1 Mamá: Bien. Hora de lavarse los dientes.
- 2 Aurora: Hora de lavarse los dientes,
- 3 ┌Eso no es brasileño.
- 4 Wes: └Eh je jeje!
- 5 Wes: Eh je-je je je-je!
- 6 Aurora: ((*se levanta de la mesa*))
- 7 Mamá: Baila la samba. ((*señalando hacia el baño*))
- 8 Aurora: Sam:: ┌ba.
- 9 Mamá: └Vete bailando la samba hasta el // baño.

- 10 ((*le da una palmada suave a Aurora en la espalda
mientras Aurora va desde su*
- 11 *silla hacia el baño*))
- 12 Wes: Baila la samba: [ba,
13 Aurora:]La samba.
- 14 Mamá: ((sonríe))
- 15 Aurora: Está bien. Dnnennen ((comienza a bailar mientras
sale))
- 16 Wes: Yo no quiero bailar la samba.

Aquí son los formatos ligados y el juego de palabras (líneas 7–9), más que la seriedad y las amenazas, lo que da color a la secuencia. La mamá, a través de su directivo “Baila la samba” y “Vete bailando la samba hasta el baño” entra en el marco de juego al proporcionar una siguiente moción que es apropiada dentro del marco iniciado por Aurora. Cuando, varias mociones más tarde Weston responde al directivo de la mamá aduciendo que no sabe bailar la samba, la mamá proporciona una moción de respuesta. Utilizando formatos ligados declara: “Aprenderás a bailar la samba”. Y luego produce una orden explícita: “Mé-tete al baño”. Entonces el padre, respaldando los directivos de la madre, enuncia imperativos absolutos en forma de una ráfaga como un sargento instructor (línea 7).

(13)

- 1 Wes: ((riendo)) No(hh) sé(hh)e no sé bailar la sa(hh)mba.
- 2 Mamá: Aprenderás a bailar la samba.
- 3 Métete al baño.
- 4 Papá: Ahora. Ve.
- 5 Wes: ¿A bañarme?
- 6 Mamá/Papá: No.
- 7 Papá: Lávate la cara, lávate las manos, cepíllate los dientes.
- 8 Wes: Iii:: au:::. ((va hacia el baño))

Si bien en la secuencia de directivos del Ejemplo (11) Jason y la madre estaban enfrascados en proyectos separados desde el inicio del directivo, en los Ejemplos (12) (líneas 8 y 9) y (13) (líneas 1 y 2), los niños y sus padres ligan sus enunciados muy estrechamente con las palabras del hablante anterior en una serie de mociones de “intercambio y respuesta” (Goodwin, 1990, pp. 152–154) que son tratadas como lúdicas. Otros contrastes en los Ejemplos (12) y (13) demuestran el movimiento que va de un modo de argumentación lúdico a uno más serio, y no al contrario como ocurre en el Ejemplo (11). Ambos padres en el Ejemplo (13) colaboran ejecutando imperativos que son obedecidos.

CONCLUSIÓN

Mientras que muchos estudios de los directivos adoptan un enfoque de acto de habla y examinan los directivos aislados de las secuencias más largas de las que surgen, este trabajo utiliza una metodología inspirada por el análisis de la conversación y examina el análisis secuencial del uso de los directivos. Se exhiben trayectorias alternativas por medio de los ejemplos que se presentan en este trabajo. En las estrategias para formular secuencias de directivo/respuesta intervienen constelaciones de características, incluyendo estructuras de control, formas de ligar enunciados a enunciados anteriores, así como formaciones de encaramiento. Las formas de marcos participativos que se construyen dan cabida a diferentes maneras de sostener una perspectiva común sobre los sucesos, de engranarse en lo que alguien ha dicho (o no), y de mostrarse unos a otros si los participantes están alineados a un marco de actividad similar, así como de indicar el alineamiento afectivo. Se han distinguido las formas de discusiones constituidas por posturas recicladas (Ejemplos [4], [6] y [7]) de las discusiones reforzadas por razones o enunciaciones de reglas (Ejemplos [1]–[3], [10]). Los diversos tipos de razones pueden apelar a una lógica positiva, con una explicación racional, o a una lógica negativa, haciendo uso de amenazas (Ejemplos [5], [9], [10]). Los participantes adoptan diferentes formas de posturas afectivas, y éstas pueden pasar de serias a lúdicas (Ejemplo [10]) o de lúdicas a serias (Ejemplos [11] y [12]). Es posible que en el futuro se realicen estudios que encuentren que algunas de estas formas de trayectorias de discusión están correlacionadas con las diferentes maneras en que los padres y los hijos co-construyen el proceso familiar. Los psicólogos que adoptan un enfoque tipológico (y unidireccional) a las familias se han centrado en distintas formas de “estilos de crianza”. Por ejemplo, Baumrind (1967, 1989) distingue entre la crianza autoritaria, autoritativa y permisiva.

Algunos de los comportamientos asociados con estos estilos pueden estar correlacionados en general con los estilos de disputa en secuencias de directivo/respuesta. Mientras que los padres “autoritativos” dirigen a los niños de una manera racional, centrada en cuestiones concretas, y hacen valer firmemente las reglas, los padres “permisivos” no hacen valer las reglas con firmeza e imponen pocas exigencias (Grolnick, 2003, pp. 5–6). Los padres “autoritarios” valoran ante todo la obediencia, y hacen valer firmemente las reglas utilizando normas establecidas.

En lugar de tomar como punto de partida los diversos estilos de crianza, me he enfocado en las prácticas por medio de las cuales los padres y sus hijos construyen juntos los sucesos importantes en sus vidas. Las formas de discusiones construidas con posturas recicladas difieren de maneras importantes de las discusiones en las que los niños justifican ante los padres su comportamiento inapropiado. En las situaciones en que los niños tienen éxito al regatear (Ejemplo [7]), es posible que los niños no se dirijan a realizar los proyectos que les proponen sus padres e incluso evadan sus responsabilidades (Ejemplos [5], [7]), lo que da lugar a una escalada de afirmaciones de autoridad a través de amenazas (Ejemplo [5]) o a que los padres se den por vencidos (Ejemplo [7]). A modo de contraste, cuando los padres persisten en sus directivos (Ejemplos [1]–[3], [10], [12], [13]), con frecuencia facilitadas por situaciones en las que hijos y padres se unen para sostener un mutuo acceso cara a cara (Ejemplos [1]–[3]), los niños aprenden a ser responsables por sus acciones. Las trayectorias exitosas de las secuencias de directivos implican un trabajo atento por parte de los padres: su compromiso pleno de buscar una respuesta de los niños en medio de las múltiples actividades rivales que ocupan sus vidas y demandan su atención. Como vimos en el Ejemplo (12), las maneras de combinar el juego con la seriedad pueden dar lugar a estilos de interacción diferentes en las familias, los cuales, he hallado, se relacionan con la participación gozosa en la exploración de cómo funciona el mundo (Goodwin, en preparación). Se requiere que los estudios futuros examinen más

a fondo el repertorio de las trayectorias, con formas diferenciales de afectividad y participación, que se utilizan para constituir maneras de estar en el mundo en el seno de familias específicas.

APÉNDICE: CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

El Subrayado de palabras indica alguna forma de énfasis, que puede ser indicada mediante cambios de tono o de amplitud.

- [Un corchete izquierdo indica el punto en el que el habla en curso se ve traslapada por otra. Cuando dos hablantes comienzan a hablar simultáneamente, esto se muestra con un corchete izquierdo al inicio de una línea.
- : Los dos puntos indican que el sonido inmediatamente anterior ha sido prolongado perceptiblemente.
- // Las diagonales dobles son un método alternativo de indicar un traslapo.
- . Un punto indica un contorno descendente.
- ? Un signo de interrogación indica un contorno ascendente.
- , Una coma indica un contorno descendente-ascendente.
- ° Un signo de grados indica que el habla que lo precede se dijo a un volumen bajo.
- = El signo de igual indica ‘acoplamiento’; no hay intervalo entre el final de un turno anterior y el comienzo de un nuevo segmento de habla.
- (.) Denota una micropausa.
- (h) Una h entre paréntesis indica una aspiración oclusiva, que podría ser resultado de sucesos tales como susurro, risa o llanto.
- (0.8) Los números entre paréntesis indican silencios en segundos y décimas de segundo.

((palabras)) El paréntesis doble encierra material que no forma parte del habla que se está transcribiendo; por ejemplo, un comentario de la transcritora si el habla se enunció de alguna manera especial.

MAYÚSCULAS Las mayúsculas indican un aumento de volumen.

(palabras) El material entre paréntesis indica algo que la transcritora no está segura de haber oído bien.

REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Segunda edición. Oxford University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 239-276). Jossey-Bass/Wiley.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carsten, J. (2000). Introduction: Cultures of relatedness. En *Cultures of relatedness: New approaches to the study of kinship* (pp. 1-36). Cambridge University Press.
- Clayman, S. E. y Maynard, D. W. (1994). Ethnomethodology and conversation analysis. En P. ten Have y G. Psathas (eds.) *Situated order: studies in the social organization of talk and embodied activities* (pp. 1-30). University Press of America.

- Drew, P. (1984). 'Speakers' Reportings in invitation sequences. En J. M. Atkinson (Ed.), *Structures of social action* (pp. 129-151). Cambridge University Press.
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4(2), 149-170.
- Ervin-Tripp, S. (1976). 'Is Sybil there?' The structure of some american english directives. *Language in Society*, 5, 25-67.
- Ervin-Tripp, S. (1982). Structures of control. En *Communicating in the classroom* (pp. 27-47). Academic Press.
- Ervin-Tripp, S., O'Connor, M. C., & Rosenberg, J. (1984). Language and power in the family. En C. Kramarae, M. Schulz y W. M. O'Barr (eds.) *Language and power* (pp. 116-135). Sage.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper and Row.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, 1-29.
- Goodwin, C., y Goodwin, M. H. (2004). *Participation*. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-243). Basil Blackwell.
- Goodwin, C., y Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 283-307.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (En preparación). Affect, participation, and occasioned knowledge exploration in family interaction. *Discourse and Society*.

- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (2001). Emotion within situated activity. En A. Duranti (ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 33-53). Blackwell.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum
- Hasan, R. (1992). Meaning in sociolinguistic theory. En K. Bolton y H. Kwok (eds.), *Sociolinguistics today: international perspectives* (pp. 80-119). Routledge.
- Kendon, A. (1985). Behavioral foundations for the process of frame attunement in face-to-face interaction. En M. Von Cranach, G. Ginsberg y M. Brenner (eds.), *Discovery strategies in the psychology of action* (pp. 229-253). Academic Press.
- Kendon, A. (1990a). Behavioral foundations for the process of frame-at-tunement in face-to-face interaction. En *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*, (pp. 239-262). Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1990b). Spatial organization in social encounters: the f-formation system. En Adam Kendon (ed.), *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters* (pp. 209-238). Cambridge University Press.
- Labov, W., y Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. Academic Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. En *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Cambridge University Press.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 340-361.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.), *Structures of social action* (pp. 21-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation* (Vol. 2). Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sillars, A. L. (1995). Communication and family culture. En M. A. Fitzpatrick y A. L. Vangelisti (eds.), *Explaining family interaction* (pp. 375-399). Sage.
- Sirota, K. G. (2006). Habits of the hearth: Children's bedtime routines as relational work. *Text*, 26(4/5), 493-514.
- Wingard, L. (2006). Parents' inquiries about homework: The first mention. *Text*, 26(4/5), 573-596.
- Wood, J. T. (1986). Maintaining dual-career bonds: communicative dimensions of internally structured relationships. *Southern Speech Communication Journal*, 51, 267-273.
- Wootton, A. J. (1986). Rules in action: Orderly features of actions that formulate rules. En J. Cook-Gumperz, W. Corsaro y J. Streek (eds.), *Children's Worlds and Children's Language* (pp. 147-168). Mouton.

NUEVAS REFERENCIAS DE LA AUTORA

- Goodwin, M. H., y Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46, 122-138.
- Goodwin, M. H., y Cekaite, A. (2014). Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction. En P. Drew & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Requesting in social interaction* (pp. 181-210). John Benjamins.
- Goodwin, M. H., y Cekaite, A. (2018). *Embodied family choreography: Practices of control, care, and mundane creativity*. Routledge.

Capítulo 2

La socialización del lenguaje y las rutinas de cortesía en japonés

Matthew Burdelski

INTRODUCCIÓN

En muchas comunidades alrededor del mundo, la cortesía es un fundamento de la interacción social que se puede definir en términos generales como un conjunto de prácticas que se emplean para ‘evitar desacuerdo u ofensa comunicativos, y para mantener la armonía comunicativa’ (Leech, 2006, p. 173). Aunque los hablantes competentes de una lengua son capaces de identificar lenguaje y comportamiento que es cortés o descortés según la normatividad del idioma, en la interacción la cortesía frecuentemente es sutil y compleja, y se expresa a través de canales verbales y semióticos que varían según la situación y la comunidad. Ya que el uso (o falta de uso) apropiado de la cortesía puede tener un impacto sobre la manera en que las personas son vistas por los demás y se desenvuelven en el mundo social, la cortesía es un aspecto central de la socialización para muchos niños. La cortesía ha llamado la atención a lo ancho de un rango de campos de estudio, como la lingüística y la antropología, así como en subtemas como la adquisición del lenguaje y los estudios de género. Los estudios en estos campos han examinado, en particular, el uso de ciertos actos de habla (por ejemplo, solicitudes o disculpas), el uso de la indirección, los honoríficos y las fórmulas de cortesía. Otros estudios han examinado las prácticas de socialización, iluminando las maneras en que los niños aprenden a expresar las normas de la cortesía en sus comunidades. Aunque

una gran parte de los estudios se enfoca en hablantes de inglés, la creciente investigación en otras comunidades contribuye a una perspectiva transcultural.

Este capítulo trata la socialización de la cortesía con un enfoque en los niños de Japón. El japonés es un buen caso para examinar la socialización de la cortesía porque la cortesía está codificada tanto en recursos lingüísticos, como los honoríficos, como en recursos no-lingüísticos, como el cuerpo. Por lo tanto, un análisis de las maneras en que los niños en Japón son socializados para actuar según convenciones locales de cortesía puede ayudar a iluminar cuestiones relacionadas con prácticas de socialización de la cortesía en otras comunidades. El capítulo comienza con una revisión de las investigaciones previas sobre la cortesía desde una perspectiva intercultural. Subsecuentemente, se utiliza como fundamento el trabajo de campo en lingüística realizado en hogares, barrios y una pre-primaria japoneses para examinar la socialización dentro de las rutinas de cortesía.

INVESTIGACIONES PREVIAS

En décadas recientes, se han propuesto varios marcos para entender la cortesía (por ejemplo, Brown y Levinson, 1978, 1987; Lakoff, 1973; Leech, 1983). El marco de Brown y Levinson es de los que más se ha discutido. Basándose en el trabajo de Goffmann (1974 [1955]), Brown y Levinson proponen que los individuos tienen deseos de ‘cara,’ incluyendo un deseo de actuar sin impedimentos (cara negativa), y un deseo de ser apreciado por los demás (cara positiva). La cortesía está motivada por un deseo por el mantenimiento mutuo de la ‘cara’; en otras palabras, de satisfacer los deseos de cara de los demás y a su vez de satisfacer los deseos de cara propios. Según Brown y Levinson, al manejar la ‘cara,’ los hablantes emplean dos tipos de cortesía: ‘cortesía positiva’ para construir solidaridad y ‘cortesía negativa’ para demostrar reserva. La cortesía positiva incluye la afirmación de intereses comunes o afinidades y la demostración

de interés, mientras que la cortesía negativa incluye el uso de indirección y la minimización de imposiciones.

La universalidad del marco de Brown y Levinson ha sido cuestionada con respecto a la expresión de la cortesía, particularmente en el caso de idiomas no occidentales como el japonés, el cual tiene un sistema elaborado de honoríficos (Ide, 1989; Matsumoto, 1989). Específicamente, Matsumoto (1989) asevera que la cortesía en japonés está motivada por una necesidad de conformarse a la jerarquía social y de mantener la armonía de grupo. Desde esta perspectiva, los hablantes de japonés usan prácticas de cortesía basándose en su entendimiento de la posición social y en concepciones más generales sobre la persona en la sociedad.

Aunque Japón se describe como una sociedad de cortesía negativa (Brown y Levinson, 1987, p. 245) en la que la gente tiende a ser indirecta y evita imponerse sobre los demás, los hablantes de japonés frecuentemente usan prácticas de cortesía tanto positiva como negativa en la comunicación cotidiana. Para esto, utilizan recursos lingüísticos como los honoríficos (por ejemplo, Ide, 2005; Okamoto, 1999), fórmulas de cortesía, partículas pragmáticas, tono, y repetición, y recursos corporales como reverencias (Mizutani y Mizutani, 1987). En particular, algunas investigaciones previas han examinado expresiones comunes y otras fórmulas de cortesía (por ejemplo, Ohashi, 2003; Takekuro, 2005), las cuales también han sido examinadas en inglés con relación a las ‘rutinas de cortesía’ (Gleason et al., 1984) y ‘fórmulas de cortesía’ (Ferguson, 1976). Las rutinas verbales en general juegan un papel importante en la adquisición de lenguaje y cultura porque les proporcionan a los niños una estructura relativamente predecible para participar en la interacción (Peters y Boggs, 1986). Como demuestra el análisis conversacional, cierto grado de predictibilidad estructura todas las conversaciones (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks et al., 1974). En particular, las secuencias mínimas de conversación se componen por ‘pares adyacentes’ – acciones sociales típicamente

producidas por hablantes separados sucesivamente, como solicitud-cumplimiento (Schegloff y Sacks, 1973).

Existen diferencias culturales con respecto a la preferencia por un lenguaje más o menos predecible dentro de pares adyacentes, lo que da lugar a diferentes escalas de predictibilidad. Por ejemplo, al examinar las decisiones que toman hablantes de japonés y de inglés al pedir un bolígrafo dependiendo del grado de distancia social que existe entre el hablante y el destinatario, Hill et al. (1986) encontraron que los hablantes de japonés tenían más probabilidad que los hablantes de inglés de concordar en las expresiones lingüísticas que se emplearían. Proponen que los hablantes de japonés escogieron expresiones basadas en su *wakimae* ('discernimiento') de la situación social, particularmente del estatus social relativo entre el hablante y el destinatario.

Aunque la gente que visita Japón frecuentemente nota que las personas son corteses en general, particularmente en ámbitos públicos, esto no significa que son corteses todo el tiempo. En particular, los académicos notan la ausencia de cortesía en algunas situaciones, como la ausencia de disculpas verbales a extraños después de un empujón o un choque en un tren lleno de gente (Lebra, 1976). Esto sugiere que la competencia comunicativa en la cortesía implica un conocimiento de cuándo y cómo utilizar o no utilizar prácticas de cortesía dentro de un rango de situaciones.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA CORTESÍA

La habilidad para expresar comportamientos corteses, entre ellos el agradecimiento, el respeto y la deferencia, es socializada en Japón y en otras comunidades desde una edad temprana. En particular, los cuidadores les proporcionan información a los niños a través de modelos e instrucción. Por ejemplo, en hogares norteamericanos de clase media y de raza blanca, los padres pue-

den dirigirse a los niños utilizando fórmulas de cortesía, como ‘por favor’ y ‘gracias,’ y pueden instruir a los niños para que utilicen estas fórmulas con miembros de la familia y otros, por ejemplo cuando solicitan algo (por ejemplo, Gleason, 1980; Snow et al., 1990). Además, cuando le solicitan algo a los niños, los padres estadounidenses pueden utilizar estrategias de mitigación como palabras de cariño, pronombres impersonales, voz pasiva y construcciones inclusivas (por ejemplo, ‘vamos a sentarnos’ = ‘siéntate’) (Blum-Kulka, 1997, p. 147).

Las investigaciones en otras comunidades también revelan que los cuidadores modelan e instruyen a los niños para que aprendan la cortesía. Por ejemplo, entre los Basotho de Sudáfrica, las madres y los hermanos mayores utilizan elicitación para que los niños aprendan la cortesía, lo que incluye ‘agradecimientos, saludos, respeto a los mayores, y utilización de términos apropiados para dirigirse a los demás’ (Demuth, 1986, pp. 62–63). Entre los Kwara’re en las Islas Salomón, los cuidadores instruyen a los niños para que hagan preguntas y den respuestas, soliciten cosas, saluden y se despidan, y respondan cuando se les ofrece comida (Watson-Gegeo y Gegeo, 1986, p. 34). En una comunidad de Guadalupe (*Guadeloupe*), se fomenta que los niños asienten con la cabeza y saluden verbalmente a los adultos fuera del hogar (Tessonneau, 2005). En una comunidad Navajo, los maestros y los padres entablan con los niños intercambios triádicos en los que dan directivos, lo que socializa a los niños en la práctica de hacer solicitudes mediante un tercero como forma de indirecta (Field, 2001). Finalmente, en algunas comunidades de Asia, los niños son socializados para utilizar honoríficos para indicar respeto y jerarquía relacionada con la edad. Por ejemplo, en una comunidad khmer estadounidense, los cuidadores modelan saludos y solicitudes corteses que deben ser utilizados por los niños para dirigirse a miembros mayores de la familia, lo que socializa a los niños en la cortesía relacionada a la deferencia y el respeto (Smith-Hefner, 1999, pp. 84–85). Además, en una comunidad coreana americana, las madres instruyen a los niños para que se dirijan

hacia sus abuelos con honoríficos en los saludos y las solicitudes, lo cual los socializa para que demuestren respeto y deferencia hacia los mayores (Park, 2006). Esto sugiere que los niños en las comunidades hablantes de lenguas asiáticas son socializados con la cortesía y el respeto formando parte de sistemas relacionados con la jerarquía social y otras formas de socialidad. Esto se puede comparar con la cortesía entre los Basotho de Sudáfrica, la cual, según Demuth (1983, p. 63), ‘no está altamente estratificada,’ aunque ‘existe una organización definitiva en cuanto al respeto hacia los mayores, y a los niños se les enseña a indicar esta deferencia verbalmente.’

En Japón, la cortesía es un elemento central de las expectativas de los cuidadores japoneses sobre el desarrollo de los niños en casa (Kobayashi, 2001, p. 116) y en la pre-primaria (Peak, 1991, pp. 72–73). La socialización de la cortesía comienza antes de que los niños empiecen a hablar. Por ejemplo, las madres se dirigen hacia los infantes y los niños pequeños utilizando palabras corteses y honoríficos (Nakamura, 2002) y utilizan fórmulas de cortesía cuando hablan por ellos (Okamoto, 2001). Adicionalmente, cuando se le hace una solicitud al niño, la madre frecuentemente utiliza estrategias de mitigación como partículas pragmáticas (Cook, 1992), diminutivos (por ejemplo, Nombre [Ken] + *-chan* [Ken-*chan* = Kencito]), y palabras corteses (por ejemplo, X *kudasai* (‘por favor X’)). También instruyen a los niños con fórmulas de cortesía en interacciones cotidianas y actividades de juego de roles (Clancy, 1986). En pre-primarias, los maestros y maestras fomentan el uso de saludos y respuestas formulaicas (Clancy, 1986). Además de las fórmulas de cortesía y los honoríficos, los niños japoneses son socializados para la utilización de lenguaje indirecto. En particular, al dirigirse hacia infantes (Morikawa et al., 1988) y niños de dos años (Clancy, 1986), las madres utilizan lenguaje indirecto como insinuaciones, preguntas y sugerencias más frecuentemente que lenguaje directo como imperativos (Kobayashi, 2001). Clancy (1986) también muestra que cuando un tercero se dirige hacia el niño

con lenguaje indirecto, la madre puede traducir la indirecta (por ejemplo, una negación como ‘estoy bien’) a una frase más directa (por ejemplo, una negación como ‘ella dijo que no’), lo cual le puede ayudar al niño a entender el lenguaje cortés indirecto. Las madres también socializan a los niños para que estén atentos a las necesidades y los deseos de los demás diciéndoles a los niños lo que un tercero podría estar pensando o sintiendo aún si éste no ha hablado, como una forma de entrenamiento empático (Clancy, 1986, p. 233).

Un resultado de la socialización japonesa es que los niños típicamente adquieren prácticas básicas de cortesía relativamente temprano. En particular, los niños de dos años usan fórmulas de cortesía (Clancy, 1985; Yokoyama, 1980) y los niños un poco mayores (de más de dos años y medio) usan honoríficos para dirigirse a los demás, particularmente en actividades de juego de roles para marcar distancia social (Fukuda, 2005; Nakamura, 1996). Sin embargo, muchos aspectos de la cortesía, como formas honoríficas incluyendo *sonkiego* (‘lenguaje de respeto’) y *kenjoogo* (‘lenguaje humilde’), no se adquieren hasta mucho después. Por ejemplo, Dunn (2009) muestra que los adultos jóvenes en el mundo de los negocios son sometidos a un entrenamiento para aprender a utilizar honoríficos que demuestran respeto y deferencia, y para utilizar *kusshon kotoba* (‘palabras amortiguadoras’) que se pueden colocar antes de una pregunta para un cliente (por ejemplo, *Shitsuree desu ga [onamae wa?]...* (‘Disculpe mi insolencia, pero, [¿cuál es su nombre?’])). Sin duda, la socialización de la cortesía en muchas sociedades, como la japonesa, parece ser un proceso de toda la vida.

Aunque existen investigaciones previas que proporcionan conocimientos críticos sobre la socialización de la cortesía en varias comunidades, nuestro entendimiento del proceso de adquisición sigue siendo limitado. En particular, con relación a los niños japoneses, una gran parte de lo que sabemos está basado en interacciones diádicas verbales entre la madre y el hijo en casa. Lo que aún se necesita es un análisis de varios contextos,

actividades y participantes, y un estudio de cómo las estrategias verbales y no-verbales de los cuidadores moldean la participación de los niños en prácticas de cortesía. También se necesita más información sobre cómo las personas que aprenden japonés como segunda lengua aprenden la cortesía (Kanagy, 1999) en Japón. Las siguientes secciones intentan explorar estos temas mediante un análisis de la socialización infantil en rutinas de cortesía, utilizando grabaciones audiovisuales realizadas durante dos proyectos en Japón. La primera se realizó de 2004 a 2005 en siete hogares y barrios japoneses en las ciudades de Kyoto, Kobe y Osaka (132 horas) (Burdelski, 2006) y la segunda se realizó de 2006 a 2007 en una pre-primaria japonesa cerca de Tokyo en la que aproximadamente la mitad de los niños son hablantes no-nativos de japonés (48 horas).

RUTINAS DE CORTESÍA: PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS Y CORPORALES

Como lo hacen los cuidadores de otras comunidades, como en el norte de Tailandia (Howard, 2009), los cuidadores japoneses fomentan en los niños el *performance* (actuación) corporal de la cortesía aún antes de que los niños sean capaces de hablar. En particular, proporcionan modelos, instrucción verbal, y dirección táctil. Por ejemplo, los cuidadores modelan cómo se hace una reverencia con la cabeza durante los saludos y las expresiones de agradecimiento, y cómo unir las manos al decir expresiones de agradecimiento durante la comida, como *Itadakimasu* ('yo participo') y *Gochisoosamedeshita* ('Gracias por la comida'). También proporcionan instrucciones verbales sobre el uso del cuerpo, por ejemplo: Madre: ((al final de la comida, uniendo las palmas de las manos)): *Otete awasete* ('Une tus manos') Ð Niño (1;11): ((une las manos)). Finalmente, también proporcionan dirección táctil, por ejemplo poniendo una mano sobre la espalda del niño o niña para que haga una reverencia (Hendry, 1986, pp. 75–76). La socialización del cuerpo puede ocurrir junto con instrucciones sobre

qué hacer o decir, lo cual también empieza antes de que los niños puedan articular las expresiones. Por ejemplo, en el Ejemplo 1, una madre y una niña focal (Haru) (del lado izquierdo del marco de la cámara) están en una caja de arena y se les acerca un padre con su hijo. Cuando el niño trata de tomar uno de los juguetes de Haru (una pequeña cubeta), la madre de Haru insiste en que su hija se lo ofrezca.

LL: NOTAR EN CLASE TRANSCRIPCION

Ejemplo 1: Parque familiar del barrio¹

Haru (2;1), mamá de Haru (1;11) y papá del niño.

- 1 Mamá-H: *Kashite agete.*
'Préstaselo.'
- 2 Haru: ((dándole el juguete al niño))
- 3 Mamá-H: *Doo [zo tte]*
'Di, "aquí tienes."'

Figura 1: Una niña (izquierda) le da un juguete a un niño (derecha)



- 4 Papá-N: [Ariga]to tte ().
‘Di, “gracias” ().’
- 5 Papá-N: [((colocando su mano sobre la espalda del niño))]
- 6 Niño: [((hace una reverencia mientras toma el juguete))]
- 7 Mamá: Doo::zo.
‘Aquí tienes.’

En Ejemplo 1, la madre de Haru dirige a la niña para que le preste el juguete al niño (línea 1) y le dice que diga *doozo*, una fórmula de cortesía común que significa ‘aquí tienes’ (o ‘adelante,’ ‘por favor X’) (línea 3). Como respuesta, el papá le dice a su hijo, ‘Di “gracias”’ (línea 4) mientras coloca su mano sobre la espalda del niño para que este haga una reverencia (línea 5). Aunque ninguno de los dos niños repite las expresiones, los dos participan en la rutina – en este caso, un intercambio de ofrecimiento-agradecimiento – a través de medios corporales.

TRES ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN

Como se sugiere anteriormente, la participación temprana de los niños en rutinas de cortesía en Japón es dirigida por diversas estrategias de los cuidadores. En esta sección se exploran tres estrategias que son centrales en el hogar, el barrio, y la pre-primaria: (1) hablar por el niño, (2) directivas y elicitación, y (3) habla reportada. Algunas de estas aparecieron en el Ejemplo 12:1: directivo (línea 1), elicitación (líneas 3 y 4), y hablar por un niño (línea 7). Estas estrategias serán examinadas por separado más adelante, aunque una o más pueden ser utilizadas en una misma secuencia.

Daiben (‘hablar por otro’) En Japón, *daiben* (‘hablar por otro’) ocurre en diversos contextos y es un aspecto importante de la interacción con niños pre-verbales (por ejemplo, Okamoto, 2001).

Los cuidadores japoneses, y ocasionalmente los hermanos mayores, hablan por los niños en marcos diádicos, así como en marcos con múltiples participantes. El Ejemplo 2 ilustra *daiben* diádico de la pre-primaria. Aquí, un niño (Sinh, de India, que lleva menos de seis meses en Japón) acaba de terminar su almuerzo.

Ejemplo 2: Mesa del almuerzo en la pre-primaria

Sinh (niño, India, 2;5) y la maestra.

- 1 Maestra: ((le limpia la boca a Sinh con un trapo))
- 2 Sinh: ((se para de su silla))
- 3 Maestra: *Hai gochisoosamadeshita.* = ((haciendo reverencia con la cabeza))
‘Bueno, “Gracias por la comida.”’
- 4 Sinh: =*ta.* ((hace reverencia con la cabeza))
‘*ta:*’
- 5 Maestra: *Hai, orikoosan desu.*
‘Sí, (tú) eres un buen niño.’

Después de limpiarle la boca a Sinh, mientras hace una reverencia con la cabeza la maestra dice, *Gochisoodamadeshita* (‘Gracias por la comida’) (línea 3), terminando con énfasis en la última sílaba (*ta*). Aquí, la maestra no solamente habla por el niño sino que más generalmente representa una rutina de cortesía a través del habla y las acciones corporales. Sinh participa en

la rutina repitiendo parte de la expresión – la última sílaba (*ta*) (línea 4) – mientras hace una reverencia con la cabeza. Esta respuesta sugiere que los niños están atentos no sólo a los aspectos verbales de estas rutinas – como el final de las palabras (*cf.* Slobin, 1973) – pero también a los aspectos esenciales no-verbales. La maestra reconoce esta participación elogiando a Sinh como un ‘buen niño’ (línea 5).

De manera similar a una estrategia observada entre los cuidadores maya tzotziles (de León, 1998), los kaluli (Schieffelin, 1979), y los wolof (Rabain-Jamin, 1998), los cuidadores japoneses también utilizan *daiben* en contextos con múltiples participantes para hablar por un niño que no se ha dirigido a un tercero. En el caso japonés, el *daiben* triádico frecuentemente se utiliza para comunicar acciones sociales corteses como ofrecimientos y disculpas. Por ejemplo, en el Ejemplo 3, de la pre-primaria, dos niños (Galina y Nalini, ambos hablantes no-nativos de japonés) se han chocado en la cabeza mientras se quitaban los zapatos. Cuando Galina empieza a llorar, una maestra se les acerca.

Ejemplo 3: Entrada de la pre-primaria

Maestra, Galina (niña, Ucrania, 3;10), y Nalini (niña, Bangladesh, 3;3).

- 1 Galina: *Butsuka[cchatta:]* ((llorando, mira a la maestra y apunta hacia Nalini))
‘(Ella) chocó contra (mí).’
- 2 Maestra: *[Butsukachhatta] no?*
‘¿(Ella) chocó contra (ti)?’
- 3 Galina: *Itai (no ko[re]).*
‘Duele (esto).’

- 4 Maestra: [A.
‘Ah.’
- 5 Nalini: [Ko]re. ((extiende los brazos))
‘Esto.’
- 6 Maestra: Un.
‘Mm.’
- 7 Nalini: Koo yatte. ((extiende los brazos))
‘Así.’
- 8 Maestra: A: soo yatte butsukachhatta no ka?
‘Ah ¿así chocaron?’
- 9 Nalini: Un. ((asiente tres veces))
‘Mm.’
- 10 Maestra: Gomen ne. ((hacia Galina, inclina la cabeza
levemente))
‘(Yo) lo siento.’
- 11 Maestra: ((se va a guardar los zapatos de las niñas))

Cuando los niños comunican lo sucedido mediante verbalización y gestos (líneas 1-9), la maestra se disculpa con la niña que está llorando (Galina) (línea 10). Esta disculpa también es corporal, ya que la maestra inclina levemente la cabeza. El *daiben*-triádico frecuentemente tiene una doble función ya que funciona para hablar tanto por el niño como por el cuidador. Esta doble función está relacionada con la noción *ittaikan* (‘sentimiento de unidad’) (Lebra, 1976, p. 361), la fuerte unión entre el cuidador y el niño que enmarca los pensamientos, sentimientos y expresiones

provenientes de uno sólo. Además, aquí, mediante la disculpa, el cuidador también asume responsabilidad (parcial) por la situación que permitió que el accidente ocurriera (el hecho de que la maestra estaba atendiendo otro asunto en ese momento). Mientras que el *daiben* se usa predominantemente con niños menores de dos años y con hablantes no-nativos, conforme los niños adquieren más competencia, los cuidadores gradualmente utilizan más directivos, elicitación y habla reportada, como se explora en las siguientes secciones.

Directivos y elicitación Una segunda estrategia en la socialización de rutinas de cortesía es el uso de directivos y elicitación. Los cuidadores usan directivos sobre qué hacer (y no hacer), los cuales tienen diferentes formatos, como un imperativo, una sugerencia, o una insinuación (Clancy, 1986; Ervin-Tripp, 1976). Un tipo de directivo importante es la elicitación, que incluye instrucción sobre qué decir y cómo hablar (o qué no decir y como no se debe de hablar). La elicitación es una estrategia explícita en '*la socialización mediante el uso del lenguaje y la socialización para la utilización del lenguaje*' (Schieffelin y Ochs, 1986, p. 163; itálicas en original). Algunas investigaciones previas en varias comunidades revelan que la elicitación permea las interacciones entre cuidadores y niños, tiene muchas funciones, y se puede organizar de diferentes maneras, y por lo tanto es una estrategia central en la socialización de los niños en rutinas de cortesía (por ejemplo, Becker, 1994; Demuth, 1986) y en el lenguaje en general (por ejemplo, Demuth, 1986; Schieffelin, 1990).

La elicitación japonesa típicamente incluye a un cuidador, y ocasionalmente a un hermano o amigo mayor, quienes dirigen a un niño para que este hable. Similar a los Kaluli de Papúa Nueva Guinea (Schieffelin, 1990), en estos datos la elicitación por parte de los cuidadores ocurre predominantemente en contextos triádicos (98 por ciento en familias; 99 por ciento en la pre-primaria) en los cuales un niño es dirigido para decirle una frase a uno o más terceros (en lugar de decírsela al cuidador). Entonces, la elicitación funciona principalmente para fomentar la orientación hacia

los otros y para establecer relaciones sociales más allá de la díada cuidador-niño. Sin embargo, cuando el elicitador es un hermano o un amigo, la elicitación ocurre frecuentemente en marcos diádicos en los que el niño es dirigido para decirle una frase al elicitador mismo (por ejemplo ‘Dime perdón’). Los tipos de acciones sociales que se elicitan en las familias y en las pre-primarias se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Elicitando Acciones Sociales (Número de muestras y porcentajes)

<i>Acciones sociales</i>	<i>Familia</i>	<i>Pre-escolar</i>
1. Ofrecimiento-apreciación	326 (30.8 porcentaje)	50 (10.4 porcentaje)
2. Saludo y despedida	319 (30.2 porcentaje)	216 (45.0 porcentaje)
3. Pregunta-respuesta	296 (28.0 porcentaje)	125 (26.0 porcentaje)
4. Solicitud- cumplimiento	63 (6.0 porcentaje)	23 (4.8 porcentaje)
5. Disculpa y reconocimiento	24 (2.4 porcentaje)	16 (4.0 porcentaje)
6. Otros (e.g. felicitar, rezar)	29 (2.7 porcentaje)	48 (10 porcentaje)
TOTAL	1058 (100 porcentaje)	480 (100 porcentaje)

Además de las acciones sociales que se enlistan de 1 a 5 en la Tabla 1, también se incluyen pares de pregunta-respuesta en los que se atiende a las necesidades o preocupaciones del destinatario (por ejemplo, *Daijoobu?* (‘¿Estás bien?’) como respuesta a un niño que está llorando), un aspecto central de la cortesía

positiva en el modelo de Brown y Levinson. Estos datos revelan similitudes en la frecuencia de los tipos de acciones sociales que se elicitan en la casa/en el barrio (familia) y en la pre-primaria. Una diferencia notable es la frecuencia de pares de ofrecimiento-agradecimiento, los cuales ocurren casi tres veces más frecuentemente en la familia (30.8 por ciento) en comparación con la pre-primaria (10.4 por ciento). Entre familias existe una preferencia por elicitación en los niños ofrecimientos de sus juguetes hacia compañeros de juego (no-miembros de la familia) que quieren jugar con ellos (como en Ejemplo 1), mientras que en la pre-primaria, cuando un niño quiere usar un juguete con el que está jugando otro niño, existe una preferencia por elicitación una solicitud en el niño que quiere el juguete para que se lo pida a su compañero.

Los cuidadores alrededor del mundo utilizan diferentes tipos de elicitación. En estos datos, hay cuatro tipos: (1) espacio vacío (Peters y Boggs, 1986, p. 82), (2) performativos (Austin, 1962), (3) pregunta capciosa (Ochs, 1986, p. 6), y (4) imitación elicitada (Hood y Schieffelin, 1978). Estos se ilustran en el Ejemplo 4, Ejemplo 5, Ejemplo 6, y Ejemplo 7, tomados de interacciones familiares. Primeramente, un espacio vacío implica la producción de parte de una expresión para que el niño produzca lo demás. Por ejemplo, en Ejemplo 4, Naoki está a punto de comer.

Ejemplo 4: Mesa de comedor familiar

Mamá y Naoki (niño, 1;11).

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Mamá: | <i>Ita:::da:ki:?</i>
'Yo par-?' |
| 2 | Naoki: | <i>m:::ma:::su.</i> ((une las manos))
'-ti:::cipo::.' |

Cuando su madre dice *Ita:::da:ki?* (línea 1), la primera parte de la expresión de agradecimiento para las comidas *Itadakimasu* ('Yo participo') seguida por un incremento de tono, Naoki responde diciendo la última parte de la expresión, *-masu* (línea 2), un marcador honorífico para destinatarios.

El segundo tipo de elicitación, la pregunta capciosa, utiliza una palabra de pregunta como '¿qué?' (por ejemplo, '¿Qué dices?'), o una frase condicional como, 'Si (yo/alguien) dice X,' como se observa en Ejemplo 5. Aquí, un padre y un hijo (Takahiro) están jugando con bloques de juguete.

Ejemplo 5: Sala familiar

Takahiro (niño, 2;5) y Papá.

- | | | |
|---|-----------|--|
| 1 | Papá: | <i>Hai</i> (0.9) <i>doozo</i> . ((extiende bloque de juguete))
'Sí (0.9), aquí tienes.' |
| 2 | Takahiro: | ((intenta tomar el bloque, pero Papá no lo suelta)) |
| 3 | Papá: | <i>Doozo tte yuttara?</i>
'Si (yo/alguien) dice, "Aquí tienes" (qué dices)?' |
| 4 | | (0.7) |
| 5 | Takahiro: | <i>Arigatoo</i> . ((toma bloque))
'Gracias.' |
| 6 | Papá: | <i>Hai</i> .
'Sí.' |

Al extenderle uno de los bloques a Takahiro mientras dice la expresión de cortesía *doozo* ('Aquí tienes'), el papá hace una pausa cuando el niño extiende su brazo para tomarlo, y, sin soltar el bloque, elicitó al niño usando una pregunta capciosa (línea 3). Al responder, Takahiro dice la expresión esperada, 'Gracias.'

En tercer lugar, un performativo utiliza un verbo del habla como 'disculparse,' 'saludar,' o 'preguntar.' En Ejemplo 6, cuando un niño (Takahiro) golpea su cuchara sobre la orilla de su plato hondo como un tambor y su mamá lo regaña diciéndole *Ogyoogiwarui* ('Es de mala educación'), su papá responde elicitando al niño para que este se disculpe.

Ejemplo 6: Mesa de comedor familiar

Papá, Mamá y Takahiro (niño, 2;4).

- | | | |
|---|-----------|---|
| 1 | Papá: | <i>Chanto ayamari[nasai.]</i> ((voz severa))
'Discúlpate apropiadamente.' |
| 2 | Mamá: | <i>[Ayamari]nasai.</i>
'Discúlpate.' |
| 3 | | (0.4) |
| 4 | Takahiro: | <i>Gomennasai.</i>
'Lo siento.' |

Aquí, después de que el padre y la madre elicitó a Takahiro para que se disculpe por su 'mala educación,' Takahiro responde diciendo la expresión esperada, 'Lo siento.'

En el cuarto tipo de elicitación, la imitación elicitada, un hablante proporciona una frase modelo seguida por un directivo de repetición. Similar al uso de *Elema* ('di') entre cuidadores Kaluli (Schieffelin, 1990), en japonés (una lengua de sujeto-objeto-verbo) el directivo sigue a la expresión que se va a repetir (por ejemplo, "Gracias," di'). En el Ejemplo 7, una madre (Mamá-M) y una niña (Masa) reciben de visita a una madre (Mamá-B) y a su hijo (niño). El fragmento comienza después de que el niño le ha prestado a Masa uno de sus juguetes.

Ejemplo 7: Sala familiar

- 1 Mamá-M: *Doozo shite kurehatta, arigato tte iwanna.*
'Él te lo dio, (entonces) tú debes decir, "Gracias."'
- 2 Masa: *Arigato.*
'Gracias.'
- 3 Mamá-M: *Hai.*
'Sí.'
- 4 Mamá-B: *Hai, iie doo ita[shimashite tte.]*
'Sí, di, "De nada."'
- 5 Niño: *[Iie, doo]itshimashite.* ((hace reverencia))
'De nada.'

Aquí, la madre de Masa elicitó a Masa para que le dé las gracias al niño (línea 1). Cuando Masa repite la expresión, la madre del niño (Mamá-B) elicitó a su hijo para que este diga 'De nada' (línea 4), cosa que él repite de inmediato de manera parcialmente superpuesta mientras hace una reverencia (línea 5).

Los cuidadores en otras comunidades también usan los tipos de elicitación descritos anteriormente —por ejemplo, la imitación elicitada entre cuidadores tzotziles (de León, 1998) y las preguntas capciosas (por ejemplo, '¿Cuál es la palabra mágica?') en hogares estadounidenses (Gleason et al., 1984). Al examinar la socialización en hogares estadounidenses, Becker (1994) categoriza dos tipos de elicitación: directa e indirecta. Las elicitaciones directas, como la imitación elicitada (Ejemplo 7), le proporcionan al niño una expresión y un directivo para repetirla, mientras que las elicitaciones indirectas, como las preguntas capciosas (Ejemplo 5) performativos. (Ejemplo 6), son abiertos, lo que requiere que el niño produzca la expresión por sí solo. La elicitación no es igual en cada comunidad, ya que los tipos de elicitación, su frecuencia, y sus contextos están relacionados con teorías locales de aprendizaje del lenguaje que ayudan a constituir un perfil cultural único.

En estos datos, la imitación elicitada es significativamente más frecuente que los otros tipos de elicitación (96 por ciento en familias y 97 por ciento en las pre-primarias). Aunque la frecuencia de elicitación por parte del cuidador disminuye con la edad del niño, los cuidadores también usan predominantemente la imitación elicitada al elicitó a hermanos mayores (de cuatro a nueve años) (98 por ciento). Entonces, los cuidadores japoneses prefieren la imitación elicitada en comparación con otros tipos de elicitación, aún con niños que probablemente podrían producir la expresión esperada por sí solos con una elicitación indirecta como, '¿Qué se dice?'

La preferencia por la imitación elicitada durante la niñez temprana en Japón tiene sus raíces en las prácticas de enseñanza y

aprendizaje que predominan en todas las etapas de la vida. Por ejemplo, el aprendizaje de las artes tradicionales (por ejemplo, el teatro Noh, las ceremonias de té) frecuentemente se basa en el modelaje y la imitación de una *kata* ('forma') (Rohlen y LeTendre, 1996; Singleton, 1998). En las artes, se cree que el cuerpo aprende primero y que después el 'corazón' y el 'espíritu' entienden (Hare, 1996, p. 340). Además, en relación con la educación de los niños, algunos psicólogos del desarrollo japoneses argumentan que el modelaje y la imitación constituyen aspectos cruciales del aprendizaje (Kojima, 1986, p. 42). Los antropólogos han observado que los cuidadores japoneses realizan 'demostraciones constantes y pacientes para que los niños las imiten' (Hendry, 1986, p. 101). Similar a los cuidadores de otras comunidades, como en Papúa Nueva Guinea (Schieffelin, 1990), los cuidadores japoneses no solo se usan a sí mismos como modelos sino que guían a los niños para que observen e imiten a otros, particularmente a hermanos mayores y a amigos. En particular, los cuidadores pueden elogiar el uso de lenguaje (cortés) y el comportamiento de los niños mayores para los niños menores, comunicando la noción, 'sé como ese niño modelo' (Lebra, 1976, p. 152). La imitación elicitada puede preparar a los niños para el aprendizaje durante toda la vida. Es decir, la imitación elicitada socializa a los niños para que estén atentos e imiten la forma (en este caso, la forma lingüística y corporal), una estrategia altamente valiosa para varios contextos en Japón.

Los contextos de la elicitación también son socioculturalmente variables (Ochs, 1986). En Japón, aunque la elicitación ocurre frecuentemente durante el juego y durante las horas de la comida, también ocurre en contextos públicos como tiendas y bibliotecas. Por ejemplo, los padres pueden elicitar lo que dirá el niño antes de llegar a una interacción de servicio; por ejemplo, Mamá ((dándole libros al niño en el pasillo que lleva al mostrador de la biblioteca)): *Onesan doozo tte* ('Dile a la hermana mayor [=bibliotecaria], "Aquí tiene"'). Las investigaciones en otras comunidades también revelan que los cuidadores elicitan

frases con niños antes de una interacción con un tercero, como durante el *trick-or-treating* ‘pedir calaverita’ (en día de Muertos en México) en Estados Unidos (Gleason y Weintraub, 1976) o cuando se le entrega un mensaje a alguien de otro hogar en Samoa (Ochs, 1988). En Japón, la elicitación puede fomentar en los niños la presentación de una imagen pública cortés.

Como se observa en otras comunidades, como con los Basotho (Demuth, 1986), los cuidadores japoneses también utilizan la elicitación para corregir a los niños. En el caso japonés, un cuidador puede responder al lenguaje ‘descortés’ de un niño hacia otra persona o hacia un animal; por ejemplo, Niño: *Poi* ((aventándole comida a un gato callejero para alimentarlo)) —Papá: *Poi janakute, doozo tte* (‘No es *poi*, di, “Aquí tienes”). Aquí, el padre corrige el uso del niño de la palabra *poi* (un sonido onomatopéyico para tirar las cosas) y lo reemplaza con *doozo*, una fórmula de cortesía para ofrecer.

También, similar a un patrón que se observa en comunidades como los Navajo (Field, 2001), los cuidadores japoneses ocasionalmente utilizan la elicitación para hablar *a través* de un niño para un tercero. Por ejemplo, durante una visita a la casa de los abuelos paternos de un niño, su madre lo elicitó (2;5) para que le pida a su abuela, que está leyendo el periódico, que se mueva de la cocina a la sala, en donde el niño va a empezar a jugar, diciendo, *Baaba mukoo de mite kudasai tte* (‘Di “Abuelita por favor míralo [el periódico] allá’’’). La función de esta elicitación puede estar dirigida menos a hacer que el niño repita la frase (cosa que no hace) y más a ser indirecta para mitigar un acto que amenaza la ‘cara’ {face-threatening act} – en este caso, una solicitud por parte de la mamá del niño hacia su suegra.

Aunque los niños en Japón son elicitados para hablar con miembros de la familia, amigos, otros adultos y niños, y animales, también ocasionalmente son elicitados para decirle algunas de las mismas fórmulas de cortesía a objetos inanimados, incluyendo

juguetes y objetos religiosos y naturales. Las acciones sociales incluyen saludar, ofrecer y disculparse; por ejemplo:

Niño ((se había sacado una piedra de la boca y la había aventado en la orilla de la calle)) Ð Mamá: *Ishi ni gomen nasai tte dekiru?* (¿Puedes decirle “Lo siento” a la piedra?). Aquí, la mamá elicitaba al niño para que le pida disculpas a una piedra como respuesta a una acción socialmente inapropiada (e incluso peligrosa).

Además de la variación según la sociedad, las sutilezas de la elicitación varían dentro de una sociedad, incluyendo en instituciones, actividades, y familias. Por ejemplo, en relación con las familias observadas, algunos de los niños de dos años reciben más elicitaciones que otros (en algunos casos, de dos a tres veces más frecuentes). Esto puede ser porque algunas familias enfatizan más la adquisición de rutinas de cortesía en sus niños. También hay algunos matices de diferencia en los tipos de estrategia que se utilizan. Por ejemplo, aunque todas las familias frecuentemente utilizan imitación elicitada, solamente algunas usan turnos conversacionales con casillas vacías y preguntas capciosas. Las sutilezas de la elicitación, y las estrategias de socialización y de cortesía en general, también pueden verse afectadas por una variedad de factores, incluyendo la edad y el género del niño. En estos datos, aunque la edad es importante, como se menciona anteriormente, el género no lo es, ya que los niños y las niñas reciben elicitaciones con casi la misma frecuencia para decir expresiones corteses con sus familias y en la pre-primaria.

Habla reportada Una tercera estrategia para la socialización de los niños en las rutinas de cortesía es el habla reportada. Algunos académicos soviéticos notaron que el habla reportada o las citas (por ejemplo, él dijo X), son enunciados de doble voz, en las que un hablante transmite el habla de otro y simultáneamente adopta una posición hacia ella (por ejemplo, Vološinov, 1971). Algunos estudios previos han examinado el rol del habla reportada en la socialización (por ejemplo, Ely et al., 1996; Rabain-Jamin, 1998).

Los cuidadores japoneses usan el habla reportada en relación con rutinas de cortesía de dos maneras principales: (1) para repetir o reformular lo que un tercero acaba de decir y (2) para ‘dar voz’ lo que un tercero acaba de expresar, principalmente mediante medios no-verbales. El Ejemplo 8, de la pre-primaria, contiene un caso de (1): cuando un niño mayor (Kazu) ve a un niño menor (Sinh) quitar un tren de juguete de un carril con el que ha estado jugando el niño mayor, le arrebató de las manos el tren al niño menor. Como respuesta, el niño menor grita *Dame* (‘No’) mientras apunta hacia el juguete que está en manos del niño mayor y mira hacia la maestra. La maestra se acerca para intervenir.

Ejemplo 8: Salón de pre-primaria

Maestra, Kazu (niño, Japón, 5;0), y Sinh (niño, India, 2;6).

- 1 Kazu: *Kore hosh:i/i:::.*((a la maestra))
‘(Yo) quiero este (=tren de juguete).’
- 2 Maestra: *[Hoshiin dattara .h Shin ni chant[o kiite kara.*
‘Si (tú) lo quieres, entonces pídeselo correctamente a Sinh.’
- 3 Maestra: ((le quita el juguete a Kazu y se lo regresa a Sinh))
- 4 Kazu: *[Shin kashite.*
‘Sinh, préstalo.’
- 5 Sinh: ((jugando con el tren))

- 6 Maestra: *Hora ko- kore koko ni mottekuru kara okas hikunaru n da yo:::*
 ‘Mira, como (tú) (=Kazu) lo conectaste (=al carril) aquí se sale del carril:::.’
- 7 Kazu: [*Shinka:shi:te:::*]
 ‘Sinh, préstalo.’
- 8 Sinh: [((mirando para abajo))]
- 9 Maestra: *Kashite da tte.* ((mirando hacia Sinh))
 ‘(Él) dice, “Préstalo.”’
- 10 (0.2)
- 11 Maestra: *i-* ((voltea hacia Sinh))
- 12 Maestra: ((apunta hacia el tren en las manos de Sinh))
- 13 Sinh: *Ha:i doo::zo:* ((colocando el tren en frente de Kazu))
 ‘Sí, aquí tienes.’
- 14 Kazu: *A:riga:to:::*
 ‘Gracias.’

Después de quitarle el tren a Kazu, la maestra lo elicitó para que le pregunte a Sinh si se lo puede prestar (línea 2). Kazu responde pidiéndole dos veces a Sinh (líneas 4 y 7) quien no responde. Después de la segunda solicitud, la maestra la repite como habla reportada para Sinh (línea 9). Un tipo similar de habla reportada ha sido observado en interacción japonesa madre-hijo. En particular, Clancy (1986, pp. 220–221) muestra

que, cuando un adulto se dirige a un niño con una solicitud y el niño no responde, la madre repite la solicitud como habla reportada. También, similar a un patrón que se ha observado con cuidadores en Estados Unidos (Stivers, 2001), aquí la maestra interviene verbalmente en la interacción de un niño para lidiar con un ‘problema’ de la interacción en desarrollo, en este caso la ausencia de respuesta por parte del niño al que se le está hablando. El habla reportada después de la ausencia de respuesta por parte de un niño puede orientarlo a responder la próxima vez sin necesidad de decirle que lo haga. De esta manera, similar a las preguntas capciosas y los performativos como se exploró anteriormente, el habla reportada es un tipo de elicitación que requiere una respuesta autogenerada por parte del niño. Aquí, aunque algunas respuestas relevantes al habla reportada de la maestra podrían incluir decir que no, posponer una respuesta, o cumplir con la solicitud, el niño (Sinh) inmediatamente cumple con la solicitud contenida en el habla reportada utilizando la expresión de cortesía *doozo* (‘Aquí tienes’) (línea 13). Aunque *doozo* se utiliza aquí como un cumplimiento con una solicitud, en muchos otros casos se usa como ofrecimiento (como en Ejemplo 5, línea 1). En los dos casos, los niños aprenden a utilizar la expresión *doozo* para la transferencia de objetos.

Además de la repetición, los cuidadores también usan el habla reportada para ‘dar voz’ o poner en palabras una acción social inmediatamente anterior o continua de otro niño que ha llevado a cabo una acción social con poca o nula verbalización.

Figura 2 Una niña (izquierda) extiende un juguete de arena hacia un niño (derecha)



Por ejemplo, en el Ejemplo 9, en un parque infantil, un niño (Masa) y su madre (del lado derecho en la Figura 2) están con una compañera de juegos y con su madre (del lado izquierdo). Al principio del fragmento, la niña extiende una taza de juguete de plástico hacia Masa y produce verbalizaciones mínimas.

Ejemplo 9: Parque infantil del barrio

Masa (niño, 2;5), mamá de Masa (Mamá-M), niña (1;11), mamá de niña.

- 1 Niña: (0.8) ((extiende juguete de plástico hacia Masa))

- 2 Mamá-M: *A* (0.5) *doozo tte yuttekureteharu Masa.*
 ‘Ah (0.5) (Ella) está diciendo, “Aquí tienes,”
 Masa.’
- 3 Masa: ((camina hacia la niña, 0.2))
- 4 Mamá-M: *Doozo tte.*
 ‘(Ella) dice, “Aquí tienes.”’
- 5 Niña: ((le da el juguete a Masa))
- 6 Masa: ((tomando juguete))
- 7 Mamá-M: *Arig (h)at (h)o h h .hh.*
 ‘Gr (h) aci (h) as h h .hh.’

Cuando Masa no le responde a la niña, la mamá de Masa responde dándole voz a la niña que hace un ofrecimiento cortés: *doozo* (‘Aquí tienes’) (líneas 2 y 4). Mientras dice esto, la madre también intenta llamar la atención de Masa hacia la niña con un gesto con la mano (como en Figura 2). Masa responde acercándose a la niña y aceptando el juguete. Además de darle voz a los niños pequeños, los cuidadores también le dan voz a las mascotas como si estas hablaran cortésmente; por ejemplo, Perro ((lloriquea mientras ve la comida de un niño)) → Papá: Gohan choodai tte yutteru (‘[El perro] dice, “Me das un poco.”’) Estos ejemplos sugieren que los cuidadores japoneses usan el habla reportada para ‘ventrilocuizar’ (Tannen, 2010) las verbalizaciones mínimas y acciones no-verbales de un tercero (por ejemplo, niños, mascotas). Vale la pena notar que en lugar de describir las acciones de un tercero (por ejemplo, ‘Te lo está tratando de dar’), en Ejemplo 9 la madre usa habla reportada para proveer una glosa socioculturalmente apropiada (Schieffelin y Ochs, 1986; Scollon, 1982) de estas acciones como *ejerciendo la cortesía*

{*doing politeness*}. Junto con otras estrategias que se examinan aquí, el habla reportada es un medio importante a través del cual los niños aprenden a interpretar su mundo social desde el punto de vista de la cortesía.

CONCLUSIÓN

Este capítulo ha revisado las investigaciones sobre la cortesía y su socialización en varias comunidades, y ha examinado el rol de los cuidadores y maestros de pre-primaria japoneses en la socialización de los niños para aprender a hablar y actuar cortésmente. Aunque las rutinas de cortesía son un aspecto clave de la interacción y la socialización en muchas comunidades, están altamente amplificadas en la interacción y socialización japonesas, e involucran un rango de contextos, actividades y participantes. Además, las rutinas de cortesía y su socialización son multimodales, involucrando el habla y las acciones corporales. En cualquier comunidad, las rutinas de cortesía socializan valores culturales más profundos. En el caso japonés, estos valores pueden incluir el respeto y la responsabilidad. Por ejemplo, mediante instrucción (implícita) para hacer ofrecimientos (Ejemplo 1) y conceder solicitudes (Ejemplo 8), los niños pueden aprender a respetar la cara negativa (*negative face wants*) de los otros, o su ‘libertad de acción’ (Brown y Levinson, 1987, p. 65). Estar atento a los deseos y las necesidades de los otros es un aspecto central de la ‘empatía’ (*omoiyari*), la cual es socializada en Japón desde una edad temprana (Clancy, 1986). Además, mediante instrucción para disculparse (Ejemplo 6), los niños pueden aprender a tomar responsabilidad por sus acciones; aparte, cuando un cuidador se disculpa por parte de un niño (Ejemplo 3), los niños también pueden aprender que la responsabilidad puede estar “difusa” o distribuida entre varios miembros de un grupo social (Hill e Irvine, 1993, p. 3). Estas conclusiones sugieren que, en Japón, los valores culturales más profundos

asociados con la cortesía están ligados tanto al individuo como al grupo, particularmente con el fin de lograr la armonía interpersonal.

Mediante la participación en la interacción social, los niños que están inmersos en las comunidades de habla japonesa gradualmente ‘emergen’ (de León, 1998) como participantes en rutinas de cortesía. La mayoría de los niños adquiere rápidamente la habilidad de entablar rutinas básicas de cortesía dentro de la interacción ordinaria y en juegos de representación, como al dar y recibir juguetes y expresar agradecimiento. Aunque muchas de las rutinas de cortesía más frecuentes se aprenden en la niñez temprana, conforme crecen los niños participan en la interacción mediante el uso de estas y nuevas fórmulas, incluyendo expresiones que utilizan honoríficos e indirectas, dentro de un gran rango de contextos y actividades. También aprenden a calibrar su uso de las rutinas de cortesía en relación con un rango de variables contextuales como la diferencia en estatus entre ellos y el destinatario. En una sociedad como Japón en la que la jerarquía es un factor organizador importante de las relaciones sociales, la socialización temprana en rutinas de cortesía establece las bases para la adquisición de un rango de prácticas de cortesía a lo largo de la vida. Este proceso implica la adquisición no solamente de estas prácticas, pero también de las estrategias para socializar a otros en ellas, para contribuir a la reproducción dentro de y a lo largo de las generaciones.

NOTAS

1 Convenciones de transcripción: [, habla que se superpone; :, alargamiento (0.1 segundos cada uno); -, interrupción del sonido; °, volumen reducido; palabra, énfasis; (()), acción no verbal; =, {sound latching}; (1.0), silencio, medido en segundos y décimas de segundo; (.), silencio de menos de 0.2 segundos;

punto indica entonación que disminuye; coma indica entonación continua, ?, entonación que aumenta; (), transcriptor no está seguro si oyó bien la palabra que se encuentra dentro de los paréntesis.

REFERENCIAS

- Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Becker, J. A. (1994). Pragmatic socialization: Parental input to preschoolers. *Discourse Processes*, 17, 131-148.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1978). Universals of language usage: Politeness phenomenon. En E. N. Goody (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Burdelski, M. J. (2006). *Language socialization of two-year old children in Kansai, Japan: The family and beyond*. University of California.

- Clancy, P. M. (1985). The acquisition of Japanese. En D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: The data, 1*, (pp. 373-524). Lawrence Erlbaum.
- Clancy, P. M. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. En B. B. Schieffelin y E. Ochs (eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 213-250). Cambridge University Press.
- Cook, H. M. (1992). Meanings of non-referential indexes: A case study of the Japanese sentence-final particle *ne*. *Text*, 12, 507-539.
- de Leon, L. (1998). The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 131-161.
- Demuth, K. A. (1987). Prompting routines in the language socialization of Basotho children. En B. B. Schieffelin y E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 51-79). Cambridge University Press.
- Dunn, C. D. (2009). Language socialization in the workplace: Japanese 'business manners' training. 11th International Pragmatics Conference, Melbourne, Australia.
- Ely, R., Gleason, J. B., y McCabe, A. (1996). 'Why didn't you talk to your mommy, honey?': Parents' and children's talk about talk. *Research on Language and Social Interaction*, 29(1), 7-25.
- Ervin-Tripp, S. (1976). 'Is Sybil there?' The structure of some American English directives. *Language in Society*, 5, 25-66.
- Ferguson, C. A. (1976). The structure and use of politeness formulas. *Language in Society*, 5, 137-151.

- Field, M. (2001). Triadic directives in navajo language socialization. *Language in Society*, 30, 249-263.
- Fukuda, C. (2005). Children's use of the *masu* form in play scenes. *Journal of Pragmatics*, 37(7), 1037-1058.
- Gleason, J. B. (1980). The acquisition of social speech: Routines and politeness formulas. En H. Giles, W. P. Robinson, y P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 21-27). Pergamon Press.
- Gleason, J. B., Perlmann, R., y Greif, E. B. (1984). What's the magic word?: Learning language through politeness routines. *Discourse Processes*, 7, 493-502.
- Gleason, J. B., y Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child speech. *Language in Society*, 5, 129-136.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. En B. G. Blount (ed.), *Language, culture, and society: A book of readings* (pp. 224-249). Winthrop Publishers.
- Hare, T. (1996). Try, try again: Training in noh drama. En Thomas P. Rohlen y Gerald K. LeTendre (eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 323-344). Cambridge University Press.
- Hendry, J. (1986). *Becoming japanese: The world of the pre-school child*. University of Hawaii Press.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., y Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from japanese and american english. *Journal of Pragmatics*, 10(3), 347-371.

- Hill, B., y Irvine, J. T. (Eds.). (1993). *Responsibility and evidence in oral discourse*. Cambridge University Press.
- Hood, L., y Schieffelin, B. B. (1978). Elicited imitation in two cultural contexts. En *The quarterly newsletter of the institute for comparative human development* (Vol. 2, pp. 4-12). Rockefeller University Press.
- Howard, K. M. (2009). 'When meeting khun teacher, each time we should pay respect': Standardizing respect in a northern thai classroom. *Linguistics and education*, 20(3), 254-272.
- Ide, S. (1989). Formal norms and discernment: Neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2), 223-248.
- Ide, S. (2005). How and why honorifics can signify dignity and elegance. En R. T. Lakoff y S. Ide (eds.), *Broadening the horizon of linguistic politeness*, 47-64. John Benjamins.
- Kanagy, R. (1999). The socialization of japanese immersion children through interactional routines. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1467-1492.
- Kobayashi, S. (2001). Japanese mother-child relationships: Skill acquisition before the preschool years. En H. Shimizu, y R. A. LeVine (eds.), *Japanese frames of mind: Cultural perspectives on human development* (pp. 111-140). Cambridge University Press.
- Kojima, H. (1986). Child rearing concepts as a belief-value system of the society and the individual. En H. Stevenson, H. Azuma, y K. Hakuta (eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 39-54). W. H. Freeman and Company.

- Lakoff, R. T. (1973). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago linguistic society*, 292-305.
- Lebra, T. S. (1976). *Japanese patterns of behavior*. University of Hawaii Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Leech, G. N. (2006). Politeness: Is there an east-west divide? *Journal of Politeness Research and Language*, 3(2), 167-206.
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals. *Multilingua, Special Issue Linguistic Politeness II*, 8(2), 207-222.
- Mizutani, O., y Mizutani, N. (1987). *How to be polite in Japanese*. The Japan Times.
- Morikawa, H., Shand, N., y Kosawa, Y. (1988). Maternal speech to pre-lingual infants in Japan and the United States: Relationships among functions, forms and referents. *Journal of Child Language*, 15, 237-256.
- Nakamura, K. (1996). The use of polite language by japanese preschool children. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, y J. Guo (eds.) *Social Interaction, social context, and language* (pp. 235-250). Lawrence Erlbaum.
- Nakamura, K. (2002). Polite language usage in mother-infant interactions: A look at language socialization. *Studies in language sciences*, 2, 175-191.
- Ochs, E. (1986). Introducción. En *Language socialization across cultures* (pp. 1-13). Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a samoan village*. Cambridge University Press.
- Ohashi, J. (2003). Japanese culture specific face and politeness orientation: A pragmatic investigation of *yoroshiku onegaishimasu*. *Multilingua*, 22(3), 257-274.
- Okamoto, S. (1999). Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in japanese conversations. *Pragmatics*, 8(2), 51-74.
- Okamoto, Y. (2001). Boshi komyunikeeshon ni okeru hahaoya no daiben: Isaiji e no daiben no jookyoo to hatsuwa ketai no kanten (Mother speaking for the child in mother-child communication: conditions and utterances to one-year-olds). *Boshi kenkyuu (Mother-child research)*, 21, 46-55.
- Park, E. (2006). Grandparents, grandchildren, and heritage language use in korean. En K. Kondo-Brown (ed.), *Heritage language development: Focus on east asian immigrants* (pp. 57-86). John Benjamins Publishing Company.
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Univesity of California Press.
- Peters, A. M., y Boggs, S. T. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. En B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 80-96). Cambridge University Press.
- Rabain-Jamin, J. (1998). Polyadic language socialization strategy: The case of toddlers in Senegal. *Discourse Processes*, 26(1), 43-65.

- Rohlen, T. P., y LeTendre, G. K. (1996). Introduction: Japanese theories of learning. En T. P. Rohlen y G. K. LeTendre (Eds.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest schematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A., y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schieffelin, B. B. (1979). Getting it together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence. En E. Ochs y B. B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 73-110). Academic Press.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The give and take of everyday life: Language socialization of kaluli children*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual review of anthropology*, 15, 163-246.
- Scollon, S. B. K. (1982). *Reality set, socialization, and linguistic convergence*. Thesis (Ph.D.) University of Hawaii.
- Singleton, J. C. (1998). Situated learning in Japan: An educational analysis. En J. C. Singleton (ed.), *Learning in likely places: Varieties of apprenticeship in Japan* (pp. 3-19). Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2004). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.), *Studies in child language development* (pp. 175-208). Holt, Rinehart, and Winston.

- Smith-Hefner, N. J. (1999). *Khmer american: Identity and moral education in a diasporic community*. University of California Press.
- Snow, C. E., Perlmann, R. Y., Gleason, J. B., y Hooshyar, N. (1990). Developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 289-305.
- Stivers, T. (2001). Negotiating who presents the problem: Next speaker selection in pediatric encounters. *Journal of Communication*, 51(2), 252-282.
- Takekuro, M. (2005). Yoroshiku onegaishimasu: Routine practice of the routine formula in Japan. En R. T. Lakoff y S. Ide (eds.), *Broadening the horizon of linguistic politeness* (pp. 89-97). John Benjamins.
- Tannen, D. (2010). Abduction and identity in family interaction: Ventriloquizing as indirectness. *Journal of Pragmatics*, 42(2), 307-316.
- Tessonneau, A.-L. (2005). Learning respect in Guadelope: Greetings and politeness rituals. En S. Mühleisen y B. Migge (eds.), *Politeness and face in caribbean creoles* (pp. 255-282). John Benjamins.
- Vološinov, V. N. (1971). Reported speech. En L. Matejka y K. Pomorska (eds.), *Readings in Russian poetics: Formalist and structuralist views* (pp. 149-175). MIT Press.
- Watson-Gegeo, K. A., Gegeo, D. W., y Ann, K. (1986). Calling out and repeating routines in kwara'ae children's language socialization. En En B. B. Schieffelin y E. Ochs (eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 17-50). Cambridge University Press.

Yokoyama, M. (1980). Jidoo no aisatsu kotobano shuutoku (Children's acquisition of aisatsu expressions). *Fukuoka Kyooiku Daiaku Kiyoo (Annals of Fokuoka University of Education)*, 30(4), 189-194.

II

El juego en la psicología cultural: Una mirada a EUA y Taiwan

Capítulo 3

La construcción cultural del juego

Suzanne Gaskins, Wendy Haight y David Lancy

El juego es comúnmente concebido como una conducta universal infantil intrínsecamente motivada, no solamente presente, sino también cualitativamente similar en todas las culturas. Esta concepción ha limitado la teoría del juego debido a la tendencia a ver el juego de los hijos de euroamericanos altamente educados como representativo del juego infantil (Gaskins y Göncü, 1992; Lancy, 2006a).

Este capítulo presenta una alternativa a esta concepción; afirmando que el juego es una actividad culturalmente estructurada con grandes variaciones entre diferentes culturas (y dentro de las mismas) que resulta de las diferentes creencias sobre la educación de los niños, los valores y las prácticas relacionadas. Se dice que el juego varía entre las culturas, no sólo en su contenido, sino también en los tipos de interacciones sociales que se viven durante este, y en los recursos que se ponen a disposición para jugar (incluyendo objetos materiales, espacio y tiempo), y también en la relación que el juego tiene con otras actividades. En última instancia, en la medida en que la cantidad como la calidad del juego varíe entre las culturas, es necesario preguntarse sobre el papel que el juego tiene en promover resultados universales en el desarrollo.

Para mostrar las variaciones en el juego, se presentan tres casos de estudio del juego infantil, basados en nuestras observaciones profundas de los niños en su vida diaria, así como en los significados que los participantes dan a las conductas observadas. Estos tres ejemplos difieren dramáticamente en un factor que influye fuertemente en el papel que tiene el juego de los niños en su vida diaria: el papel de los adultos al permitir, facilitar y participar en estos juegos. Entre familias urbanas, cuyos padres tienen educación superior, clase media en los Estados Unidos y Taiwán, el juego es altamente cultivado por los adultos, mientras que entre los kpelle, el juego es aceptado pero los adultos no lo promueven, y entre los mayas de Yucatán el juego es restringido para promover la participación en actividades productivas.

La mayoría de los hallazgos que se incluyen en este capítulo se han reportado con más detalle en publicaciones previas de cada uno de los autores. La contribución de este capítulo es colocar las perspectivas culturales individuales en una sola línea: el valor del juego para los adultos; una perspectiva que captura un principio organizador del juego en cada una de las culturas y provee un principio de comparación que no restringe la comprensión etnográfica de cada una de dichas culturas. Cuando se compara el juego infantil en estos ejemplos, que difieren en la cantidad de tolerancia e involucración de los adultos en el mismo, se llega a una comprensión más clara de los potenciales universales y culturalmente específicos. El análisis integrativo aumenta la comprensión de la naturaleza inherente del juego de los niños y la riqueza de su variedad. El comparar el juego infantil en diferentes culturas también nos permite plantear preguntas más focalizadas sobre el impacto de las variaciones culturales que el juego tiene en el desarrollo de los humanos.

EL JUEGO CULTIVADO CULTURALMENTE

El tipo de juego más estudiado se encuentra en culturas donde los adultos invierten considerablemente en el juego infantil. Haight y sus colegas se han enfocado en el tipo de juego de simular (*pretend*)¹, en familias urbanas, con educación universitaria, clase media, procedentes de dos contextos: euroamericano y taiwanés. También se tienen datos piloto sobre el juego desimular en familias estadounidenses con trauma y en riesgo, que participan en el sistema de asistencia social. Estos datos proveen un contexto para considerar lo que los niños pueden aprender cuando los adultos se involucran en el juego de simular.

El simular en familias euroamericanas

La compleja imagen que emerge de familias urbanas, clase media, euroamericanas con educación universitaria, es una en la cual los niños generalmente tienen todo el apoyo de los adultos en el juego de simular (Haight y Miller, 1992, 1993; Haight et al., 1997; Haight et al., 1999). Los padres euroamericanos a menudo enfatizan el individualismo, la independencia y la auto-expresión (por ejemplo, Greenfield, 1994). Un gran número de familias dan prioridad al desarrollo de la autoestima en los niños y al potencial individual a través de la atención focalizada de los adultos (por ejemplo, Mintz, 1998). Jugar a simular entre padres e hijos es un contexto, pero no el único, donde la atención focalizada por parte del padre puede ocurrir, y en el que la auto-expresión e individualidad del niño pueden promoverse. Las madres y padres dicen generalmente que el juego de simular apoya el desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales del niño, lo cual también sucede en otros contextos; sin embargo, ellos también piensan que: “jugar es el trabajo de los niños” y

¹ Se usa la traducción ‘simular’ para el término ‘pretend’ en inglés, se refiere al juego en que los niños en español dicen “juguemos a que yo era...”, o el “como si fuera”.

típicamente ven el apoyo y la participación activa de los padres en el juego de simular como apropiados y deseables.

De acuerdo con sus creencias culturales, los cuidadores de niños euroamericanos típicamente brindan apoyo para el juego de simular, incluso antes de que el niño lo inicie espontáneamente. Ellos proveen juguetes especializados para el juego de simular y espacio físico para éste; también participan directamente en el juego con ellos. Con los bebés, los padres suelen jugar a simular por el niño antes de que este haya empezado a hacerlo independientemente; por ejemplo, haciendo que una muñeca o animal de trapo hablen. Con niños muy pequeños los padres sirven como compañeros de juego; inician el juego de simular con ellos y elaboran en sus incursiones imaginativas tempranas. Conforme los niños mejoran sus formas de simular, comparten equitativamente la responsabilidad de iniciar el juego.

En la niñez temprana, los niños euroamericanos generalmente son muy activos; compañeros de juego asertivos, capaces de elaborar escenarios complejos e imaginativos con sus padres, e incluir a otros niños. Les gusta jugar con miniaturas (Haight y Miller, 1992), como figuras de acción; por ejemplo, súper héroes o hadas, y actuar temas de fantasía (Farver y Shin, 1997). Los padres siguen brindando numerosos juguetes y espacio físico para el juego de simular, y suplen a otros niños cuando no están disponibles como compañeros de juego. También apoyan los intereses y habilidades de los niños, pudiéndolos guiar a otras interacciones culturalmente apropiadas; por ejemplo, una madre sugirió que ella y su niño en edad preescolar, aburrido y encorajinado, “hicieran un desfile”. Otra madre retó a su hijo pequeño a una carrera simulada para mantener su colaboración al recoger los juguetes.

Sin embargo, la relación entre las creencias de los padres sobre el juego de simular y la participación con sus hijos en el mismo es compleja e ilustra cómo creencias y prácticas específicas en la educación de los niños deben apreciarse en un contexto

más amplio. Por ejemplo, aunque la mayor parte de los padres y madres tienen creencias positivas respecto a simular y participan en este juego con sus hijos menores, la relación entre las creencias del padre y sus prácticas varían de acuerdo al género. Las creencias de las madres, pero no de los padres, acerca de la importancia del juego de simular en el desarrollo de los niños y de su participación en él se relacionan con la cantidad de tiempo que efectivamente dedican al juego con sus hijos. La preferencia personal de los padres, pero no de las madres, para involucrarse en el juego de simular en relación con otras actividades se relaciona significativamente con la cantidad de tiempo que pasan jugando a simular con sus hijos. Una explicación de estos hallazgos es que la imposición de los roles maternos en comunidades euroamericanas, clase media es mayor que aquellos de los padres, que se consideran más bien discrecionales (Parke, 1996); por lo que las madres tienen una mayor responsabilidad que los padres de asegurarse que los niños menores participen en las actividades cotidianas consideradas facilitadoras del desarrollo (Haight et al., 1997).

Además de las creencias y valores sobre la educación de los hijos, otros factores contextuales pueden contribuir en la facilitación del juego de simular en las familias euroamericanas, clase media. La mayor parte de la información sobre el juego de simular en familias euroamericanas se ha adquirido de pequeñas familias que viven en áreas urbanas. En contextos urbanos, los niños pequeños deben supervisarse de cerca por adultos cuando juegan fuera de casa. En pequeñas familias los adultos probablemente tendrán que entrar como compañeros de juego cuando no hay hermanos mayores o estos están en la escuela. Además, los adultos urbanos que relativamente han tenido poco contacto con niños pequeños pueden estar muy motivados a apoyar lo que para ellos es una expresión nueva y encantadora de la niñez temprana. Claramente, se necesita más investigación acerca de la facilitación del juego de simular en otras familias euroamericanas, incluyendo familias en áreas rurales, familias con más

miembros, y familias con menos recursos económicos para dedicar a la educación de los hijos.

El juego de simular en familias taiwanesas

La imagen que emerge de muchas familias taiwanesas clase media es una en la que se apoya el juego de simular de los niños. Muchas madres taiwanesas tienen influencia del pensamiento de Confucio, en el que generalmente se enfatiza la interacción social armoniosa que se obtiene de obedecer, respetar y someterse a los mayores; de seguir las reglas y cooperar (por ejemplo, Fung, 1994). Generalmente no esperan que sus hijos interactúen con ellas como iguales y en relación con las madres euroamericanas son muy didácticas en las interacciones con sus hijos, exponiéndolos ampliamente a modelos explícitos de conducta apropiada, focalizándose a menudo en la adquisición de valores y conductas que enfatizan la aceptación grupal y la participación (Fung, 1994; Wang et al., 1995). En general, ven el juego de simular como facilitador del desarrollo y aceptan la participación materna. El juego de simular es un vehículo, aunque no el único, a través del cual las madres chinas pueden enseñar buena conducta a sus hijos pequeños; de hecho el pensamiento confuciano enfatiza los “ritos del juego” en los cuales los niños actúan papeles sociales y aprenden reglas de conducta y costumbres de los adultos (Pan, 1994).

Congruentes con estas creencias, las personas a cargo de la educación de los niños participan en juegos de simular con sus hijos pequeños (Haight et al., 1999). Además, existen factores contextuales que también pueden apoyar el que los adultos faciliten el juego de simular: al igual que las familias euroamericanas, las taiwanesas estudiadas por Haight y sus colegas, viven en comunidades urbanas en las que los niños necesitan supervisión cercana de los adultos cuando están fuera de la casa, y las familias son muy pequeñas. Aunque tanto en las familias euroamericanas como

en las taiwanesas los niños pequeños igualmente saben simular activamente, otros factores potencialmente importantes difieren, y posiblemente den forma a su juego; por ejemplo, las familias taiwanesas en Taipéi viven en apartamentos compactos y los niños tienen pocas posesiones en comparación con los euroamericanos; sus colecciones de miniaturas de juguete más que llenar un cuarto, llenan un estante. No sorprende que los guardianes de su educación usen mucho menos miniaturas de juguete en sus juegos y en general menos objetos que los pequeños euroamericanos. Sin embargo, sí hacen uso extenso de intercambios sociales ritualizados. Estas rutinas practicadas ampliamente pueden servir como sustitutos de los juguetes que los niños euroamericanos usan en sus juegos de simular.

En contraste con los guardianes de la educación de los niños euroamericanos, pero consistentemente con sus propias creencias sobre las relaciones apropiadas adulto-niño, las personas a cargo de la educación de los niños taiwaneses inician la mayor parte de los episodios del juego y continúan dirigiéndolos incluso cuando las iniciativas de sus hijos en el juego de simular y sus habilidades para elaborar los temas aumentan a través del período preescolar. Al igual que las madres euroamericanas, conforme sus hijos se vuelven más competentes para simular, las madres taiwanesas empiezan a usar el juego de simular para llevar a cabo otras funciones no puramente lúdicas; por ejemplo, usan el juego de simular para practicar conductas apropiadas con sus niños pequeños. Los temas de juego de las madres taiwanesas y sus hijos no giran alrededor de la fantasía, sino alrededor de rutinas sociales cotidianas con adultos que no son parte de la familia, tales como dirigirse y responder apropiadamente a un maestro, o interactuar con un vendedor.

Reflexión sobre los contextos donde el juego es culturalmente valorado y mediado por adultos

Aunque en los dos contextos descritos anteriormente los adultos apoyan el juego, se observaron numerosas variaciones culturalmente específicas en la forma como los que cuidan a los niños, y los niños mismos participan, dan forma, y se comunican en los juegos de simular. Estas variaciones parecen relacionarse con recursos culturalmente específicos, valores y metas de socialización. En resumen, los niños euroamericanos se relacionan con las personas que los cuidan como iguales durante el juego de simular y sus cuidadores se focalizan en ayudarlos a elaborar los temas que pretenden. El juego gira alrededor de juguetes, especialmente miniaturas y se concentra más bien en temas fantásticos. En Taiwán, los cuidadores dirigen el juego de simular y lo usan para enseñar conductas socialmente apropiadas, especialmente con otros adultos. El juego gira alrededor de rutinas sociales, no alrededor de objetos y se focaliza en las conductas apropiadas para cada situación.

También es importante destacar que existen grandes variaciones dentro de los grupos culturales; no todos los padres de una comunidad particular valoran o disfrutan los juegos de simular en el mismo grado, no todos se sienten igualmente cómodos o son igualmente hábiles en el simular. Algunos padres prefieren otros tipos de interacciones que pueden servir funciones equivalentes en el desarrollo; por ejemplo, algunos padres euroamericanos prefieren involucrar a sus hijos en historias, artes visuales, o labores del hogar, más que jugar a simular (Haight et al., 1997). En estas familias, la interacción entre padres e hijos en el juego de simular no es muy rica o compleja, ni tiene contextos elaborados.

Las circunstancias de vida y las preferencias individuales también pueden dar forma a variaciones en una misma cultura en el juego de simular entre padres e hijos. La investigación sobre este tipo de juego entre padres e hijos en los Estados Unidos se ha focalizado casi exclusivamente en las familias económica-

mente privilegiadas, aparentemente funcionales, sin historia de trauma. Existe información piloto sobre familias de bajos recursos, y familias en riesgo que participan del sistema de asistencia social (Haight et al., 2006). En estas familias tanto las madres como los hijos han vivido múltiples traumas resultado de una combinación de violencia doméstica, abuso de sustancias, falta de hogar, o problemas de salud mental, o salud en general, no tratados en los padres.

Además, todas las madres e hijos estaban pasando por experiencias de separación debido a que los niños habían sido colocados con familias que los acogían, y veían a sus madres en breves visitas semanales, supervisadas. La mayor parte de los niños expresó gran desasosiego cuando tenían que separarse de sus madres al final de la visita. Las creencias de los niños sobre sus madres en esta muestra de personas traumatizadas no varían mucho en relación con otras familias en los Estados Unidos. Juegos espontáneos de simular eran frecuentes en estas visitas. En algunos casos el juego de simular era el medio a través del cual las madres confortaban a sus angustiados hijos pequeños recordándoles rutinas y actividades mundanas. Por ejemplo, algunas diadas repetían constantemente rutinas de ir a la cama y comidas familiares usando réplicas de juguetes y dirigiéndose a miembros de la familia que ya no estaban presentes. Sin embargo, no todos los juegos de simular eran necesariamente calmantes y tranquilizadores para los niños o representaban valores sociales tolerados por la corriente social dominante; por ejemplo, una madre introdujo en el juego violencia interpersonal que intranquilizó mucho a su hijo.

El breve ejemplo en familias que ha sufrido trauma sobre el juego de simular sugiere variaciones en la sensibilidad de los padres hacia el bienestar emocional de sus hijos durante el juego y los temas elaborados en el mismo. En manos de un padre hábil y sensible, el juego de simular entre padres e hijos podría muy bien apoyar el bienestar y la recuperación del trauma. En manos de un padre angustiado, con una historia extensa de traumas

complejos no resueltos, el juego de simular entre padres e hijos podría ser un medio para la transmisión de violencia intergeneracional y psicopatología.

Lo que los niños pueden aprender del juego de simular entre padres e hijos

Tanto en familias euroamericanas como taiwanesas, el juego de simular entre padres e hijos es un medio para la socialización; al simular con sus padres muchos niños elaboran estrategias para simular; por ejemplo, cómo indicar que están jugando a simular y cómo elaborar el tema del juego con otra persona. Al simular con sus padres, los niños también reflexionan y elaboran de manera general sobre creencias culturales y valores. Los niños euroamericanos tienen la oportunidad de elaborar sobre la importancia del juego y la creatividad; los niños taiwaneses, sobre la importancia del respeto y la colaboración.

También existen variaciones dentro de las comunidades que surgen de preferencias individuales, experiencias de vida y circunstancias varias. Para algunas familias, no para todas, jugar a simular es algo que se disfruta y es un contexto estimulante para elaborar la relación padre-hijo. Además, existen variaciones con respecto a la sensibilidad general de los padres para con sus hijos, y sus creencias. Por ejemplo, no todos los temas que los padres elaboran con sus hijos necesariamente apoyan o reflejan los valores convencionales. Es importante no ignorar esto y otros puntos dentro de las complejidades convencionales en el juego de simular entre padres e hijos, incluso en la construcción de generalizaciones acerca del valor cultural del juego en estas sociedades. El peligro es que debido a nuestros valores culturales acerca de la importancia del juego podríamos volvernos muy celosos en defender estilos particulares de interacción con los niños para promover su desarrollo y bienestar.

EL JUEGO ACEPTADO CULTURALMENTE

Un segundo tipo de contexto para el juego se encuentra en culturas en las que los adultos típicamente esperan y valoran el juego infantil, pero invierten poco en él. El trabajo de Lancy (1996) provee un caso de estudio elaborado de este tipo de situación en su investigación con los Kpelle. Los Kpelle son una población numerosa de horticultores que queman los campos después de cosechar. Ocupan gran parte del interior de Liberia y se organizan en aldeas pequeñas y ordenadas de alrededor de 500 personas, con un “jefe”. La unidad de producción es el hogar y este varía ampliamente en tamaño. El alimento básico es el arroz de tierras secas que requiere una gran cantidad de trabajo, lo que hace que la capacidad de los hombres maduros para adquirir esposas y otros dependientes sea muy importante. A pesar de la guerra civil, la educación pública, las carreteras y la modernización, la mayor parte de los Kpelle vive como sus antepasados. El principal sitio donde Lancy llevó a cabo su investigación fue Gbarngasuakwelle, que no tiene escuela pública y tan sólo un limitado acceso al mundo exterior (Lancy, 1975). La tarea de culturizar a los niños se ha vuelto menos compleja con el paso del tiempo, ya que los recursos naturales se han ido agotando y las habilidades que se buscaban anteriormente se han borrado del “currículo” de tareas de subsistencia que los niños deben aprender.

Como sucede en muchas partes del mundo, los bebés se mantienen “atados” a sus madres hasta que empiezan a caminar. A menos que la madre está ocupada con un trabajo extenuante, el infante va atado a su espalda o cadera con un *lappa* o corte de tela. El bebé podría atarse a otra mujer adulta o a una hermana mayor, o quedarse en una especie de hamaca temporalmente. Se observan de forma evidente comportamientos “alomaternal”, un concepto usado principalmente en la literatura de los primates (por ejemplo, Hrdy, 1999), donde hermanas mayores ayudan a sus madres en el cuidado de los bebés aprendiendo así a ser

cuidadoras efectivas. De noche, el bebé duerme cerca del pecho de la madre.

Al final de un día de trabajo, se pasa a los bebés alrededor del círculo de adultos, incluyendo hombres, y todos juegan con él. Bebés contentos, atractivos y gorditos son una gran fuente de orgullo y placer. Nunca se les pone en el piso para que exploren independientemente excepto por períodos breves antes de que caminen y sólo en áreas dentro o adyacentes a la casa, donde se han ahuyentado serpientes, insectos y otros bichos. En otras palabras, el juego y la exploración se ven como una tendencia potencialmente dañina para el infante y su tendencia a gatear y llevarse los objetos que descubre a la boca, se ven como algo problemático que refuerza el carácter tipo animal e incontrolado de la aún-no-persona. Además, no se tiene la noción de que el niño necesite “estimulación”, o que su desarrollo requiera de la intervención de los adultos más allá de los cuidados básicos. Los adultos no hablan con los bebés ni tratan de enseñarles palabras.

Los niños que empiezan a caminar se desarrollan bajo la mirada atenta de un gran número de parientes de edades diversas; sin embargo, existen pocos incentivos y oportunidades de prestar realmente atención al pequeño para muy pocos de ellos, solamente para los parientes muy jóvenes; todos los demás están muy ocupados. Solamente los hermanos en la infancia media tienen tanto la responsabilidad como el incentivo (ganar y entrenar a un potencial compañero de juego) para pasar grandes extensiones de tiempo con los niños pequeños. La época de estar “atado” se alarga un poco. Los niños pequeños son libres para jugar, pero deben permanecer en “el espacio de la madre”, un área despejada en la aldea o granja que está a la vista de los adultos (Lancy, 1996), que intervendrán si perciben que el niño está en riesgo. Los niños pequeños deben permanecer en la compañía de sus hermanos y cuidadores. Como Harris (1998) señaló, la rivalidad entre hermanos disminuye, si no es que se elimina en sociedades donde se espera que los hermanos mayores controlen a los menores.

Sutton-Smith comenta el estudio de Weisner y Gallimore (1977), quienes encontraron que el 40% de los bebés y el 80% de los niños que empiezan a caminar tienen como guardián primario a una persona diferente a la madre, en una muestra de 100 sociedades:

El máximo desarrollo personal y social de los bebés se produce cuando la madre (o cuidador) interactúa con ellos usando varias formas de estimulación y formas de juego [Un caso de estudio se encuentra en Haight 1999]. Desafortunadamente la inteligencia para hacerlo con los incidentes más emocionantes simplemente no está presente en los que cuidan a los niños. Es suficientemente difícil transmitir las ideas de estimulación temprana incluso a las madres. Como la revisión demuestra tan claramente, cuando los niños son los principales cuidadores se mantiene la vida social a un nivel muy menor (1977, p. 184).

El comentario de Sutton-Smith refleja una suposición de su parte, muy típica de los seguidores de la psicología del desarrollo, que la idea y meta universal de la socialización de los bebés es estimularlos al máximo a través de interacción social focalizada. De hecho, su inquietud no aplica a los Kpelle (o a los padres en la mayoría de las sociedades) ya que ellos no están preocupados por el “máximo desarrollo personal y social” de sus hijos. Su actitud es mucho más conservadora ya que no quieren perder su inversión genética y personal en el niño. Por otro lado, tampoco quieren “perder” mucho de su tiempo cuidando al niño. Como muchos académicos han señalado (por ejemplo, Hausfater y Hrdy, 1984), el padre debe valorar el balance entre la inversión en sus hijos, y el preservar su bienestar y potencial reproductivo futuro.

Para los Kpelle, es perfectamente aceptable usar a las niñas entre 6 y 10 años como las cuidadoras de los niños pequeños,

ya que ellas todavía tienen suficiente fuerza y capacidad para contribuir significativamente a la producción y proceso de alimentos, y si son capaces de imitar la forma conservadora de los adultos de cuidar a los niños. Bock (2002) señala que, en sociedades de subsistencia, los niños no tienen la mayor parte de las habilidades simplemente por su pequeño tamaño y fuerza. Es probable que los Kpelle estarían de acuerdo con el argumento teórico de que el juego mantiene a los niños ocupados y sin estorbar, hasta que son suficientemente mayores y pueden ser útiles (Lancy, 2008).

Entre los 4 y 5 años un cambio sutil ocurre y el estar “ata-do” se alarga nuevamente; el niño está ahora bajo el cuidado de un guardián joven pero puede ir más allá del territorio de la madre, incluyendo visitas a otras áreas de la aldea o incluso pequeñas caminatas al bosque a buscar hongos o caracoles. Los niños adquieren “sentido” (*haYYillo* en Kpelle); es decir, ahora son capaces de escuchar, seguir instrucciones y aprender. Empezan a realizar trabajos, incluyendo traer agua del arroyo (en grupo) y llevar bienes o mensajes a otros miembros de la familia extendida, o entre la aldea y la granja vecina. Existe claramente un sentido de aprendizaje ya que los niños pequeños observan cuidadosamente e imitan a sus hermanos mayores y vecinos. Los grupos de juego pueden ser de edades mezcladas, especialmente si el juego incluye canto y danza, simular y cuentos; o podrían ser grupos grandes de niños de la misma edad, especialmente en hogares con más miembros.

En los estudios sobre el juego en varias sociedades humanas y entre los grupos de gorilas de los altos, la composición y tamaño es importante y determina la extensión y complejidad del juego, especialmente en los juegos con reglas. Los grupos en que se mezclan las edades tienen que limitarse a realizar juegos con reglas que no exijan más de lo que puede manejar el miembro más joven (Lancy, 1983). En las sociedades euroamericanas se hacen enormes esfuerzos para asegurar que los niños tengan oportunidad de jugar con compañeros con habilidades similares,

maximizando así el potencial de los competidores individuales de mejorar. En la sociedad Kpelle, la función primordial del juego es “mantener a los niños ocupados y seguros”. A menudo, se puede observar cierto grado de conflicto cuando los más jóvenes son acusados de poner el límite en la complejidad del juego. Sin embargo, se castiga severamente a un niño mayor a cargo de otro pequeño que abandona su cargo para involucrarse en una oportunidad de juego interesante.

El juego de simular toma un periodo desproporcionado del tiempo de juego del niño de 4 o 5 años y puede ir desde hacer un montículo de tierra (mortero) y llevar un palo (la mano del mortero) una y otra vez (como hacen las mujeres cuando descascarillan arroz), hasta una pequeña obra de teatro con un guion preciso y actores apropiados (que seguirán el guion tan cuidadosamente como puedan). Dos ejemplos vívidos duplican el entorno de la forja un herrero (Lancy, 1980a), y la corte del jefe de la aldea (Lancy, 1980c). Gran parte de la niñez no tribal de un Kpelle se pasa en el proceso de dos pasos: observar la actividad de los adultos, y luego incorporar estas escenas, las acciones correspondientes y las formas de lenguaje a episodios realistas de una obra de teatro. Sin embargo, no hay que asumir que estas obras se usan necesariamente para que los niños adquieran las habilidades de los adultos. A pesar de que Schwartzman (1978) y Corsaro (1997), entre otros, no están de acuerdo y buscan evidencia de que los niños están construyendo versiones nuevas, e incluso, críticas de su cultura en el juego, esto no parece ser el caso de los Kpelle u otras sociedades conservadoras, donde el juego de simular sigue basado en lo que los niños observan en su vida cotidiana.

A los 8 o 10 años de edad, nuevamente hay un cambio de dirección en la vida de los niños Kpelle; de hecho, para las niñas este periodo es más corto pues ahora son muy necesarias como ayudantes para sus madres; están a “demanda” y empiezan a tomar tareas casi de adultos; por ejemplo, descascarillan arroz cada tarde en un mortero especial adaptado a su tamaño. Los

niños tienen menos responsabilidades; básicamente andar por los campos de arroz maduro espantando a los pájaros. Sin embargo, este es un trabajo-juego, donde el juego de “las traes” y las competencias de tiro con honda hacen el trabajo. Ciertamente, las niñas dan una actitud lúdica a su trabajo y prefieren cuando es posible, reunirse en parejas o grupos mayores para completar las tareas. Juegos con reglas y el contar cuentos son muy populares en esta época y, como consecuencia, más variados y extensos entre los niños que entre las niñas, quienes quedan libres para jugar solamente al oscurecer, aproximadamente. Los Kpelle ven valor en esto pues prepara a los niños para las discusiones y estrategias de cortar y atacar que caracterizan los asuntos políticos y legales de los Kpelle, en los que la presencia masculina domina.

Existe gran variedad entre las distintas aldeas. Si un niño no tiene una hermana entre 6 y 10 años, toma lo que hubieran sido sus responsabilidades. Los niños en hogares con pocos miembros trabajan más y juegan menos que aquellos de hogares con muchos miembros. De hecho, los niños y niñas están sujetos a muchas de las situaciones que están sujetos los niños y niñas en ciudades industrializadas.

El repertorio “folclórico” en una aldea típica Kpelle es amplio. Existen docenas de canciones, danzas, historias, y juegos con reglas. Un análisis de este repertorio relacionó, al menos tentativamente, estas actividades lúdicas con habilidades socioeconómicas de los adultos. Estas formas de juego parecen servir para culturizar a los niños (Lancy, 1996). Este concepto debe calificarse inmediatamente, ya que muchos, si no la mayoría de los niños sólo pasan por un fragmento del “currículo de juegos”. Sin embargo, a pesar de que la tasa de los que no completan el currículo es alta, se encontraron sólo pocas personas “fracasadas” notorias entre los hombres y mujeres jóvenes.

Hay que señalar dos cosas, una muy obvia, la otra no tan obvia. En primer lugar, debe haber otros medios para que los niños

aprendan a ser Kpelle, los juegos no son la única posibilidad. En segundo lugar, ser un adulto Kpelle no es tan demandante; las habilidades básicas son comunes a todos los seres humanos: la habilidad de participar en un proceso de grupo, y la habilidad de llevar a cabo simples tareas para la subsistencia. Esta generalización era aparente en Gbarngasuakwelle y en varias otras comunidades en Papua, Nueva Guinea (Lancy, 1983). No es que los Kpelle no tengan habilidades artesanales, pero muy pocos jóvenes deciden aprenderlas, son enteramente opcionales. Se observa muy poco impacto del juego en la adquisición de los atributos más centrales.

En conclusión, aunque entre los niños Kpelle el juego pareciera en la superficie ser muy similar al que se encontraría en el patio de recreo de una escuela típica en los Estados Unidos, su amplitud y complejidad son más limitadas. Los padres y otros adultos no están incluidos, y más importante aún, no está programado densamente para explotar el potencial y maximizar el desarrollo del niño. Desde esta perspectiva, el juego termina siendo casi siempre una tarea de utilidad muy flexible y elástica que las sociedades usan con sus hijos por varios períodos de tiempo para diversos propósitos. Los niños Kpelle juegan mucho, pero, ante sus padres, a pesar de ser aceptado, no es importante y es casi invisible.

EL JUEGO CULTURALMENTE RESTRINGIDO

El tercer tipo de contexto cultural del juego se encuentra en las culturas en las que el juego es restringido dado que los adultos toleran solamente cantidades mínimas del mismo. Una aldea maya yucateca en México brinda el tercer caso de estudio. Es básicamente una aldea agrícola de campesinos y la vida diaria de los adultos y los niños está estructurada alrededor de patrones tradicionales de trabajo en la casa (Gaskins, 2003). La aldea tiene aproximadamente 1,200 habitantes que viven en casas distribuidas alrededor de la

plaza principal, con tierras de cultivo distribuidas en la selva que los rodea, donde utilizan el método de cosechar y quemar. Cada terreno es de 50 metros cuadrados y puede tener una o dos casas en él.

La mayor parte del tiempo los niños permanecen en las casas. Entre 3 y 4 años salen del hogar sólo para hacer mandados en la aldea, para acompañar a su padre o madre cuando van al trabajo o de visita, y durante el año escolar para ir a la escuela. Directamente enfrente de la casa, en el terreno de la misma, hay un área abierta que se usa como un espacio de la vivienda; es aquí, donde su madre puede oírlos, donde muy probablemente se encontrarán los niños jugando y llevando a cabo el resto de sus actividades cotidianas (Gaskins, 1999).

El hecho de que la vida diaria transcurra básicamente entre los miembros de la familia, entre las paredes del terreno de la casa, influye significativamente en la naturaleza del juego. En primer lugar, las oportunidades para jugar se restringen por los recursos físicos y sociales que se encuentren en la casa, el espacio para el juego es el mismo que se comparte para otras actividades y los objetos usados son aquellos que ya no son útiles. Los compañeros de juego son los otros niños que viven en la casa; hermanos, primos, y tías y tíos jóvenes. Se prohíbe o desanima a los niños a que jueguen en otras casas cercanas para evitar disputas con los vecinos. El juego entonces generalmente no se desarrolla entre niños de la misma edad, sino entre parientes de diversas edades que viven juntos y son los mismos día tras día (Gaskins, 1999).

En segundo lugar, el juego está inherentemente integrado a las actividades diarias en la casa (Gaskins, 1999), nunca es una actividad privilegiada. Los niños nunca están lejos de la madre, siempre, donde ambos puedan oírse y por lo mismo nunca fuera de la responsabilidad de responder al llamado de ella a realizar algunas tareas. Además, el juego nunca es una actividad social exclusivamente, y debe incluir todos los residentes del hogar que

quieran jugar, independientemente de los defectos de su carácter o las limitaciones de su edad. Además, como todos los jugadores pueden ir a realizar otras actividades, mantener a todos los jugadores involucrados y contentos es esencial para que el juego continúe. Finalmente, el juego se lleva a cabo con las mismas personas con las que los niños viven y realizan el resto de sus actividades cotidianas, así que es poco probable que se compartan secretos y se toman riesgos (Gaskins y Miller, 2002).

También existen limitaciones culturales y posibilidades, incluyendo normas de interacción social; y valores atribuidos al juego, el trabajo y otras actividades; así como valores culturales, incluyendo aquellos relacionados con el desarrollo de los niños y el aprendizaje. Todo esto está relacionado con la forma como los adultos estructuran y median las actividades cotidianas de los niños; aquellas que son particularmente relevantes sobre cómo se medía el juego se mencionan aquí (ver Gaskins, 1996 para un estudio más completo de las teorías étnicas mayas parentales).

Los mayas de Yucatán consideran el desarrollo primeramente como un proceso en el que se desenvuelven las habilidades internas del carácter con poco apoyo del medio ambiente. La única excepción es la habilidad para aprender a trabajar y tomar responsabilidades. Esto debe enseñarse conforme los niños desarrollan más capacidades, involucrándolos regularmente a participar en actividades del hogar y llevándolos a aceptar que comparten la responsabilidad de la producción del hogar. Además, creen que el aprendizaje de habilidades específicas ocurre principalmente a través de la observación cuidadosa y eventualmente la imitación, las cuales son intrínsecamente motivadas. Así, los niños no son guiados en actividades hasta que no son competentes, no se les felicita cuando tienen éxito y se les critica si cometen errores solamente cuando se juzga que ya deberían haber aprendido. Los adultos creen que no debe estimularse a los niños, ya vienen con su propia energía y curiosidad; en ocasiones, demasiada. Conforme el niño crece, esa energía debe dirigirse poco a poco hacia el trabajo productivo.

En las sociedades mayas, cada persona es un agente independiente, responsable de sus propias acciones. Se permite que los niños pequeños tomen muchas de sus propias decisiones, siempre y cuando no se pongan ellos mismos, u otros, o propiedades valiosas en gran peligro, incluso cuando sus elecciones no están de acuerdo con las preferencias del adulto. Al mismo tiempo, los adultos esperan que la jerarquía por edades, la responsabilidad de los hermanos mayores y la obediencia de los hermanos menores no se ignore (Gaskins y Lucy, 1987), incluso durante el juego.

Creencias culturales específicas acerca del juego y el simular limitan la importancia del juego infantil aún más. Se ve al juego como algo que no sirve de mucho más allá de ser una distracción para los niños cuando no pueden ayudar con el trabajo que hay que hacer y como una señal de que los niños están sanos (Gaskins, 1996). Igualmente importante es que los niños no deben ensuciarse innecesariamente y crear así más trabajo para sus madres. Finalmente, se cuestiona si una gran cantidad de juego de simular es particularmente apropiado; los adultos creen que uno no debe mentir, incluso en broma o ficción, por escrito u oralmente; por lo tanto, no es un género valuado.

Todos estos valores juntos dan poco apoyo al juego infantil. Lo más importante cotidianamente en una casa maya es llevar a cabo el trabajo que necesita hacerse ese día (Gaskins, 1999), y se espera que todos los miembros de la familia, incluyendo a los niños contribuyan, en la medida de sus habilidades. A los niños les gusta trabajar; les permite sentirse orgullosos de sus habilidades y los incluye en la vida social del hogar. Se desanima a aquellos muy jóvenes para contribuir a que participen; por lo cual muchos niños pequeños tienen tiempo para jugar, más no como algo diseñado por los padres. Los padres no proveen materiales o ideas para el juego. Tanto los niños como los adultos, incluso los niños muy jóvenes entienden y aceptan que el juego es secundario al trabajo. Aunque los niños disfrutan el juego están casi siempre contentos de dejarlo cuando se les llama para hacer un mandado.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones restrictivas, los niños juegan. Niños entre 0 y 2 años pasan alrededor del 25% de su tiempo jugando; esto aumenta entre 3 y 5 años al 40% de su tiempo. Entre los 6 y 8 años hay una caída precipitada en el tiempo que se pasa jugando, que regresa a ser el 25% de su tiempo. Este tiempo continúa disminuyendo entre los 9 y 11 años y para niños mayores, que juegan solamente el 15% de su tiempo (Gaskins, 2000). En todas las edades, el juego de simular no es nunca el dominante; los niños pasan más tiempo en juegos de motricidad, fina o gruesa, o juegos con reglas. Mientras que en general, los niños entre 3 y 5 años pasan la mayor parte del tiempo jugando, los niños entre 6 y 8 años pasan más tiempo jugando a simular que en cualquier otra edad (Gaskins, 2000). Aunque los niños en la mayor parte de las familias muestran un patrón cultural similar en términos de la cantidad de tiempo que pasan jugando, algunas familias tienen niños que juegan más que otros, y en esas familias se pasa más tiempo jugando a simular (Gaskins, 2001).

La posición que el juego tiene en la vida diaria de los niños puede entenderse mejor cuando consideramos las otras actividades que llevan a cabo (ver Gaskins, 1999). Los niños mayas pasan mucho tiempo trabajando (Gaskins, 2000); entre las edades de 3 y 5 años, los niños pasan más de un 15% del día trabajando, y aún más sorprendente es que alrededor de un 40% de este trabajo lo hacen porque ellos piden hacerlo. Esto sugiere que el tiempo extenso que pasan jugando no indica que valoren más el juego que el trabajo, sino más bien que sus habilidades para trabajar no están bien desarrolladas y juegan cuando se les excluye del trabajo. Entre los 6 y 8 años los niños pasan 35% del día trabajando y el 25% de ese trabajo es iniciado por ellos. Entre los 9 y los 11, los niños pasan la mayor cantidad de tiempo trabajando, comparado con los niños de cualquier edad; 50%. Durante este tiempo se les enseñan muchas habilidades que necesitan, asignándoles trabajos cada vez con mayor dificultad. La proporción de actividades domésticas que realizan voluntaria-

mente con respecto al total de sus actividades sigue siendo alta en esta edad (20% del tiempo de trabajo). Esto significa que los niños entre 9 y 11 años pasan la mitad de su tiempo haciendo trabajo pesado durante el día y aun así, quieren hacer la mayor parte de este. Conforme los niños crecen, el aumento de su trabajo se compensa con la disminución del tiempo que juegan.

Un tercer tipo de actividad en el que los niños mayas se involucran es sintonizarse a otras personas, ya sea interactuando con ellas directamente u observándolos (Gaskins, 1999). Los niños mayas de cualquier edad pasan más tiempo observando a otras personas que interactuando con ellas, lo que refleja que esta es la forma más valorada en la que los niños aprenden (Gaskins, 2000). Durante los años que los niños pasan como jugadores activos, de los 3 a los 11 años de edad también observan a otras personas, entre 10% y 15% del tiempo e interactúan muy poco con ellos. La observación, que se focaliza principalmente en el aprendizaje de habilidades y patrones de interacción social, es más común que jugar a simular. La cuarta y última actividad en la que se involucran los niños mayas se compone de varias actividades, de varios tipos, incluyendo comer, dormir y arreglarse (Gaskins, 1999). Este tipo de actividad ocurre entre el 20% y 40% del tiempo y completa el tiempo de todos los niños al 100% (Gaskins, 2000).

La cantidad de trabajo voluntario que lo niños hacen y la cantidad de tiempo que pasan observando a otros, podría hacernos pensar que ellos están voluntariamente reduciendo su propio tiempo de juego para poderse involucrar más tiempo en el trabajo del hogar (más que los padres empujándolos contra su voluntad para que dejen de jugar y forzándolos a trabajar). Así, aunque el juego es una actividad significativa en la vida de los niños, no es la más valorada, incluso para niños tan pequeños como los de 4 años.

No solamente las motivaciones para jugar de los niños mayas son diferentes de las de los niños euroamericanos, de clase media,

de las ciudades; su juego mismo se ve diferente. Juegos de motricidad fina o gruesa, y algunos juegos con reglas llenan la mayoría del tiempo de juego de los niños (Gaskins, 2000). Este tipo de juegos requiere de pocos objetos para facilitarse, ya que los niños yucatecos casi no tienen juguetes, hechos en casa o comprados. Todas estas actividades lúdicas deben adaptarse a un rango amplio de edades y un limitado y cambiante número de participantes. Todos los juegos se hacen en, o justo afuera de la casa y los jugadores serán exactamente los mismos de ayer y de mañana (Gaskins, 1999). A los niños pequeños debe tenerseles siempre contentos; los niños mayores tienen la responsabilidad del bienestar de los más jóvenes (Gaskins y Lucy, 1987). No hay supervisión, mediación, fomento o participación de los adultos; podría haber, sin embargo, imposición de los adultos para terminar el juego en cualquier momento, si hay trabajo que hacer o si el juego se ha vuelto muy ruidoso o desordenado, o si un jugador pequeño empieza a llorar.

El juego de simular ocurre claramente fuera de estos otros tipos de juego. La mayoría de las veces el tema y los papeles los decretan los jugadores con más experiencia y representan una actuación general de la vida cotidiana de los adultos en la que los niños han observado y participado directamente. Los temas se escogen entre quizá seis u ocho temas que los jugadores han desarrollado; no hay una lista abierta y no cambia demasiado a través del tiempo. También los papeles que desempeñan son fácilmente predecibles. Uno o dos niños entre los mayores toman los papeles dominantes y reparten los otros de acuerdo con los jugadores y sus habilidades. A pesar de la predictibilidad, existe gran alboroto en la planeación y negociación. Los niños mayores no sólo escogen el tema sino que a menudo proporcionan las líneas a los niños menores. Los niños nunca cesan de monitorear el mundo real mientras juegan, continuando el juego sólo cuando una intrusión del mundo real ha pasado.

Existen un número significativo de diferencias entre el juego de simular en las casas de los mayas de Yucatán y el juego de simular en una escuela, guardería o casa euroamericana. Los

jugadores no son compañeros de la misma edad, sino hermanos mayores y menores. Los niños mayores no sólo están a cargo de los contenidos del juego, sino que están al mismo tiempo a cargo del bienestar y la felicidad de los otros jugadores. Los temas son repetitivos y reflejan la vida de los adultos más que la fantasía. Los niños siempre representan ellos mismos el juego, no con muñecos u otras figuras; y como todas las interacciones sociales de los mayas, nunca ocurre en privado, no es una actividad exclusiva entre compañeros elegidos, sino que es una actividad abierta a todos los presentes para participar u observar.

VARIACIONES CULTURALES EN LA FUERZA DE DESARROLLO DEL JUEGO

El juego cultivado, aceptado y restringido difiere en cómo lo ven los adultos y cómo lo usan los niños en su vida cotidiana. Estas variaciones culturales en la cantidad y calidad del juego infantil traen una pregunta sobre la universalidad de las consecuencias del juego en el desarrollo. Dos hallazgos generales tienen impacto en cualquier afirmación que pueda hacerse; el primero es que, aunque se encontró que los niños de todas las edades juegan a simular, este tipo de juego parece llegar a la cúspide como juego importante a diferentes edades en diferentes culturas; para los niños euroamericanos es más prevalente entre los 3 y los 6 años, mientras que para los mayas de Yucatán, es más prevalente entre los 6 y los 8. Es dudoso que tendrá la misma fuerza en el desarrollo en estas dos edades diferentes. En segundo lugar, es posible que el contexto social del juego pueda influir en su fuerza de desarrollo. Esto es, lo que los niños encuentran y pueden tomar del juego será diferente dependiendo de si el juego es con los padres (altamente fomentado por ellos), con grupos de edades mezcladas (con jerarquías de responsabilidad y autoridad), o con compañeros de la misma edad (supuestamente con los mismos conocimientos y estatus). Si el sistema social favorece que

el juego más probablemente ocurra en una de estas situaciones sociales, más que en otras, eso en sí mismo es un determinante poderoso de la fuerza de desarrollo del juego, independientemente de otras creencias culturales o valores específicos.

Se ha teorizado que el juego tiene impacto en cada uno de los cuatro dominios del desarrollo del niño: físico, cognitivo, social y emocional. Los tres casos de estudio presentados en este capítulo brindan una base útil y sugieren qué estudios necesitan llevarse a cabo para determinar la extensión con la que la fuerza de desarrollo es universal en estas cuatro áreas.

En términos de desarrollo físico, se ha afirmado que el juego es una actividad tanto para las habilidades de motricidad fina como gruesa en todas las edades, y los niños en todos los casos de estudio se involucran en el juego; sin embargo, la posibilidad para ellos de llevar a cabo actividades similares en ambientes no lúdicos difiere en cada uno de los casos de estudio. Las culturas difieren también en el número de objetos especializados que podrían favorecer ese desarrollo. Aunque el juego parece ser un candidato universal prometedor como ámbito donde las habilidades motoras finas y gruesas se desarrollan, difiere entre las culturas ya que puede o no ser un ámbito privilegiado para esta tarea de desarrollo.

En términos de desarrollo cognitivo, se han afirmado varias cosas que es necesario cuestionar, tomando en cuenta los reportes etnográficos dados en este capítulo. Piaget (1954) argumentó que la “construcción de la realidad” de un niño pequeño se solidifica practicando el juego en el que el niño repite la producción del fenómeno, lo cual demuestra su comprensión emergente de las relaciones y las causas en el mundo físico. Se encontró que este tipo de juego varía en los casos de estudio dados en este capítulo. Se sabe que el objeto de juego para los niños pequeños yucatecos es menos complejo que el de los americanos (Gaskins, 1990), a pesar de que son libres para explorar, y los pequeños Kpelle son activamente desalentados de jugar con objetos.

Vygotsky (1987 [1934]) dio un papel crítico a la expresión temprana a través de objetos. Argumentó que esta conducta separa al que asigna significado de lo significado para el niño pequeño, distinguiendo así la palabra de la cosa que designa. Esta afirmación parece ser candidata para una conducta universal, ya que se ve en culturas donde el juego es muy favorecido por ejemplo la Euroamericana, y donde se restringe como en la cultura maya de Yucatán. Sin embargo, en una casa maya, la expresión temprana no se media, celebra o expande por los adultos como probablemente ocurre en una casa euroamericana. No está claro cómo estas diferencias de apoyo en esta expresión simbólica pueden influir en la cognición del niño.

Vygotsky (1978) también atribuyó significado a juegos simbólicos más complejos en niños mayores como una forma de aprender y reflexionar acerca de roles sociales y guiones. Efectivamente, el simular basado en la realidad ocurre entre niños en muchas culturas, si no es que en todas, pero varía cuantitativa y cualitativamente. Existen también diferencias en la edad en la que los niños pretenden más, sea o no que los pequeños tienen control primario o secundario de los temas, roles y el guion (dependiendo de los compañeros sociales) y de la cantidad de expresión creativa usada en desarrollar los guiones y roles; nuevamente, la importancia de estas diferencias para el desarrollo no es clara.

En términos de desarrollo social, los teóricos sugieren que a través del juego los niños pueden aprender a comunicar y negociar con otros niños en diádas o grupos mayores. En los casos de estudio que se proveen aquí, el juego ocurre en ambientes radicalmente diferentes, incluyendo quiénes son los compañeros de juego de los niños, la relación en la vida cotidiana con estos compañeros, la cantidad de involucración de los adultos en el juego, la cantidad de separación entre el juego y el mundo real y las oportunidades de interacción social fuera del juego. Entonces, aunque el juego es indudablemente un tipo de actividad que enseña a los niños cómo interactuar entre ellos en cada cultura,

no ofrece experiencias universales sociales. En numerosas culturas donde los niños participan en más actividades de la vida real, esta no es la única o principal oportunidad social para que los niños interactúen entre sí. Lo que es tal vez único en todas las culturas es que, a través de simular, los niños tienen la oportunidad de actuar (y por lo mismo conceptualizar, reflexionar y comentar) sobre los roles de los adultos.

Finalmente, el juego también puede tener un papel importante en el desarrollo emocional. Piaget (1962), Vygotsky (1978), y Freud (1950) sugieren un potencial catártico en el juego de simular en el que los niños pueden reescribir el mundo para que les sea más agradable. En estos casos de estudio, se puede apreciar una amplia variedad en la cantidad de esta expresión emocional en el juego. Tanto en el juego de niños euroamericanos como en el de taiwaneses, parece haber una oportunidad significativa para la expresión emocional, que parece no estar presente en los juegos de los Kpelle y los mayas yucatecos. Lo que parece ser universal es una expresión de alegría y placer al jugar, demostrado con sonrisas y risa durante la mayor parte de los tipos de juego. Se interpreta que los niños están felices cuando juegan, en todas las culturas, pero no es universalmente un momento catártico.

CONCLUSIONES

Se presentaron tres enfoques culturales hacia el juego: cultivado, aceptado y restringido. En todos ellos, los niños pasan tiempo jugando, juegan de varias formas y claramente es una actividad que disfrutan. Sin embargo, el poder de desarrollo que el juego tiene parece declinar en el continuo del apoyo cultural. El juego es una actividad más significativa en la vida de los niños de culturas donde es altamente valorado y los adultos invierten muchos recursos para apoyarlo y ampliarlo. Es menos

significativo si es simplemente aceptado y dado por un hecho. Asume un menor significado aun en las vidas de niños de culturas donde se restringe debido a que los niños pasan mucho tiempo trabajando y observando a otros. En esta gama de culturas, el juego no toma la misma cantidad de tiempo, no es igualmente complejo, variado y creativo y no parece apoyar las mismas importantes funciones de desarrollo.

Aunque estas generalizaciones se han realizado tomando en cuenta los ejemplos presentados en este capítulo, es claro que la inversión cultural no es la única fuente de variaciones en el juego. Tanto los niños euroamericanos como los taiwaneses se desarrollan en culturas donde el juego se cultiva ampliamente pero los valores culturales particulares y las lecciones derivadas del juego tienen una fuerte influencia de los valores específicos y creencias de cada cultura. De la misma forma, dentro de cada una de las culturas incluidas en este estudio, existen variaciones en las experiencias individuales de juego. Esta variación intercultural sirve como un recordatorio de que, aunque el entendimiento que las culturas tienen brinda un prototipo para la experiencia infantil, no descarta las diferencias individuales o de subgrupos en el desarrollo.

Existen por lo menos cuatro razones por las que el juego es menos valorado, menos cultivado y menos extenso en unas culturas que en otras. En primer lugar, los niños en algunas culturas se involucran en otras actividades significativas además del juego, incluyendo las actividades cotidianas de los adultos, las cuales ofrecen oportunidades para practicar y aprender numerosas habilidades que a menudo se atribuirían al juego. El desarrollo es un proceso caracterizado por la redundancia, ya que es muy importante que los niños tengan éxito. Una gran variedad de experiencias puede detonar varios logros de desarrollo, así que no es sorprendente que el juego no es necesariamente importante para tener logros en el desarrollo cuando otras actividades están presentes en abundancia.

En segundo lugar, es posible que los niños en algunas culturas necesiten aprender menos a través del juego porque se están preparando para socializar e ingresar en un mundo menos complejo y menos incondicional. Desde esta perspectiva, las habilidades como creatividad e inventiva, que parecen ser especialmente apoyados por el juego, no son especialmente necesarias o incluso valoradas en todas las culturas. Además de los Kpelle y los mayas de Yucatán que se presentaron aquí, otros investigadores de varias otras culturas también han afirmado esto (Bird y Bird, 2002; Bock, 2002; Blurton Jones y Marlowe, 2002; Kramer, 2002). La preparación o entrenamiento exhaustivo a través del juego y otras actividades, probablemente no sea importante para adquirir las habilidades necesarias para los adultos en esas sociedades. En contraste, en la mayor parte de las sociedades postindustriales, tanto la complejidad de las habilidades y la flexibilidad en el aprendizaje durante toda la vida podrían ser los responsables de un gran aumento en el manejo de las experiencias de los niños, incluyendo la intensa mediación en el juego.

En tercer lugar, cuando el juego no se ve intrínsecamente valioso para los niños, como en el caso de lo Kpelle, los padres pueden deliberadamente restringirlo, si ven que es peligroso para su hijo, para otros o para alguna propiedad (Lancy, 2001). El juego infantil puede también pararse debido a obligaciones impuestas por los padres, como trabajo, asistir a la iglesia, o ayudar a otros parientes, actividades que los padres consideran de mayor valor, como en el caso de los mayas de Yucatán. Si no se ve el juego como algo de valor, el costo del juego se ve como muy alto.

En cuarto lugar, en la medida en que el juego se considere como una compensación, los niños de algunas culturas necesitarán jugar menos ya que no se requiere que enfrenten otras demandas. En muchas culturas, no se pide a los niños que realicen una actividad antes de que sepan cómo hacerla; estos no interactúan a menudo con extraños, ni en ambientes nuevos para ellos; no negocian rigurosamente con sus cuidadores sobre sus actividades cotidianas, y no tienen picos o valles emocionales extremos. Las

expectativas culturales se les comunican claramente y su conducta no es escrutada y estructurada tan cuidadosamente. En tales circunstancias, los niños quizá necesiten menos del juego para enfrentar las situaciones que se les presenten.

Finalmente, aunque todo el juego infantil se ha visto como interesante a nivel teórico, el papel del juego desimular y el juego simbólico en el desarrollo de los niños se han visto como muy importantes. Sin embargo, la distinción entre simular fantasía y simular algo basado en la realidad se ha ignorado con frecuencia. Vygotsky (1978) habló sobre el valor cognitivo para los niños mayores de explorar los roles y guiones de la vida real en los juegos de simular, y este tipo de simular se encuentra en todas las culturas exploradas aquí. Por otro lado, los teóricos plantean que es el juego de simular fantasía el que aporta valor emocional para enfrentar las frustraciones y deseos del niño. En las descripciones de los niños creciendo en las culturas taiwanesa, Kpelle y maya yucateca, los niños no parecen involucrarse mucho en verdaderos juegos de fantasía. Estos hallazgos hacen que surja la pregunta si jugar a simular basándose en la realidad y en lo no real y fantástico podrían tener distintas funciones en el desarrollo, una más universal y la otra, más culturalmente específica; por ejemplo, la fantasía podría enfatizar el desarrollo de la capacidad cognitiva de ignorar la realidad a favor de representaciones internas, modelos construidos, abstracciones y situaciones que contradicen los hechos, que podrían no ser ciertos en ningún caso, y la capacidad emocional para sentirse a gusto con esta situación. Estas situaciones podrían preparar a los niños para aprendizajes fuera de contexto que ocurren regularmente en varios contextos de una escuela occidental y los descubrimientos en las ciencias y artes. Al mismo tiempo, podría resultar en una situación egocéntrica y sin contacto con la realidad. Sean las que fueran, las fortalezas y debilidades de los juegos basados en fantasía, necesitamos incorporar su naturaleza cultural en nuestro esfuerzo de entender mejor las fuentes y consecuencias de este tipo de juego.

A pesar de que, como hemos visto, el valor y los recursos culturales asignados al juego varían ampliamente entre las culturas, el juego parece servir una función universal inmediata de dar al niño algo que hacer disfrutable cuando su inmadurez y falta de habilidad no permiten que se involucre completamente en las actividades de los adultos. En este sentido, el juego tiene un beneficio próximo, es decir, los jugadores pueden tener la experiencia de “fluir” (Csikszentmihalyi, 1990) o de una “estimulación óptima” (Lancy, 1980b) en el juego, mientras no pueden tener esta experiencia al realizar otras actividades. También puede tener al menos dos beneficios universales a largo plazo; en términos de mejorar las habilidades de los niños y en última instancia su capacidad para participar en la sociedad adulta. En primer lugar, podría tener una función importante en el desarrollo físico y la construcción de actividades, especialmente para habilidades motoras gruesas, y segundo, jugar a simular en particular puede ayudar a los niños a entender mejor los roles y guiones de los adultos a los cuales continuamente tienen que responder y continuamente tienen que representar. Además, puede haber un beneficio universal para la sociedad al mantener a los niños ocupados y sin estorbar hasta que puedan participar efectivamente en el trabajo de los adultos.

Al mismo tiempo, parece ser que las culturas tienen diversas formas de invertir en el juego, y no siempre es una actividad favorecida, ni única, en la vida de los niños. Incluso dentro de las culturas que cultivan el juego, el valor específico del mismo varía, como se vio en los euroamericanos y taiwaneses. El reconocer que el juego es una actividad culturalmente construida nos permite plantear nuevas y enigmáticas preguntas de investigación: ¿Qué valores culturales hacen que el juego sea considerado como principio para estructurar y cultivar las actividades diarias de los niños? ¿Cuáles son los resultados específicos en términos de desarrollo, positivos y negativos, de considerar al juego como superior a otras actividades, o para considerar superiores ciertas formas particulares de juego, tales como la fantasía? Reformular

nuestras preguntas de esta forma nos permite no sólo reconocer la naturaleza cultural de la vida de los niños, incluyendo la forma y substancia de su juego, sino también el desarrollo de una imagen más completa de las complejidades del proceso de desarrollo.

REFERENCIAS

- Bird, R. B., y Bird, D. W. (2002). Constraints of knowing or constraints of growing?: Fishing and collection by the children of Mer. *Human nature, 13*, 239-267.
- Blurton-Jones, N., y Marlowe, F. W. (2002). Selection for delayed maturity. *Human Nature, 13*, 199-238.
- Bock, J. (2002). Learning, life history, and productivity: Children's lives in the Okavango Delta, Botswana. *Human Nature, 13*, 161-197.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Farver, J. A. M., y Shin, Y. L. 1997. Social pretend play korean- and anglo-american preschoolers. *Child development, 68*, 544-556.
- Freud, S. (1950). *Beyond the pleasure principle* (J. Strachey, Trad.). Liveright.
- Fung, H. (1999). *The socialization of shame in young Chinese children*. Tesis doctoral no publicada, University of Chicago.
- Gaskins, S. (1990). *Exploration and development in Mayan infants*. Tesis doctoral no publicada, University of Chicago.

- Gaskins, S. (1996). How mayan parental theories come into play. En S. Harkness and C. M. Super (eds.), *Parents' cultural belief systems*, (pp. 345-363). Guilford.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. En A. Göncü (ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 25-61). Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a mayan village: A culturally grounded description. *Journal of Cross-cultural Research*, 34, 375-389.
- Gaskins, S. (2001). *Ignoring play—will it survive?: A mayan case study of beliefs and behaviors*. Reunión anual de la Association for the Study of Play, San Diego, CA.
- Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within mayan families. *Ethos*, 31(2), 248-273.
- Gaskins, S. y Göncü, A. (1992). Cultural variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. En *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(2), 31-35.
- Gaskins, S., y John Arthur, L. (1987). *Passing the buck: Responsibility and blame in the yucatec maya household*. Reunión anual de la American Anthropological Association, Philadelphia, PA.
- Gaskins, S., y Miller, P. (2002). *The cultural roles of emotions in pretend play*. Reunión anual de la Association for the Study of Play, Santa Fe, NM.
- Greenfield, P. M. (1994). Introducción. En *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 1-39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Haight, W. L. (1999). The pragmatics of care-giver–child pretending at home: Understanding culturally specific socialization practices. En A. Göncü (ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 128-147). Cambridge University Press.
- Haight, W., Black, J., Ostler, T., y Sheridan, K. (En prensa). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. En D. G. Singer, R. M. Golinkoff, y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play and learning*. Oxford University Press.
- Haight, W. L., y Miller, P. J. (1992). The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 331-349.
- Haight, W. L., y Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in sociocultural context*. State University of New York Press.
- Haight, W. L., Parke, R. D., y Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer quarterly*, 43, 271-290.
- Haight, W. L., Wang, X. L., Fung, H. H., Williams, K., y Mintz, J. (1999). Universal, Developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70, 1477-1488.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Press.
- Hausfater, G., y Hrdy, S. B. (1984). Comparative and evolutionary perspectives on infanticide: Introduction and overview. En G. Hausfater y S. B. Hrdy (eds.) *Infanticide: Comparative and evolutionary perspectives*, xii–xxxv. Aldine.

-
- Hrdy, S. B. (1999). *Mother nature: Maternal instincts and how they shape the human species*. Ballantine.
- Kramer, K. L. (2002). Variation in juvenile dependence: Helping behavior among maya children. *Human Nature*, 13, 299-325.
- Lancy, D. F. (1975). The social organization of learning: initiation rituals and public schools. *Human Organization*, 34, 371-380.
- Lancy, D. F. (1980a). Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle. *Anthropology and education quarterly*, 11, 266-274.
- Lancy, D. F. (1980b). Play in species adaptation. *Annual review of anthropology*, 9, 471-495.
- Lancy, D. F. (1980c). Speech events in a west african court. *Communication and Cognition*, 13, 397-412.
- Lancy, D. F. (1983). *Cross-cultural studies in cognition and mathematics*. Academic Press.
- Lancy, D. F. (1996). *Playing on the mother ground: Cultural routines for children's development*. Guilford.
- Lancy, D. F. (2001). Cultural constraints on children's play. *Play and Culture Studies*, 4, 53-62.
- Lancy, D. F. (2006a). Nature redefined as nurture: The case of mother-infant play. *American Anthropologist*, 108(2).
- Lancy, D. F. (2006b). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel and changelings*. Cambridge University Press.

- Mintz, J. (1998). *The socialization of self in middle-class, Irish American families*. Tesis doctoral no publicada, University of Chicago.
- Pan, H.-L. (1994). Children's play in Taiwan. En J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, y F. H. Hooper (eds.), *Children's play in diverse cultures* (pp. 31-50). State University of New York Press.
- Parke, R. (1996). *Fatherhood*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. Plenum.
- Smith, B. (2010). Of marbles and (little) men: Bad luck and masculine identification in aymara boyhood. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20, 225-239.
- Sutton-Smith, B. (1977). Commentary. En *Current anthropology* (Vol. 18, pp. 184-185).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber y A. S. Carton. (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*: (Vol. 1, pp. 39-285). Plenum.
- Wang, X. L., Goldin-Meadow, S., y Mylander, C. (1995). *A comparative study of chinese and american mothers interacting with their deaf and hearing children*. Reunión de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Weisner, T. S., y Gallimore, R. (1977). My brother's keeper. En *Current anthropology* (Vol. 18, pp. 169-180).

NUEVAS REFERENCIAS DE LOS AUTORES

Gaskins, S. (2013). Pretend play as culturally constructed activity. En M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 224-247). Oxford University Press.

Gaskins, S. (2014a). Childhood practices across cultures: Play and household work. En L. A. Jensen (Ed.), *Oxford handbook of human development and culture* (pp. 185-197). Oxford University Press.

Gaskins, S. (2014b). Yucatec maya children's play. En J. L. Roopnarine, M. Patte, J. E. Johnson, y D. Kushner (eds.), *International perspectives on children's play* (pp. 11-22). Open University Press.

II

**Creatividad, identidades, y
prácticas bi/multilingües en la
socialización entre pares infantiles
tsotsiles, misquitos y marroquíes**

Capítulo 4

La emergencia de géneros bilingües en tsotsil y español: juego y performance en niños mayas zinacantecos

Lourdes de León Pasquel

INTRODUCCIÓN

El censo mexicano de 2020 reporta alrededor de 64 lenguas indígenas en el país con un aproximado de 11% de hablantes monolingües y el correspondiente 89% de la población reportada como “bilingüe.”

Frente a las cifras censales sobre el llamado bilingüismo en México, una mirada sociolingüística regional revela un complejo mosaico de niveles variados de contacto con el español. Encontramos todo el continuo del monolingüismo, a diversos bilingüismos, al desplazamiento de las lenguas y la pérdida de éstas—en ocasiones dentro de una misma comunidad—, en especial de una generación a otra. Si bien algunos estudios han descrito los diversos grados de contacto entre el español y las lenguas originarias (Barriga y Butrageño, 2008; Pardo Brüggman, 2013; Flores Nájera, 2010; Flores Farfán, 1999; Hamel, 2006; Hill, 1998; Hill y Hill, 1986; Martínez Casas, 2008; Messing, 2002, 2003; Nava, 2008; San Giacomo y Peperkamp, 2008; Pellicer, 1988)¹, se sabe muy poco sobre la vida cotidiana del contacto español/lengua indígena, y

¹Sobre el mismo tema véase también Pellicer 2020.

menos aún sobre la etnografía de las elecciones lingüísticas de la generación joven y la naturaleza de su “bilingüismo.”

De acuerdo con los censos de población indígena en México, en las últimas cuatro décadas, las lenguas mayas en los Altos de Chiapas han presentado un incremento de más del 30% de bilingüismo maya-español. Esto se debe, en parte, a la escolaridad, las actividades comerciales, los empleos, la migración, los matrimonios mixtos y los medios de comunicación. En particular, la escuela, los movimientos sociales y la migración de conversiones religiosas han ejercido una influencia importante sobre los crecientes índices de bilingüismo. No obstante, hasta la fecha sabemos muy poco sobre lo que significa “actuar ser bilingüe” (*doing being bilingual*) (Auer, 1984:7) en esta región maya. Una mirada etnográfica a la vida cotidiana de sus hablantes revela una variedad de prácticas “bilingües” que se relacionan, a nivel global, con las trayectorias de vida, la composición de la familia y las ideologías lingüísticas. En de León y Martínez (2010) examinamos las prácticas heteroglósicas en un grupo de pares de hermanos en una familia extensa bilingüe formada por un matrimonio mixto (de hablantes de tsotsil y español) en Chamula, Chiapas. En de León (2019) analicé las elecciones lingüísticas de niñas tsotsiles en el juego desde el punto de vista de cambios de posicionamientos y escalas sociolingüísticas. En este trabajo retomo las prácticas bilingües de dos grupos de hermanas cuyos padres son hablantes nativos de tsotsil en la comunidad de Zinacantán, Chiapas. Los padres de ambas familias han aprendido el español como resultado de sus actividades laborales y comerciales, así como por haber cursado algunos años de educación escolar. Ambos sostienen ideologías lingüísticas a favor de que sus hijos hablen ambas lenguas, si bien en casa emplean principalmente la lengua tsotsil. Nuestros hallazgos muestran algunas diferencias interesantes en las prácticas bilingües de los grupos de pares investigados en los dos estudios mencionados. En el grupo de hermanos y primos de Chamula, que en parte eran bilingües “nativas,” encontramos diversos mecanismos de elección

de código tanto en las interacciones cotidianas como en eventos de juego. La mezcla de competencias bilingües en el grupo produjo una configuración de prácticas verbales entre las cuales surgieron formas de poder, autoridad y jerarquía expresados con diversos recursos, entre estos, las alineaciones bilingües de oposición en interacciones confrontativas (cf. Cromdal, 2004).

En el grupo zinacanteco, en cambio, encontramos prácticas bilingües exclusivamente asociadas con el juego. El juego con el lenguaje es uno de los tipos de juego infantil que tiene mayor influencia en la adquisición de las competencias comunicativas en los niños (Iwamura, 1980; Saville Troike, 1989, p. 250). Nuestros datos de juego infantil muestran formas abundantes de “creación de códigos bilingües” que van desde el nivel del enunciado hasta el de la creación de plantillas o guiones (scripts) (cf. Sawyer, 1995, 2001a, 2001b). Éstos se caracterizan por la autorepetición bilingüe, el paralelismo bilingüe (inter-oracional y entre turnos conversacionales), “alineaciones bilingües” en pares adyacentes (por ejemplo, saludos y despedidas) y recreaciones intertextuales de plantillas en ambas lenguas (por ejemplo, canciones, prácticas del discurso escolar, anuncios comerciales, encuentros con los médicos) de maneras no documentadas en el estudio sobre las niñas bilingües chamulas. Asimismo, encontramos varios casos de asociaciones entre las lenguas y los dominios de actividad (Garrett, 2005) que revelan las ideologías de las y los niños respecto al uso de los códigos y las identidades de sus usuarios. Los hallazgos sugieren que algunas prácticas de los niños bilingües en el juego pueden estar relacionadas con factores como el lugar que ocupa la lengua en la vida familiar (v.g. si es lengua primaria o secundaria de socialización); la competencia de las y los niños en cada una de las lenguas, así como aspectos de la organización social del grupo de pares (por ejemplo, el género, la edad o el parentesco).

El presente estudio contribuye al tema poco investigado de la socialización lingüística bilingüe en grupos de pares emparentados en las culturas mesoamericanas (Flores Nájera, 2010; de

León, 2007, 2019; de León y Martínez, 2010; de León y Flores, 2010; Reynolds, 2002; véase Rindstedt, 2001, Rinstedt y Aronson, 2002 para el quechua). En particular se propone documentar los procesos de creación infantil de producciones bilingües tsotsil/español en interacciones lúdicas. Para este fin se analizan los procesos de construcción de géneros híbridos bilingües a nivel de pares adyacentes en la conversación (Brody, 1994; Brown, 1998) y en templetos bilingües con estructuras paralelas características del habla ritual en lenguas mesoamericanas (Fox, 1977; Gossen, 1977; Haviland, 1994 [1992]).

EL ESTUDIO

El presente estudio se enmarca en los estudios etnográficamente informados del habla en la interacción entre grupos de pares de niños (Goodwin y Kyratzis, 2012).

La investigación es parte de dos proyectos relacionados temáticamente, pero independientes entre sí. En el primer proyecto investigamos dos comunidades indígenas mexicanas (hablantes de náhuatl y de tsotsil) (de León y Flores, 2010; de León y Martínez, 2010).^{2 3}

² Los datos sugieren que la cultura de hermanos y primos de géneros mixtos y sus propias ideologías desempeñan un papel en la configuración de sus prácticas heteroglósicas en el juego.

³ Los datos provienen de dos proyectos. El trabajo de campo en náhuatl (mexicano) fue realizado por Lucero Flores Nájera en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, inicialmente como parte su investigación de tesis (Flores, 2010; Flores, en prensa). Un segundo trabajo de campo en esta zona se realizó con financiamiento de beca de UCMEXUS para el proyecto binacional “Mexican-indigenous and U.S. Mexican-heritage children’s language socialization in peer and sibling-kin groups: Code-switching and language ideology” a cargo de Amy Kyratzis (UCSB) y Lourdes de León (CIESAS). Kyratzis trabajó con niños latinos en Estados Unidos y de León y su equipo, con niños indígenas mexicanos en México (de León y Flores, 2010; de León y Martínez, 2010). El segundo proyecto, independiente del primero, fue financiado por el Proyecto CONACYT (13349H) de Ciencia Básica otorgado a Lourdes de León.

El segundo proyecto, en el que se basa el presente trabajo, fue realizado en la comunidad tsotsil de Zinacantán, localizada a unos 15 km de San Cristóbal de las Casas. Forma parte de un proyecto en curso que investiga nuevas ecologías de socialización lingüística en tsotsil que incluye temas de socialización lingüística entre pares, bilingüismo, uso de códigos en medios digitales, entre otros (de León, 2019). En el presente trabajo se analiza, en particular, la emergencia de prácticas bilingües en hogares de socialización primaria en tsotsil.

Los datos para la presente investigación fueron recopilados por la autora y por su colaborador Sr. Antonio de la Torre originario de Zinacantán, Chiapas, en el transcurso de visitas mensuales a dos familias bilingües de la cabecera de Zinacantán durante un año (2010-2011). Se filmaron grupos de hermanas de dos familias en interacciones lúdicas. En la Familia 1 se grabaron dos hermanas: Dalia (13) y Luch (11). En la Familia 2 se grabaron tres hermanas: Julia (13), Catal (11) y Rosita (5).

Ambas familias son nucleares, aunque mantienen continuamente el contacto con su familia extensa, que vive cerca. En la Familia 1, el padre estudió hasta la preparatoria y trabaja como chofer; la madre terminó la primaria y trabaja en casa. Ambos padres hablan español como segunda lengua. Las niñas van a la escuela y los hijos mayores terminaron la preparatoria. En cambio, en la Familia 2 los padres carecen de escolaridad; ambos aprendieron el español como segunda lengua en sus trabajos en la ciudad de San Cristóbal.

La base de datos para el presente trabajo consta de 20 horas de interacción natural videograbada más notas extensas de observación etnográfica en las visitas a las familias. La transcripción fue realizada por el Sr. Antonio de la Torre y la autora en consulta conjunta.

El estudio se complementa con el seguimiento de 6 familias complementarias y se enmarca en más de tres décadas de investigación lingüística y antropológica por la autora en la comunidad

de Nabenchauk, Zinacantán, en el centro principal de Zinacantán y en las afueras de San Cristóbal (de León 1998, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2013).

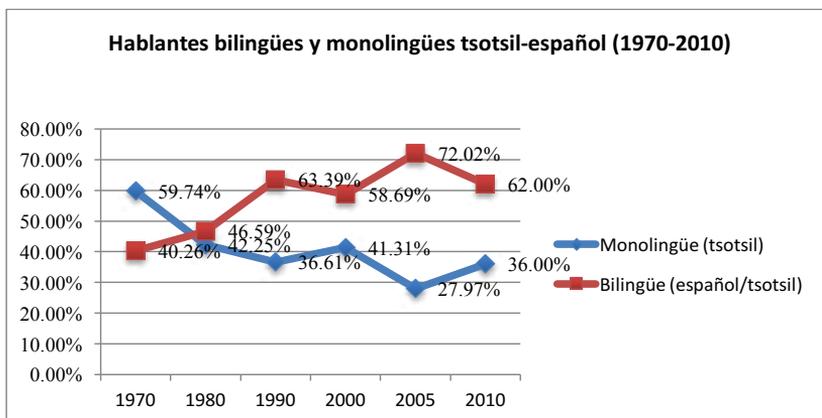
A fin de asegurar la confidencialidad de los participantes, se utilizan pseudónimos para todos los datos presentados aquí.

La presente investigación está enmarcada en la línea de socialización lingüística entre pares, combina un enfoque de la socialización del lenguaje (Duranti et al., 2012; Ochs y Schieffelin 1986) con el del habla en la interacción (Goodwin, 1990; Goodwin y Kyratzis, 2010; Goodwin y Cekaite 2018) y la socialización de pares en contextos multilingües (Kyratzis et al., 2010).

LA SOCIOLINGÜÍSTICA DEL CONTACTO ENTRE EL TSOTSIL Y EL ESPAÑOL

De acuerdo con los Censos de Población de México (INEGI)⁴, hasta la década de los 1970 se reportó un 60% de bilingüismo tsotsil-español y para el año 2005 este índice se redujo a menos del 30%, con un ligero ascenso en 2010 (véase la Gráfica 1).

⁴ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), www.inegi.org.mx.

Gráfica 1. Monolingüismo y bilingüismo tsotsil-español (1970-2010)⁵

A pesar de que la información de los censos es sólo aproximada, las cifras globales apuntan a procesos macro reflejados en el incremento del bilingüismo en las comunidades y los hogares del estudio, especialmente en las últimas tres décadas.

Los procesos de decrecimiento del monolingüismo se explican, en parte, por la educación escolar, pero también –lo que es más importante– por el rápido cambio social ocasionado por la migración, los medios de comunicación, la conversión religiosa y, los movimientos sociales en la región.

Las ideologías lingüísticas y las condiciones prevaletentes de desigualdad socioeconómica inherentes a una sociedad de herencia colonial conforman un complejo mosaico de fuerzas opuestas. Dos tendencias principales se enfrentan una a la otra: una que empuja a las lenguas locales hacia el desplazamiento gradual y otra que lucha por mantenerlas. Esta tensión está asociada con las ideologías lingüísticas institucionales en pro del español frente a las etnicidades politizadas post-zapatistas, y también

⁵ En la producción del presente capítulo no habían salido los censos de 2020. El INEGI indica un ascenso del monolingüismo a 88%.

con fuertes ideologías locales sobre las identidades lingüísticas y comunitarias. (de León, 2005)

Hasta la fecha sabemos muy poco sobre las prácticas bilingües en la población hablante de tsotsil. Los dos principales municipios con la población más grande de hablantes de tsotsil son Chamula y Zinacantán.⁶ Ambos tienen perfiles socioeconómicos muy diferentes. Mientras que los chamulas presentan índices elevados de migración dentro de México y a Estados Unidos (Rus, 2009, 2010), los zinacantecos tienen una industria floral local que contribuye, hasta cierto punto, a mantener a la población en la región (Collier y Rus, 2002). Chamula también ha experimentado, en cierta medida, importantes conversiones religiosas y procesos de urbanización; no así Zinacantán, que presenta un número menor de conversiones y menos migración hacia poblados más grandes.

El censo reporta un 60% de bilingüismo en las comunidades del estudio, si bien los índices pueden ser más bajos en otras comunidades hablantes de tsotsil. El trabajo de campo realizado en esta región durante más de tres décadas ha demostrado que la población llamada “bilingüe” tiene competencias muy diversas en español. Los verdaderos bilingües (tsotsil-español) provienen de matrimonios mixtos, normalmente como resultado de que los hombres tsotsiles que trabajan fuera de la comunidad traen mujeres mestizas a ésta. Muchas de estas mujeres llegan a desarrollar una buena competencia en tsotsil y crían a sus hijos como bilingües.

La mayor parte de la población de estas comunidades habla tsotsil en casa y aprende español en las transacciones comerciales, la migración, la escuela y los medios de comunicación. Esto produce diversos resultados en términos de sus competencias y repertorios bilingües.

⁶ La población de Chamula es de aproximadamente 65, 814 habitantes, y la de Zinacantán, de aproximadamente 26,000.

Más recientemente, los mayores niveles de escolaridad, las experiencias laborales y las ideologías lingüísticas sobre la movilidad social en algunas familias hablantes de tsotsil favorecen el uso del español en algunos hogares.

A nivel muy general, podríamos caracterizar a las comunidades rurales de Chamula y Zinacantán con perfiles de tipo diglósico (Ferguson, 1974 [1959]), aunque esta categoría también merece ser revisada. En términos generales el uso de las lenguas se distribuye como sigue: se habla tsotsil en la familia y en la comunidad. El español se habla en las instituciones gubernamentales tales como el centro médico y la escuela. Incluso en la escuela la mayoría de los niños usan el español solamente para dirigirse a la maestra y para las actividades escolares. Las interacciones sociales entre pares en la escuela ocurren predominantemente en tsotsil. Esta situación sociolingüística permite que la lengua tsotsil sea funcional en muchos contextos. Sin embargo, a pesar de que muchas familias usan el tsotsil como lengua primaria encontramos un creciente uso del español como resultado de las ideologías lingüísticas de los padres a favor que sus hijos aprendan el español, así como las ideologías lingüísticas de los propios niños quienes por influencia de la escuela, el comercio y los medios eligen el español en ciertas interacciones cotidianas y especialmente en el juego. Cabe aclarar que la compartimentalización de las lenguas es más compleja en tanto no sólo se distribuye espacialmente, sino que refleja jerarquías de esferas internas y externas de interacción (Urcioli, 1996), que analizo en términos de escalas sociolingüísticas en de León (2019). Sin embargo, no abundaré más en esto en este capítulo. En este trabajo se documentan prácticas bilingües emergentes de las niñas de dos familias zinacantecas cuyas ideologías lingüísticas favorecen el uso del español, aun cuando la vida cotidiana de la familia se desarrolla principalmente en la lengua tsotsil. Me enfoco en particular en interacciones lúdicas en los dos códigos.

GRUPOS DE PARES, MULTILINGÜISMO Y HETEROGLOSIA

Los estudios de grupos de pares multilingües han destacado el papel del cambio de código que realizan las y los niños como un indicador de las identidades de los grupos de pertenencia y de sus orientaciones ideológicas sobre el valor social de las lenguas en contacto (Kyratzis et al., 2009, p. 281, 2010; véase también Bailey, 2007; Cekaite y Evaldsson, 2008; Evaldsson, 2005, 2007; Evaldsson y Cekaite, 2010; Jørgensen, 1998; Keim, 2007a, 2007b; Minks 2006, 2010; Schieffelin, 2003, p. 158; Zentella, 1997, 1998).

En este mismo tenor, los enfoques de la construcción identitaria de pares y de las prácticas de cambio de código han argumentado que la articulación de la identidad social de los niños se apoya en las funciones interaccionales locales de las prácticas de alternancia de lenguas y en las ideologías lingüísticas de la estructura social más amplia (Auer, 1998; Cekaite y Evaldsson, 2008, p. 178; Gumperz, 1982; Kyratzis et al., 2009; Rampton, 1995).

Auer argumenta, por ejemplo, que para poder delinear el modo en que las identidades de los hablantes se vuelven relevantes en el habla en la interacción, es necesario prestar atención analítica a la organización secuencial del habla y a las funciones interaccionales locales de las prácticas de alternancia lingüística (Auer, 1998).

El presente estudio adopta este punto de vista. Sin embargo, también aboga por un análisis del cambio de código o de lo que Auer llama “alternancia de lenguas” como una práctica polifónica inextricablemente entretejida con el uso que hacen los niños de la “voz” o heteroglosia (Bakhtin, 1981; véase García-Sánchez (este volumen), Minks (este volumen) véase también Sawyer, 1995, 1997). El cambiar el centro de atención del análisis del estudio del cambio de código a un estudio de la heteroglosia nos ayuda a tomar en cuenta una gama de estilos heterogéneos que tienen significado en el uso del lenguaje por los niños, incluyendo las lenguas, los registros y los géneros (Minks, 2010, este volumen). Este

enfoque se aparta de la percepción de los códigos como separados y monotónicos y permite el análisis pragmático de los procesos contingentes a un micro-nivel en el seno de los campos macro-sociales (Reynolds, 2010; véase también Agha, 2003; Garrett, 2005; Pujolar, 2001; Silverstein, 2003). Como argumenta Woolard, “el enfoque de Bakhtin facilita a los analistas del cambio de código la articulación de las conexiones entre la forma lingüística, el contexto social, la identidad macrosocial y la conciencia de todos éstos” (2004, p. 87).

EL JUEGO, LA INTERTEXTUALIDAD Y LA ACTUACIÓN

En su estudio sobre los juegos simbólicos de los niños, Sawyer sostiene que “lo que los niños aprenden es la manera en que las diferentes voces que componen una cultura pueden interactuar, luchar entre sí y ser resueltas en un entorno social fundamentalmente heteroglósico; aprenden cómo hacer “heteroglosia” (1995, p. 133; véase también Evaldsson y Cekaite, 2010; García-Sánchez, 2010, este volumen; Kyratzis, 2010; Kyratzis et al., 2010, este volumen; Minks, 2010; Reynolds; 2010).

Kyratzis arguye que las prácticas lingüísticas híbridas y las prácticas heteroglósicas en el seno de un grupo de pares “están íntimamente unidas a la sensación de ocupar mundos culturales y lingüísticos múltiples” (2010, p. 517).

La naturaleza multivocal del juego se hace palpable en las interacciones multilingües de los niños en las que las voces, códigos y géneros se yuxtaponen con diferentes efectos interaccionales. Al estudiar los juegos simbólicos multilingües, los estudiosos informan sobre el modo en que la elección del código desempeña un papel crucial en la realización de cambios entre los marcos interaccionales en el juego y fuera del juego, el posicionamiento (Cromdal, 2004; Goffman, 1981; Goodwin y Goodwin, 2004; Kyratzis 2010), la negociación de las alineaciones de los participantes (Cromdal, 2004; García-Sánchez, 2009, este volumen; 2010; Kyratzis, 2010), el

juego de roles (Paugh, 2001, 2005b), el diálogo propio de los roles representados, la gestión de los escenarios, y la construcción de un argumento narrativo (García-Sánchez, 2005, 2009, 2010, este volumen). Los investigadores también han demostrado que las prácticas multilingües de los niños revelan patrones de correspondencia entre una lengua y un dominio determinados (Garrett, 2005, 2007; Kyratzis, 2010; Paugh, 2005a, 2005b; Schieffelin, 2003).

En su análisis de algunos ejemplos de juegos simbólicos realizados por niños misquitos multilingües, Minks argumenta que la intertextualidad es una técnica fundamental en el juego infantil (2006, este volumen). Su interpretación se inspira en el concepto de Bakhtin de la multivocalidad y la heteroglosia. Este término se refiere al modo en que los niños, en sus juegos, recontextualizan, resignifican y conectan cuerpos de textos de un medio a otro.

En general, los estudiosos están de acuerdo en cuanto a la conformación multivocal e intertextual de los procesos de creación de géneros. Kristeva (1984, p. 60) define intertextualidad en función de los procesos de mediación semiótica entre sistemas significantes. El texto seminal de Briggs y Bauman (1992) considera el género y la intertextualidad como relaciones entre los cuerpos del discurso. Esta noción, por lo tanto, es muy pertinente en el estudio del juego infantil. De hecho, yo argumentaría con Sawyer (1995) y Minks (2006, este volumen) que esta cualidad multivocal del género constituye la esencia misma de la improvisación de los niños en el juego.

En este estudio, exploro la naturaleza de la producción intertextual bilingüe en las interacciones del juego entre dos grupos de hermanas zinacantecas. Examinó diversos niveles: los enunciados, los pares adyacentes y los templates que surgen en guiones bilingües rutinizados de manera interaccional.

Reporto mediaciones intertextuales entre y dentro de saludos, registros característicos de la televisión y actuaciones cotidianas asociados a dominios y actividades lingüísticas pero que los

niños transforman de manera creativa en sus propios géneros híbridos emergentes.

LAS PRÁCTICAS BILINGÜES EMERGENTES EN EL JUEGO SIMBÓLICO ENTRE DOS GRUPOS DE HERMANAS

En la presente investigación se encontró que las niñas del estudio utilizaron préstamos lingüísticos o segmentos grandes de discurso en español en el habla dentro de un marco de juego que recrea entornos institucionales tales como la escuela (por ejemplo, el habla de los maestros, el registro de ‘lectura’ (cf. Kyratzis y Koymen, 2010), rimas y juegos, el centro médico (por ejemplo, hospital, ambulancia, doctor, enfermero, diálogos reportados con médicos y enfermeros), policías (por ejemplo, tránsito, tráfico, choque), clases de cocina impartidas en el centro comunitario (por ejemplo, freír, chilaquiles, tinga, pechuga y narraciones de recetas de cocina). Los programas de televisión se representaban con préstamos del español, registros adecuados y segmentos grandes de discurso en español. En contraste, las escenas relatadas con ceremonias de sanación por curanderos, el habla entre “madres o comadres”, los dramas sobre la muerte (normalmente de bebés) y el habla sobre enfermedades se realizaban de preferencia en tsotsil.

Fuera del marco del juego, las niñas emplearon sobre todo la lengua tsotsil, que es su lengua primaria en su vida cotidiana.

En esta sección examinaré el uso de estructuras paralelas bilingües, mostrando su “resonancia” con el discurso paralelo de las lenguas mayas en la llamada “repetición dialógica” o conversacional (Brody, 1994; Brown, 1998) y en el habla ritual (Fox, 1977; Haviland, 1994 [1992]).

Primero analizo intercambios bilingües intra-oracionales, luego intercambios bilingües en turnos conversacionales. Al final, examino la organización de templetos bilingües en los que

identificamos estructuras paralelas de un género creado por las niñas que emula un comercial y un evento de compra-venta.

Paralelismo y alineaciones bilingües⁷

Las niñas utilizaron cambio de código intra-oracional y enunciados bilingües entre turnos conversacionales. En cuanto a los primeros véanse los ejemplos 1 y 2.

(1) Dalia calla a un perro que ladra (140811):

anch'an, cállate...⁸

‘cállate, cállate.’

Nótese que usa ambas formas en tsotsil (*anch'an*) y en español (‘cállate’)

en el mismo turno.

(2) Dalia le dice a Luch que se dé prisa (140811):

(a)púrate, apúrate, apúrate, apúrate, apúrate,

(a)púrate, (a)púrate, *sob-an* me, *sob-an* me!

‘apúrate, apúrate, apúrate, apúrate.’

⁷ Utilizo cursivas para el tsotsil y redondas para el español ya que el texto versa sobre el uso de construcciones en las dos lenguas. Solo presento glosas para el tsotsil ya que la lengua de escritura del artículo es el español.

⁸ Los ejemplos en esta publicación no están glosados dado que es para lectores no especializados en lingüística exclusivamente.

En cuanto al cambio de código entre oraciones, éste es sumamente frecuente en los pares adyacentes entre turnos conversacionales y ocurre, en especial, en saludos y despedidas. Estas son especialmente frecuentes cuando las niñas entablan una conversación lúdica con “habla de *kumales*”, que es un registro creado por ellas en el marco del juego. El uso del vocativo *kumale*, derivado de la palabra “comadre” en español (“co-madre”) proviene de un ritual de parentesco que se adquiere cuando una persona se convierte en la madrina de alguien, por ejemplo, en algunos ritos católicos tales como bautizos y bodas, pero más recientemente en las graduaciones escolares. Aquí la madre y la madrina se convierten en *kumales*. En el juego simbólico de las niñas, este vocativo indexa el “habla de *kumales*” y se utiliza normalmente para representar un marco de juego en el que las *kumales* interactúan saludándose o despidiéndose, en el habla fática o en el habla relacionada con la vida del hogar, por ejemplo, con cocinar, cuidar de los niños o narrar los dramas cotidianos.

En una muestra de una hora de juego en ambos grupos encontramos un 28% de casos de habla de *kumales*. En mi trabajo de campo a lo largo de las últimas tres décadas he encontrado que este registro del juego simbólico está presente en muchos hogares zinacantecos y chamulas también. Yo diría que es el marco de juego prototípico y que probablemente es el primero que se adquiere.

Los dos grupos de pares del estudio produjeron pares adyacentes bilingües relacionados con saludos y despedidas mientras jugaban a las *kumales*. El Ejemplo 3 muestra un ejemplo de un saludo bilingüe.

(3) Saludo a una kumale (JyC1011)

- | | | |
|----|--|------------------|
| 1. | Julia: <i>kumale, k'usi ch-a-pas</i>
'kumale, ¿qué estás haciendo?' | Serie 1: Tsotsil |
| 2. | Catal: <i>chaval</i>

nada

'aquí nomás.' | Serie 2: Español |
| 3. | Julia: ¿qué estás haciendo, comadre? | |
| 4. | Catal: 'estoy torteando.' | |

En este ejemplo, tenemos dos conjuntos de pares adyacentes en un gui3n bilingüe. La Serie 1 est1 en tsotsil (l1neas 1-2); la Serie 2 est1 en espa1ol (l1neas 3-4).

En el Ejemplo 4 Julia y Catal cierran una conversaci3n con una despedida bilingüe construida con dos conjuntos de pares. La Serie 1 (l1neas 1, 2) est1 en espa1ol, y la Serie 2 (l1neas 3, 4, 5), en tsotsil-espa1ol-tsotsil.

(4) Adi3s, *kumale*

- | | | |
|----|--|----------------------------------|
| 1. | Julia: 'ya me voy pues, comadrita.' | Serie 1: Espa1ol |
| 2. | Catal: 'ah, bueno gracias.' | Serie 2:

Tsotsil-Espa1ol- |
| 3. | Julia: <i>ch-i-bat xa kumale:</i>
'adi3s, kumale (lit. 'Ya me voy').' | Tsotsil |

4. Catal: ‘hasta mañana comadrita, adiós.’

5. Julia: *ch-i-bat xa kumale*
 ‘adiós, kumale (lit. ‘Ya me voy’).’

Este ejemplo comienza con un par adyacente en español (líneas 1 y 2, Serie 1); la Serie 2 es una repetición bilingüe tsotsil/español de la Serie 1 (líneas 1, 3 y 5); sin embargo, Catal responde en español (línea 4), siguiendo el flujo del saludo en español (línea 1). Argumento que las formas bilingües paralelas no son meras traducciones de los enunciados, sino que están insertadas en la secuencia de pares adyacentes de la conversación en curso.

Asimismo, observamos que las niñas no sólo empatan sus enunciados bilingües, sino que actúan sus respectivas líneas. En la línea 1, Julia anuncia su partida con una despedida en español, que tiene la misma estructura que una despedida en tsotsil: “Ya me voy” (*chibat*), pero termina con el vocativo ‘comadrita’ mostrando así un afecto típico inherente al “registro de las comadres.” Este vocativo en la forma diminutiva es típico del saludo de las comadres entre las mujeres mestizas de los Altos de Chiapas.

En cambio, en la línea 3 Julia cambia de posicionamiento en su despedida en tsotsil, al utilizar en esta ocasión el vocativo *kumale* con una vocal final alargada para mostrar afecto y respeto.⁹ La prosodia y la elección de formas afectivas en los pares bilingües proyecta diferentes ‘yoes’ (*selves*) cuando las niñas retratan en su juego una identidad de *kumale* zinacanteca o una de una comadre mestiza. Aquí, las formas elegidas, con sus manifestaciones multimodales adecuadas (cf. código, prosodia, afecto), son representaciones de las subjetividades disponibles

⁹ Para habla cortés en tseltal, véase Brown y Levinson 1978.

en su “universo moral” (cf. García-Sánchez, 2009, 2010, este volumen), en este caso dos “encarnaciones” de ‘comadre.’

Los investigadores han documentado diferentes formas de estructuras paralelas en los juegos y discusiones de los niños. Sawyer (1995, p. 141), por ejemplo, sostiene que las estructuras poéticas de paralelismo que se encuentran en el juego de los niños operan como “meta-rutinas.” Al estudiar los formatos ligados en las discusiones de los niños, Goodwin (1990) encontró réplicas pareadas en las que se reciclan secuencias de turnos (véase también Corsaro y Maynard, 1996).

En su estudio sobre el juego sociodramático de los niños guatemaltecos, Reynolds (2010) también muestra secuencias elaboradas de réplicas pareadas. En el estudio que presentamos aquí, las cadenas de pares adyacentes surgen como pares bilingües con efectos interaccionales particulares tales como mostrar acuerdo, cambio de posicionamiento y/o de identidad (por ejemplo, de “kumale” a “comadre”). En suma, las producciones de las niñas en los dos códigos tienen efectos heteroglósicos en tanto proyectan dos voces y dos identidades diferentes que habitan sus mundos (Woolard, 2004).

La intertextualidad y la actuación en un género bilingüe emergente: el comercial/compraventa

En esta sección retomo algunos puntos que planteé en la sección anterior. Comienzo por reafirmar que enmarco mi análisis dentro del enfoque de Briggs y Bauman (1992) sobre el género y la intertextualidad. Dichos autores explican el género como un proceso continuo de “producir y recibir discurso” y, así, lo definen como “prototípicamente intertextual” (1992, p. 147) (véase Minks 2010, este volumen). Al explorar las prácticas bilingües de las niñas en este estudio quisiera argumentar que algunas de las formas de juego simbólico que se analizan aquí constituyen un género emergente que urde “discursos recibidos” a través de mediaciones semióticas improvisadas.

En el Ejemplo 5, Dalia y Luch están sentadas en el cuarto principal de la casa, con la televisión encendida con un programa de telenovela constantemente interrumpido con anuncios comerciales. Ambas niñas están hablando y jugando. Dalia mira intermitentemente a la televisión y de pronto abre un marco de juego al invitar a su hermana a jugar “a que venden cremas” (“para la cara, las manos y los pies”).

Ambas niñas se sientan una de cara a la otra y Dalia comienza a improvisar un “género de comercial/compraventa” que, en apariencia, mezcla una actuación característica de las ventas con ciertos rasgos de un comercial de televisión, permeado de un estilo escolar de declamación de poesía.

En su conversación las niñas producen invitaciones explícitas a cambiar de una lengua a otra mientras actúan su género improvisado basado en la ejecución de templetos bilingües.

La interacción completa se desarrolla en cuatro partes. En líneas generales, la división se da en bloques de discurso que se distinguen por el uso de una u otra lengua. En el Bloque 1, Dalia habla en tsotsil (líneas 1-8); en el Bloque 2 (línea 9-19) cambia al español; en el Bloque 3 (20-25) cambia de nuevo al tsotsil, y en el Bloque 4 –que no incluimos aquí por motivos de espacio, de nuevo las niñas cambian brevemente al español y luego otra vez al tsotsil. Todo el evento consta de 52 turnos conversacionales no analizados aquí en su totalidad por cuestiones de espacio.

(5) Vendiendo crema (14julio10kiribin)

BLOQUE 1: TSOTSIL (líneas 1-8)

1 Dalia: *ch-i-tajin-kotik x-k-al-tik*

‘Vamos a jugar, digamos que’

ali... y-u'un la ta j-chon-tik krema-etik,
 'esté, que compramos cremas'

x-k-al-tik k'usi

'vamos a decir que.'

- 2 *x-ø-tun li krema-etik=e (0.3), la crema,*
 'la crema es buena para..., la crema'

li krema=e x-ø-tun
 'la crema sirve para...'

- 3 Luch: *s-kuenta sat-il, s-kuenta ok-ol*
 'para la cara, para los pies.'

- 4 Dalia: *sat-il, s-kuenta ok-ol, parte-tik x-k-al-tik* pero, pero...
 'para la cara, para los pies, una para cada cosa,
 vamos a decir, pero, pero'

s-kuenta ok-ol, s-kuenta k'ob-ol, s-kuenta sat-il
 'para los pies, para las manos, para la cara.'¹⁰



- 5 *ji', pero parte-tik x-k-al-tik li s-krema-il=e,*
 'sí, pero la crema es para partes específicas.'

¹⁰ Las ilustraciones que acompañan el texto son parte de la actuación corporal y gestual de las niñas en la actuación del evento de comercial/compraventa. En este sentido, son parte de la transcripción.

- algunos *ta-ø-sok=oj-k'ob-tik*
 ‘algunas dañan nuestras manos.’
- 6 *ta- ø-sok=o j-sat-ik mi ma'-uk*
 ‘y también la cara, si no la usas como se debe.’
- 7 Luch: *s-kuenta k-ok-tik=e mu s-tak' x-k-ak'-be j-sat-ik*
 ‘la que es para los pies no nos la podemos poner
 en la cara.’
- 8 *mi ali s-kuenta k-ok-tik mu x-k-ak'-tik ta j-k'ob-tik,*
 ‘la que es para los pies, no la usamos para las manos.’

BLOQUE 2: ESPAÑOL (líneas 9-19)

- 9 → ‘por ejemplo la crema, si noooo, sabe...
 tzotzil. Si no sabe tzotzil usted’
- 10 Luch: ‘no.’
- 11 Dalia: ‘le puedo decir en español.’
- 12 Luch: *al-b-on*
 ‘dígame.’
- 13 Dalia: ‘por ejemplo, la crema es para las manos, es para la
 cara, para...para las piernas, así, todo, pero, una
 crema no se puede poner en todo el cuerpo.’
 ‘Cada una... por eso la crema, la primera crema es
 para la...’
- 14 Luch: ‘cara.’
- 15 Dalia: ‘cara, la segunda crema es para las manos, la tercera
 para los pies.’

16 ‘Sí pero...pero como le digo, una crema es para la cara’



17 ‘la otra es para las manos’



18 ‘y la otra es para los pies.’



19 ‘A ver, si quiero aprender el tsotsil, le digo yo también,’

BLOQUE 3: TSOTSIL (20-25)

20 → *x-k-al-tik=e vo'ot=e, ch-a-man jun-uk,*
‘vamos a decir que tú vas a comprar una crema.’

21 pero *ma'uk j-tos un, ox-tos*
‘pero no sólo hay de un tipo, hay de trestipos.’

22 tiene *ke ch-a-man=un jun-e s-kuenta av-ok,*
‘tiene que comprar una para los pies,’



jun=e s-kuenta a-k'ob, jun=e s-kuenta a-sat=un
‘una para las manos, una para la cara’



23 *porke mi a-man jun krema=e ali t-ø-sok=o*

*l-a-k'obe,ta-ø-sok=o l-a-vok=e av-a'ija' jech-uk
taj=un=e*

‘Porque si usted sólo compra una crema, le va a lastimar las manos, los pies, ¿entiende?’

24 Luch: *k'el-av-il tseb, k'el-av-il tseb,*

vo'on=e ta j-man krema

‘Mira, muchacha, mira muchacha, quisiera comprar una de esas cremas.’

25 Dalia: ha, ha ((ríe))

Este evento de juego es rico en muchos niveles. En un nivel amplio, tenemos que las niñas pasan con fluidez de una lengua a otra, no en el nivel del enunciado o de los pares adyacentes (como lo hacían en la sección anterior), sino en el nivel de la “templete” (Sawyer, 2001a, p. 117). Sigo aquí el enfoque de Sawyer del estudio sobre la improvisación y el género: “Incluso en las actuaciones más improvisadas intervienen una estructura y materiales predeterminados. La investigación se ha centrado en dos tipos de estructuras dentro de un mismo género: (1) segmentos breves de habla formulaica, (2) rutinas guionadas (*scripted routines*) y los templates generales de actuación (*overall performance templates*) (2001a, p. 117) (el subrayado es mío). Añade además que en las rutinas de conversación cotidianas y en los géneros de actuación (*performance genres*) encontramos improvisación basada en una rutina o en un formato general (2001a, p. 117).

La noción de actuación (*performance*) usada por Sawyer se basa en la noción original de Bauman como una modalidad de

la comunicación verbal oral inherente al arte verbal que consiste en la presuposición de que “hay una responsabilidad a un público por el despliegue de competencia comunicativa” (Bauman, 1977, p. 11).¹¹

En este caso nos enfocamos en la rutinización del templete básico de actuación (de la venta de crema) elaborado por ambas niñas conforme la interacción evolucionaba (líneas 1-8). Básicamente consiste en una estructura paralela con sustituciones léxicas y actuaciones gestuales y corporales con su correspondiente prosodia. El Cuadro 1 presenta la estructura básica.

Cuadro 1. Estructura paralela multimodal del “templete bilingüe de actuación de laventa de crema.”

TSOTSIL	<i>krema s-kuenta</i> <i>sat-il</i>	<i>krema s-kuenta</i> <i>k'ob-ol</i>	<i>krema skuenta</i> <i>k-ok-tik</i>
ESPAÑOL	‘crema para la cara’	‘crema para las manos-(brazos)’ ¹²	‘crema para los pies (piernas)’
GESTO			

El terceto paralelo se construye con base en el mismo tipo de principio que el de los pareados tsotsiles tradicionales, que están diseñados según una estructura básica y sustituciones léxicas básicas.

¹¹ “[...] performance as a mode of spoken verbal communication consists in the assumption of responsibility to an audience for a display of communicative competence” (Bauman, 1977, p. 11).

¹² En tsotsil la forma *k'ob-ol* corresponde a ‘mano/brazo’, y *ok-ol* a ‘pie, pierna.’

Hace cuatro décadas, de hecho, Gossen (1977), en su estudio de los “géneros de comportamiento” propios del tsotsil chamula, señaló que “es posible que ciertos rasgos estilísticos de ‘palabras antiguas’ también se puedan encontrar en los aspectos verbales de los “juegos de improvisación de los niños” [...] (La repetición de un patrón sintáctico cuatro o seis veces, con la sustitución de sólo una nueva palabra por cada repetición es un rasgo común tanto “de los juegos improvisados de los niños” y de la ‘antigua narrativa verídica’)” (1977, p. 90). “Un importante componente lingüístico de ‘las canciones infantiles improvisadas’ es el hecho de que experimentan con pareados metafóricos, que son los pilares estilísticos más importantes de los géneros formales de las ‘palabras antiguas’ (1977, p. 93).”

He aquí un ejemplo tomado de Gossen (1977, p. 106), proveniente de unas “palabras antiguas o [una] plegaria”:¹³

(6)

Li-tal ta yolon avok

He venido ante tus pies

Lital ta yolon ak'ob

He venido ante tu mano

Xchi' uk jnup

Junto con mi mujer

Xchi'uk jchi'il

Junto con mi compañera

¹³ Adapto la ortografía a la ortografía práctica del tsotsil que se utiliza en el presente trabajo. Por lo demás dejo el ejemplo en su forma original.

Y un ejemplo de una canción infantil improvisada de la misma fuente (1977, p. 93):

(7)

Pinto chon un bi

Animal pinto (eres)

Pinto bolom un bi

jaguar pinto (eres)

Los ejemplos muestran la organización paralela de pareados y la sustitución léxica que tienen lugar tanto en las plegarias como en los juegos.

Los datos incluidos aquí muestran que en la actuación del terceto improvisado ambas niñas producen una estructura rítmica determinada por la estructura paralela y sus sustituciones. Las sustituciones semánticas son el resultado del análisis que hacen las niñas de que no hay “un solo tipo de crema” sino varios tipos: crema para las manos, crema para los pies, crema para la cara. Ambas explican que la piel se puede dañar si usamos la crema “inadecuada”. Desde el punto de vista de la lengua tsotsil, las cremas caen dentro de una categoría muy amplia de “medicina” (*poxil*) de la que existen muchos tipos (por ejemplo, *poxil jolol*: ‘champú’ o ‘medicina para la cabeza,’ o *poxil jk’obtik* ‘medicina para las manos’). Sin embargo, las niñas eligieron el término en español “crema” y la subclasificaron con base en su análisis de su uso en diversas partes del cuerpo. Conforme evoluciona la actuación conjunta, ellas se refieren a cada una de las cremas diciendo: “la primera es para la cara, la segunda es para las manos y la tercera es para los pies” (línea 16), nuevamente siguiendo un patrón rítmico que produce lo que yo llamo el “templete de actuación bilingüe”. Este patrón rítmico con el habla paralela tiene la cualidad emergente de la actuación (Bauman, 1977). Viene acompañado con un

despliegue multimodal de movimientos de la mano y el brazo al tocar las partes del cuerpo que la niña va citando en su arte verbal. La ritualización del templete con la actuación emergente de registros en español resulta de la integración textual de discursos de los medios de comunicación, de la escuela y probablemente de encuentros en tiendas o mercados, en los que la vendedora ficticia anuncia cremas.

Después de la explicación interaccional de los “tres tipos de cremas” en las diferentes encarnaciones del templete básico, Dalia da una breve versión en español (líneas 17-18) y luego anuncia su cambio al tsotsil. En esta etapa de la actuación ella representa el guión ritualizado como un evento de venta, introduciendo el verbo “comprar” (*man*), al que se aludió en la invitación inicial del marco de juego (líneas 20, 21).

En la línea 17, Dalia repite la descripción de la crema, llevando a cabo representaciones multimodales del personaje al cual encarna. Su voz tiene un tono de “maestra” acoplado a gestos estilizados en los que toca su cuerpo con sus manos como si estuviera aplicando crema a diversas partes de su cuerpo. Al actuar el templete rutinizado con un género híbrido que emula a una “vendedora convincente”, ella se deja llevar, y su hermana Luch (que la escuchaba con atención) la interrumpe diciendo: *k'elavil tseb k'elavil tseb, vo'one ta jman krema*, ‘Mira, muchacha, mira muchacha, yo quisiera comprar una de esas cremas.’ Dalia se ve sorprendida y ríe ante la aportación de Luch, puesto que al parecer ambas estaban construyendo juntas el templete, más que estar realizando una transacción comercial. Aquí Luch cambia de posicionamiento al llamar a Dalia “muchacha” y situarse en el lugar de la cliente, aparentemente mayor que ella, y haciendo una petición de adquirir “la crema”. Este punto de transición muestra cómo Luch se alinea como cliente en un encuentro “comercial”, como originalmente estaba previsto en el marco inicial de Dalia: “vamos a jugar a que vendemos cremas.”

En suma, las niñas construyen un género híbrido bilingüe cuyo diseño toma elementos de textos y actuaciones con templetas de naturaleza paralela que evocan el paralelismo del habla ritual maya. En este sentido, el juego se convierte en un espacio de creación de nuevos géneros que integran diversos registros y códigos ampliando así los repertorios y competencias bilingües.

CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo, los estudios del juego infantil han subrayado su papel central en la exploración, reproducción, innovación y transformación cultural (Corsaro, 2005; Kyratzis, 2004; Goodwin, 1990, 2006; Maynard, 2002; Paugh, 2005a, 2005b; Sawyer, 1995). En esta misma línea, Sawyer ha afirmado que “los niños crean ‘culturas de pares’ características, compuestas de rutinas interaccionales y patrones sociales novedosos que surgen de la acción improvisada colectiva” (Sawyer, 1995, p. 133).

Hace más de cuatro décadas, Gossen (1977), en su estudio sobre los “géneros de comportamiento verbal” propios del *tsotsil chamula*, sostuvo que “es posible que ciertos rasgos estilísticos de las ‘palabras antiguas’ se encuentren también en algunos aspectos verbales de los ‘juegos infantiles de improvisación’ (1977, p. 90) (por ejemplo, la repetición y la sustitución léxica). Sin embargo, se refirió a los juegos de improvisación de los niños *tsotsiles* como “imitaciones imperfectas del comportamiento verbal de los adultos” (1977, p. 92).

Los datos que se muestran aquí desafían esta perspectiva. Las niñas de nuestro estudio, más que imitar el comportamiento verbal de los adultos, muestran un uso novedoso y creativo de las estructuras paralelas y templetas para improvisar y explorar la “creación de géneros” en sus juegos (véase de León, 2007). El género emergente se caracteriza por la repetición y el paralelismo bilingües en pares adyacentes y recreaciones intertextuales

de plantillas bilingües improvisadas. Aquí se recrean, se median y se transforman repertorios provenientes de diversos orígenes. Las conexiones intertextuales revelan el modo en que las niñas “elaboran” la realidad en el juego, innovan yuxtaponiendo voces y textos en actuaciones emergentes bilingües en las que proyectan sus subjetividades y sus identidades en la contingencia de la emergencia de la actuación.

En nuestro estudio vimos surgir subjetividades bilingües en saludos que muestran la voz de una kumale zinanteca o una comadre mestiza, o al actuar nuevos registros yuxtaponiendo o creando un registro de “voz de vendedora” con diferentes textos y repertorios bilingües.

Un punto que me parece importante elaborar aquí es que en la creación de estos géneros emergentes las niñas están ampliando sus repertorios en ambas lenguas más que desplazando una por la otra. El Cuadro 2 ilustra este punto:

Cuadro 2. Mirada macro y micro de procesos de creación bilingüe tsotsil/español (elaboración propia)



(L1: Lengua 1 (tsotsil); L2: Lengua 2 (español), G3: (Generación 3).

El Cuadro 2 ilustra dos niveles de realidades “bilingües” tsotsil/español en la Generación 3 (G3) de este estudio. Notamos, a nivel macro, la ampliación de repertorios y la creación de géneros híbridos que emergen a nivel micro-interaccional en las actuaciones lúdicas cotidianas. Documentamos la naturaleza de la creación de estos géneros híbridos bilingües a nivel de repetición dialógica y diseño de templates con paralelismo multimodal.

En este sentido, la presente investigación contribuye a documentar lo que constituye el “actuar ser bilingüe” (Auer, 1998) entre los niños mayas tsotsil hablantes de Zinacantán. Informa también sobre el papel de los grupos de pares y el juego infantil en la creación de un “nicho de socialización bilingüe.” Con este concepto me refiero al espacio interaccional en el que el grupo de pares se socializa en dos lenguas y los procesos de exploración y transformación de los códigos disponibles (Youssef, 1996). Una mirada a la vida cotidiana del grupo de niños tsotsiles del estudio muestra las diversas posibilidades de expresar el contacto lingüístico a nivel micro-interaccional. Las aquí documentadas no apuntan necesariamente al desplazamiento del tsotsil sino a la creación de nuevos géneros alimentados por recursos de ambas lenguas.

REFERENCIAS

- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. En P. Auer (ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*, (pp. 1-24). Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, (pp. 257-74). Palgrave Macmillan.
- Barriga, R. y Butragueño, P. M. (2013). *Historia sociolingüística de México*. El Colegio de México.
- Bricker, V. (1973). *Ritual humor in highland Chiapas*. University of Texas Press.
- Bricker, V. (1974). The ethnographic context of some traditional mayan speech genres. En R. Bauman y J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, (pp. 368-388). Cambridge University Press.
- Briggs, C. L. y Bauman, R. (1992). Genre, intertextuality and social power. *Journal of Linguistic Anthropology*, 2 (2), 113-172.
- Brody, J. (1994). Multiple repetitions in tojolobal conversation. En B. Johnstone (Ed.), *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives*, (Vol. 2. pp. 3-14). Ablex.

- Brown, P. (1998). Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in tzeltal adult and child speech. *Journal of linguistic anthropology*, 8 (2), 197-221.
- Brown, P y Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness*, (pp. 56-311). Cambridge University Press.
- Cekaite, A y Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6 (3), 373-392.
- Cekaite, A y Evaldsson, A-C. (2008). Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multilingual school settings. *International journal of multilingualism*, (3), 177-196.
- Corsaro, W. A. y Maynard, D. W. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis y J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honour of Susan Ervin Tripp*, (pp. 157-174). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33 (1), 33-58.
- De León, L. (2002). *Soldiers and curers: Mayan children's play in contemporary Chiapas*. American Anthropological Association Meetings 2002, New Orleans,
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS-INAH.

- De León, L. (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of zinacantec mayan siblings' culture. *Research on Language and Social Interaction*, (Número especial) 40(4), 405-436.
- De León, L. (2009). Between frogs and black winged-monkeys: Orality, evidentials, and authorship in tzotzil (mayan) children's narratives. En J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura y S. Ozcaliskan (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. (pp. 175-192). Taylor and Francis Group.
- De León, L. (2012a). Language socialization and multiparty participation frameworks. En D. Alessandro, E. Ochs, y B. B. Schieffelin (eds.), *Handbook of Language Socialization*, (pp. 81-112). Blackwell-Wiley.
- De León, L. (2012b). "The j'ik'al is coming!" Triadic directives and emotion in the socialization of zinacantec mayan children. maya daily lives. Actas del 13° Congreso Europeo de Mayistas (París, 5-6 de diciembre de 2008), A. Breton y P. Nondedéo (coords.), *Acta Mesoamericana* N° 21. Verlag Anton Saurwein.
- De León, L. (coordinadora). (2013). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, socialización y narrativa*. CIESAS.
- De León, L. y Flores Nájera, L. (2010). *Titlahtoah de omeh 'we speak two': Indexing ideologies and identities in nahuatl-spanish bilingual children at play through code-switching practices*. Reunión Anual de la Asociación Americana de Antropología, New Orleans.

- De León, L y Martínez M. (2010). *Indexing ideologies and voicing authority through bilingual oppositional alignments in tzotzil mayan siblings' play*. Reunión Annual de la Asociación Americana de Antropología, New Orleans.
- Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (eds.). (2012). *Handbook of Language Socialization*. Blackwell-Wiley
- Ervin-Tripp S. y Reyes, I. (2002). *Code-switching and borrowing: Discourse strategies in developing children's bilingual interactions*. Actas/Proceedings II Simposio Internacional Bilinguismo.
- Evaldsson, A. C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse and society*, 16 (6), 763-86.
- Evaldsson, A. C. (2007). *Achieving authority: Discursive practices in russian pre-adolescent girls' pretend play*. *Research on language and social interaction*. (Número especial) 40 (4), 291-319.
- Ferguson, C. (1974). Publicado originalmente con el título de "Diglossia" en *Word* (1959) 15, 325-340. Tomado de P. Garvin y Y. Lastra, *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos*, (trad. Joaquín Herrero), UNAM, 1974, pp. 247-265.
- Flores Farfán, J, A. (1999). *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y Conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. CIESAS.
- Flores Nájera, L. (2010). *Socialización lingüística en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala: Análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (Náhuatl-español)*. Tesis de Maestría. CIESAS.

- Flores Nájera, L. (2017). Honoríficos, cambio de código y multimodalidad en las trayectorias de directivos-respuesta negativa: Un estudio de socialización bilingüe náhuatl-español. En G. Polian, L. de León y R. Zavala (coordinadores). *Nuevos caminos en la lingüística mesoamericana. Contribuciones del posgrado lingüística indoamericana de CIESAS*. CIESAS.
- Fox, J. J. (ed.). (1977). *To speak in pairs*. Cambridge University Press.
- García Sánchez, I. (2005). More than just games: Language socialization in an immigrant children's peer group. *Texas Linguistic Forum*, 49, 61-71.
- García Sánchez, I. (2009). *Moroccan immigrant children in a time of surveillance: Navigating sameness and difference in contemporary Spain*. Tesis de Doctorado. Departamento de Lingüística Aplicada. Universidad de California, Los Ángeles.
- García Sánchez, I. (2010). Serious games: Code-switching and gendered identities in moroccan immigrant girls' pretend play. *Pragmatics*, 20 (4), 523-555.
- García Sánchez, I. (2012). Language socialization and exclusion. En A. Duranti, E. Ochs y B. B. Schieffelin (Eds.), *Handbook of language socialization*, (pp. 391-420). Blackwell-Wile.
- Garrett, P. B. (2005). What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society*, 34 (3), 327-361.
- Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. En M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*, (pp. 233-256). Palgrave Macmillan.

- Gaskins, S. (2006). The cultural organization of Yucatec children's social interactions. En X. Chen, D. C. French, y B. H. Schneider (Eds.), *Peer relations in cultural context*, 283-309. Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1979). [1981]. Footing. *Semiotica*, 25, 1-29. (Reimpreso en E. Goffman (Ed.), *Forms of Talk*, 124-159). University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. y Goodwin, M. H. (2004). Participation. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, 222-244. Basil Blackwell.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Blackwell Publishing.
- Goodwin, M. H. y Kyratzis, A. (2007). Introduction. Children socializing children; practices for negotiating the social order among peers. *Research on language and social interaction*, (Número especial) 40 (4), 1-11.
- Goodwin, M. H. y Kyratzis, A. (2012). Peer language socialization. En A. Duranti, E. Ochs, y B. B. Schieffelin (eds.), *Handbook of language socialization*, (pp. 365-390). Blackwell-Wiley.
- Goodwin, M. H. y Cekaite, A. (2018). *Embodied family coreographies: Practices of care, control, and mundane creativity*. Routledge.
- Gossen, G. (1977). Chamula genres of verbal behavior. En R. Bauman (Ed.) *Verbal art as performance* (pp. 81-115). Waveland.

- Gumperz, J. J. (1982). Conversational code-switching. En J. J. Gumperz, *Discourse strategies*, (pp. 59-99). Cambridge University Publishing.
- Hamel, R. E. (2006). Language conflict and the micro-macro link in the spanish-speaking world. En C. Mar-Molinero y M. Stewart (eds.), *Globalization and language in the spanish-speaking world*, (pp. 47–75). Palgrave Macmillan.
- Haviland, J. B. (1994). [1992] Lenguaje ritual sin ritual. *Estudios de cultura maya*, 19, 427–442.
- Hill, J. H. (1998). Don Francisco Márquez survives: A meditation on monolingualism. *International journal of the sociology of language*, 132 (1), 167-82.
- Hill, J. H. y Hill, K. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. University of Arizona.
- INEGI. (2000, 2005, 2010). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. México. www.inegi.org.mx
- Iwamura, S. G. (1980). *The verbal games of pre-school children*. Billing and Sons.
- Johnstone, B. (ed.). (1994). *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives*, Vols. 1 y 2. Ablex.
- Jørgensen, N. (1998). Children's acquisition of code-switching for power-wielding. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*, (pp. 237-258). Routledge.
- Keim, I. (2007). Socio-cultural identity, communicative style, and their change over time: A case study of a group of German-Turkish girls in Mannheim/Germany. En P. Auer (Ed.), *Style and social identities*:

Alternative approaches to linguistic heterogeneity, (pp. 155-185). Mouton de Gruyter.

- Keim, I. (2008). Linguistic variation, style of communication, and sociocultural identity: Case study of a migrant youth group in Mannheim, Germany. En V. Lytra y J. N. Jørgensen(eds.), *Multilingualism and identities across contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe. Copenhagen studies in bilingualism*, Vol. 45, 178-226. Faculty of Humanities, University of Copenhagen.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. Columbia University Press.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-49.
- Kyratzis, A. (2007). Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. En *Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. research on language and social interaction*, (Número especial) 40 (4), 321-353.
- Kyratzis, A. (2010) Latina girls' peer play interactions in a bilingual spanish-english U.S. preschool: Heteroglossia, frame-shifting, and language ideology. *Pragmatics*, 20 (4), 557-586.
- Kyratzis, A., Tang, Y. T. y Koymen, S. B. (2009). Codes, code-switching, and context: Style and footing in peer group bilingual play. *Multilingua*, 28 (2-3), 265-290.
- Kyratzis, A., Reynolds, J. F. y Evaldsson, A. C. (2010). Introduction: Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions. En A. Kyratzis, J. F. Reynolds y A. C. Evaldsson (eds),

Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions. *Pragmatics*, (Número especial) 20 (4), 457-466.

Martínez Casas, R. (2013). De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración. En R. Barriga y P. M. Butragueño. *Historia sociolingüística de México*. El Colegio de México.

Martínez Pérez, M. (2008). *Socialización lingüística infantil en tsotsil huixteco: k'ucha'al chich' k'elel, k'oponel, xchiuk tojobjtasel ti mantal ti ololetike*, Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. CIESAS.

Martínez Pérez, M. (2013). Los rasgos del habla dirigida a niños en tsotsil huixteco: Un estudio en tres hogares. En de León, L. (coordinadora). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización*. CIESAS.

Maynard, A. (2002) *Cultural teaching: the development of teaching skills in Maya sibling interactions*. *Child development*, 73 (3), 969-982.

Mendoza-Denton, N. y Gordon, B. J. (2011). Language and social meaning in bilingual Mexico and the United States. En M. Días-Campas (Ed.), *The handbook of Hispanic sociolinguistics*, (pp. 553-578). Wiley-Blackwell.

Messing, J. (2002). *Fractal recursivity in ideologies of language, identity and modernity in Tlaxcala, Mexico*. Texas Linguistic Forum.

Messing, J. (2003). *Ideological multiplicity in discourse: language shift and bilingual schooling in Tlaxcala, México*. Doctoral Dissertation. University of Arizona.

- Minks, A. (2006). *Mediated intertextuality in pretend play among Nicaraguan Miskitu children*. *Texas Linguistic Forum (SALSA)*, 49, 117-127.
- Minks, A. (2010). Socializing heteroglossia among miskitu children on the caribbean coast of Nicaragua. *Pragmatics*, 20 (4), 495-522
- Ochs, E. (1986). Introduction. En B. B. Schieffelin y E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*, 1-13. Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Pardo Brugmann, M. T. y Acevedo, M. L. (2013). *Dinámica sociolingüística en Oaxaca: Los procesos de mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas del estado*. CIESAS.
- Paugh, A. L. (2001). *Creole is everyday: Language socialization, shift and ideologies in Dominica, West Indies*. Tesis de Doctorado. New York University.
- Paugh, A. L. (2005a). Multilingual play: children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34 (1), 63-86.
- Paugh, A. L. (2005b). *Playing with languages: Children and change in a Caribbean Village*. Berghahn Books.
- Pellicer, D. (1988). Las migrantes indígenas en la Ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En R. E. Hamel, Y. Lastra de Suárez y H. Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, (pp. 147-169). UNAM.
- San Giacomo, M. y Peperkamp, S. (2008). Presencia del español en el nahuatl: Estudio sociolingüístico de la adaptación de préstamos. En

- M. Westmoreland y J. A. Thomas (eds.) *Selected Proceedings of the Fourth Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Cascadilla Press.
- Pujolar, J. (2001). *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Mouton de Gruyter.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and identity among adolescents*. Longman.
- Reynolds, J. (2002). *Maya children's practices of the imagination: (Dis)playing childhood and politics in Guatemala*. Tesis de Doctorado. UCLA.
- Reynolds, J. F. (2007). Buenos Días/((Military Salute)): The natural history of a coined insult. *Research on language and social interaction*, (Número especial) 40 (4), 437-465.
- Reynolds, J. F. (2010). Enregistering the voices of discursive figures of authority in antonero children's socio-dramatic play. *Pragmatics*, 20 (4), 467-493.
- Rindstedt, C. (2001). Quichua Children and language shift in an andean community: School, play and sibling caretaking. *Linköping studies in arts and science*, 241. Linköping University.
- Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31 (5), 721-742.
- Rogoff, B. (1981). Adults and peers as agents of socialization: A highland Guatemalan profile. *Ethos*, 9 (1), 18-36.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

- Rus, J. (2009). La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: Urbanización rápida, comunidad y juventud maya en San Cristóbal de Las Casas. En M. Estrada Saavedra (Ed.), *Chiapas después de la tormenta: Estudios sobre economía, sociedad y política*. (pp. 169–219). Colegio de México/COCOPA-Cámara de Diputados,
- Rus, J. (2010). *The end of the plantations and the transformation of indigenous society in highland Chiapas, México, 1974-2009*. PhD dissertation, Department of Anthropology, University of California Riverside.
- Rus, J. y Collier, G. A. (2002). Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: Los casos de Chamula y Zinacantán en los Altos de Chiapas. En M. Shannon, R. A. Hernández y J. Rus (coords), *Tierra, libertad y autonomía: Impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. CIESAS.
- Rus, J. y Collier, G. A. (2003). A generation of crisis in the Chiapas highlands: The Tzotziles of Chamula and Zinacantán, 1970-2000. En J. Rus, R. Hernández y S. Mattiace (eds.), *Mayan lives, mayan utopias*, (pp. 33–61). Rowman and Littlefield Publishers.
- Sawyer, R. K. (1995). A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play. *Sociological Studies of Children*, 7, 127-153.
- Sawyer, R. K. (1997). Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sawyer, R. K. (2001a). Play as improvisational rehearsal: Multiple levels of analysis in children's play. En A. Goncü y E. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*. The Guildford Press.

- Sawyer, R. K. (2001b). Improvisation. En A. Duranti (ed.), *Key terms in language and culture*, (pp. 116-118). Blackwell Publishing.
- Sherzer, J. (2002). *Speech play and verbal art*. University of Texas Press.
- Schieffelin, B. B. (1994). Code-switching and language socialization: Some probable relationships. En J. Felson Duchan, L. E. Hewitt y R. M. Sonnenmeier (eds.), *Pragmatics: From theory to practice*, (pp. 20-42). Prentice-Hall.
- Schieffelin, B. B. (2003). Language and place in children's worlds. *Texas Linguistics Forum*, 45, 152-166.
- Schieffelin, B. B. y Kulick, D. (2004). Language socialization. En A. Duranti (ed.), *Companion to linguistic anthropology*, (pp. 349-368). Blackwell.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. A. Lucy (ed.), *Reflexive language*, (pp. 33-58). Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23 (3-4), 193-229.
- Suslak, D. F. (2009). The sociolinguistic problem of generations. *Language and Communication*, 29 (3), 199-209.
- Vázquez, B. (2008). *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad chol de Chiapas: análisis de prácticas comunicativas socializadoras*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. CIESAS.
- Wolf, D. y Hicks, D. (1989). The voices within narratives: The development of intertextuality in young children's stories. *Discourse processes*, 12 (3), 329-351.

- Woolard, K. A. (2004). Codeswitching. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 73-94). Blackwell.
- Youssef, V. (1996). Varilingualism: The competence underlying codemixing in Trinidad and Tobago. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 11 (1), 1-22.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York City*. Wiley-Blackwell.
- Zentella, A. C. (1998). Multiple codes, multiple identities: Puerto Rican children in New York City. En S. M. Hoyle y C. Temple Adger (eds.), *Kids talk: Strategic language use in later childhood*, (pp. 95-112). Oxford University Press.

NUEVAS REFERENCIAS DE LA AUTORA

- De León, L. (2019). Playing at being bilingual: Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings' play. *Journal of Pragmatics*. Vol. 144, 92-108.
- De León, Lourdes (en prensa). Entre la retención y el desplazamiento: Nichos de socialización lingüística en las lenguas indígenas contemporáneas. En M. Chávez-Peón y L. de León (coords.) *Lenguas mesoamericanas en el Siglo XXI: enfoques socioculturales y tipológicos*. CIESAS, Colección México.
- De León, L. y García-Sánchez I. (2021) Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. *Annual Review of Linguistics*, 7, 421–448.

Capítulo 5

Socialización de la heteroglosia entre los niños misquitos de la costa caribeña de Nicaragua¹ *

Amanda Minks

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinticinco años, el estudio intercultural de la socialización lingüística ha expandido enormemente nuestra comprensión de las diversas maneras en que los niños adquieren la competencia lingüística y sociocultural en sus interacciones cotidianas. Los primeros estudios revelaron limitaciones en las investigaciones sobre el desarrollo que daban por sentado que las prácticas euro-americanas de la clase media eran universales, así como limitaciones en la investigación antropológica que desatendía por completo el lenguaje en los procesos de socialización (Schieffelin y Ochs, 1986a, 1986b; Ochs, 1988; Schieffelin, 1990; Kulick y Schieffelin, 2004). En

¹ Quiero dar gracias a Amy Kyratzis, Jennifer Reynolds, Ann-Carita Evaldsson, Asta Ceikaite y Amy Paugh por sus aportaciones a este trabajo durante sus diversas etapas. Les estoy sumamente agradecida a mis interlocutores misquitos, jóvenes y adultos, de Corn Island. La investigación para este trabajo se realizó con el apoyo de la Fundación Wenner Gren, el Consejo de Investigación sobre Ciencias Sociales, el Programa Fulbright del Instituto de Educación Internacional y la Fundación Tinker.

* Este artículo fue traducido por Beatriz Álvarez Klein, con la autorización de la Asociación Internacional de Pragmática (International Pragmatics Association). Minks, Amanda (2010). Socializing heteroglossia among Miskitu children on the Caribbean coast of Nicaragua. *Pragmatics* 20(4), 495–522. Amberes, Bélgica: International Pragmatics Association.

los entornos postcoloniales y multiculturales, los estudios sobre socialización lingüística han ayudado a ubicar los sitios de desigualdad en las instituciones educativas que privilegian ciertos modos de comunicación y suprimen otros (Heath, 1983; Boggs, 1985; Philips, 1983). Los estudios relacionados sobre el uso de la lengua vernácula por los niños en las comunidades marginadas han revelado patrones de destreza y competencia pragmáticas que contrarrestan los discursos de la deficiencia predominantes (Goodwin, 1990, 2006; Zentella, 1997). La socialización lingüística se ha vuelto un lente cada vez más un valioso con el cual examinar el contacto entre distintas lenguas, el paso de unas a otras, así como el peligro de su desaparición, conectando la interacción al micro-nivel con las ideologías y relaciones de poder a macro-nivel en un mundo que está cambiando rápidamente (Kulick, 1992; Schieffelin, 1994; Paugh, 2001, 2005; Garrett, 1999, 2005, 2007; Rindstedt y Aronsson, 2002; Meek, 2007; Makihara, 2005a, 2005b).

El paradigma de socialización lingüística ha sido notablemente flexible en sus adaptaciones para cambiar las preocupaciones teóricas y las realidades sociales (Garrett y Baquedano-López, 2002; Kulick and Schieffelin, 2004). Sin embargo, los estudios sobre la socialización lingüística han tendido a rastrear relaciones coherentes entre la lengua y la cultura, socializadas de manera normativa por la interacción entre los adultos y los niños. Una perspectiva muy diferente se hace visible cuando consideramos la interacción de pares entre los niños como práctica de socialización. Dado que las actividades de juego suelen inspirar la experimentación y la transgresión, la interacción de los niños entre pares con frecuencia rebasa los límites de los repertorios lingüísticos. Los niños no son sólo objetos sino también agentes de su socialización, como ha señalado Amy Kyrat zis: “Lo que los niños aprenden está ligado a lo que están intentando lograr en términos de trabajo formador de identidad y de organización social” (2004, p. 641).

Esta observación es especialmente importante en contextos de contacto y cambio potencial entre lenguas diferentes (Meek,

2007). Incluso cuando los niños son desalentados por los adultos a hacer uso de ciertas prácticas lingüísticas, pueden adquirir competencia en éstas a través del juego entre pares lejos de la supervisión por los adultos (Paugh, 2005; Garrett, 2007).

También es posible una perspectiva diferente de la socialización lingüística cuando relajamos nuestras expectativas de orden icónico: el sentido de similitud entre los signos, sus significados y los contextos en los que se utilizan. Algunos estudios sobre la socialización lingüística y el cambio de códigos entre los niños latinos en Estados Unidos han planteado preguntas sobre las correlaciones simplistas entre la clase social, la etnicidad y el uso del lenguaje, así como la asociación de prácticas comunicativas particulares con determinados dominios de la interacción (González, 2001; Vásquez et al., 1994; Zentella, 1997). Las prácticas comunicativas y las personas suelen moverse a través de las fronteras culturales y socioeconómicas, y las generalizaciones pueden ocultar una considerable variación en una “comunidad de hablantes” que es, después de todo, un constructo analítico (Pratt, 1987). En situaciones de contacto y cambio lingüístico, el ver las relaciones entre el lenguaje y la cultura como primordialmente icónicas puede oscurecer algunas áreas de la continuidad y supervivencia cultural a pesar del cambio lingüístico (Bunte, 2009; Field, 2001; Reynolds, 2002; Makihara, 2004, 2005a, 2005b; Meek, 2007; Samuels, 2004).

En nuestros esfuerzos por validar las prácticas de socialización subalternas, ¿hemos privilegiado las perspectivas de orden sobre las de desorden? Las prácticas comunicativas desordenadas ¿pueden ser productivas como medio de socialización? Hasta cierto punto, la convencionalidad y los marcos compartidos pueden ser necesarios para una comunicación significativa; pero la idea de un orden unificado en las prácticas comunicativas está supeditada históricamente a las relaciones entre la lengua, la cultura y la nación (Pratt, 1987; Bauman y Briggs, 2003). Jane y Kenneth Hill se pronunciaron de manera seminal a favor de estudiar tanto las prácticas comunicativas desordenadas como las

ordenadas, destacando la utilidad de la teoría translingüística de M. M. Bakhtin para el análisis de estas prácticas:

[Una] perspectiva del multilingüismo que admite únicamente el orden no puede hacer frente al hecho de que las distintas lenguas traen consigo diferentes visiones del mundo o ideologías, que pueden trabarse en una lucha en la que pueden romperse reglas para que una u otra voz logre dominar el diálogo e imponga su propio punto de vista. Cuando se rompen las reglas, puede haber desorganización e incoherencia, y la teoría translingüística de Bakhtin admite esa posibilidad. (Hill y Hill, 1986, p. 396).

En conformidad con este trabajo, utilizo el término de Bakhtin “heteroglosia” para referirme a la diversidad estratificada de lenguas y estilos que surgen en cualquier encuentro social (Bakhtin, 1981, 1986).² Dado que las prácticas comunicativas tienen orígenes múltiples, más que unificados, la heteroglosia es una característica de todo uso de la lengua, pero con frecuencia los contextos con experiencias de colonización conllevan yuxtaposiciones particularmente asombrosas que escapan a los esquemas de análisis ordenados.

Este artículo examina algunas prácticas contemporáneas de heteroglosia entre los niños indígenas misquitos que viven en una comunidad multilingüe de Corn Island, a 84 kilómetros de la

² En su ensayo “De la prehistoria de la palabra novelesca”, Bakhtin hace una distinción entre “heteroglosia”, la diversidad de formas de expresión dentro de una misma lengua, y la “poliglosia”, la coexistencia e “interanimación” entre diversas lenguas en el seno de un sistema cultural (Bakhtin, 1986). En palabras de Bakhtin, la poliglosia incluye a la heteroglosia, porque las lenguas siempre tienen una diversidad interna. Sin embargo, para mis fines aquí, la heteroglosia sirve como un término sombriamente más intuitivo, dado que los significados de la raíz “hetero” (diferente, otro) son esenciales para la dinámica de la lucha interactiva, mientras que la raíz “poli” sugiere simplemente multiplicidad. Para un enfoque similar, véanse Pujolar (2001) y Bailey (2007).

costa caribeña de Nicaragua. Para encontrarle sentido al discurso de los niños de Corn Island se requiere ir más allá del contexto interactivo inmediato, que típicamente es el centro de atención de los análisis sociolingüísticos. Presento perspectivas históricas, ideológicas y estructurales sobre la heterogeneidad del uso de la lengua en esta región, y posteriormente examino en detalle extractos transcritos de una actividad de juego de los niños. El análisis se enfoca no sólo en la diversidad de las “lenguas” tales como el misquito, el español o el inglés que emplean en su interacción, sino también en la heterogeneidad de expresión entre y dentro de esas lenguas. Si bien utilizo el término “multilingüismo” en este artículo, los fenómenos del habla están más emparentados con lo que Valerie Youssef ha llamado el “varilingüismo”, en el cual intervienen competencias variables y patrones diversos de mezcla de sistemas lingüísticos que pueden estar relacionados entre sí (Youssef, 1991a, 1991b, 1996; analizado en Paugh, 2001).

En la actividad que analizo, varios niños mayores estaban cuidando a una niña de dos años, la cual estaba siendo socializada en varias lenguas, registros y géneros y, al mismo tiempo, en una estructura de poder jerárquica construida alrededor de la edad y el género. Su discurso también sugiere una estructura de poder implícita en las ideologías lingüísticas, puesto que utilizaban el inglés principalmente para dar órdenes y amenazar. Sin embargo, las distinciones entre lenguas distintas y sus asociaciones no siempre están claras, debido a la larga historia de contacto entre lenguas y creolización en la región, misma que crea una “bivalencia” y ambigüedad en los significados indéxicos e icónicos (Woolard, 1999). La heteroglosia de este contexto comunicativo sugiere una necesidad de examinar cuidadosamente los supuestos comunes acerca de las relaciones entre la socialización lingüística, la interacción entre pares y el cambio de lenguas. No todos los hablantes de las lenguas marginadas están en un camino inexorable hacia el cambio de lenguas precipitado por las interacciones de socialización con sus pares o con adultos. Como lo han demostrado varios estudios recientes, los niños también pueden mantener y expandir el uso de idiomas (o estilos lingüísticos)

marginados en el juego heteroglósico entre pares, algunas veces contraviniendo los deseos explícitos de sus mayores (Paugh, 2005; Garrett, 2007; Makihara, 2004, 2005a, 2005b).

HISTORIA Y HETEROGLOSIA

Como escribió Bakhtin, las palabras nunca son neutrales; presentan vestigios de sus historias y modulan el habla con los acentos de otras voces de otros tiempos y lugares (Bakhtin, 1986). Incluso un visitante casual de la costa caribeña de Nicaragua captará ecos de voces pasadas en un habla que toma elementos de fuentes múltiples, extrañamente familiares a un hablante del inglés o del español, pero no necesariamente inteligibles. Por lo menos desde el siglo XVII, esta región ha sido un sitio de contacto intercultural e intercambio lingüístico. A partir de los inicios de la década de los 1640, hubo matrimonios entre los indígenas que vivían cerca de la costa y esclavos africanos escapados, lo que dio lugar a un grupo que adquirió un poder considerable a través de la alianza con los ingleses. Para 1679 estas personas eran denominadas indígenas misquito (o “mosquito”), nombre que a la larga incluyó a otras comunidades indígenas que hablaban la misma lengua pero que no necesariamente tenían el mismo grado de interacción intercultural (Offen, 2002, 2010).³ Las mujeres misquitas también formaron uniones conyugales con viajeros y colonizadores europeos, y con frecuencia criaban a sus hijos como misquitos. Bajo un sistema colonial informal, los reyes misquitos y sus hijos recibían una educación inglesa en Jamaica o Belice y algunas veces viajaban a Inglaterra. Los préstamos lingüísticos del inglés comenzaron a ser particularmente comunes en la lengua misquita durante el siglo XIX, cuando multitudes de habitantes de las Indias Occidentales llegaron a la región para trabajar en las compañías británicas y posteriormente en las estadounidenses.

³ Los lingüistas han descrito el misquito como una lengua misumalpa de la familia chibcha (Craig, 1985; Salamanca Castillo, 1984).

En la segunda mitad del siglo XIX, los líderes misquitos fueron desplazados de su posición de poder por otro grupo identificado como los creoles. Corn Island fue uno de los lugares de la costa donde las personas de ascendencia mixta africana, europea e indígena comenzaron a llamarse a sí mismos creoles a principios del siglo XIX (Gordon, 1998). Eran personas de color libres que hablaban como primera lengua una variedad de inglés kriol del Caribe Occidental y compartían lazos culturales con las Indias Occidentales. La población creole de Corn Island se vio aumentada por la migración de los pobladores de las Indias Occidentales durante todo el siglo XIX y a comienzos del XX; sin embargo, siguió siendo relativamente pequeña y estrechamente unida, con historias familiares de profundas raíces que mantenían unidos a los creoles “nativos” de la isla. Mientras que Corn Island (junto con la costa caribeña continental) pasó a ser oficialmente parte de Nicaragua en 1895, el inglés kriol siguió siendo para los creoles un signo de socialidad, intimidad y pertenencia a un grupo. Las variantes acrolécticas del continuo creoleeran indicativas de educación y afluencia para determinados sectores de la comunidad.⁴

A principios de los años 1960 se inició una importante migración misquita de la costa caribeña continental a Corn Island, misma que aumentó considerablemente a partir de los años 1980. Entre estos cambios en la población, vinculados a las transformaciones económicas y políticas en la región, también se incluían nuevas olas de migrantes mestizos a Corn Island procedentes del

⁴ Con frecuencia las lenguas creoles se caracterizan por un continuo de variantes distribuidas de manera irregular entre contextos y hablantes, que van desde los acrolectos (las más cercanas a la lengua “estándar”) hasta los basilectos (las más apartadas de la lengua “estándar”). En la costa caribeña de Nicaragua se suele denominar a todas estas variantes simplemente “inglés”; pero la mayoría de las personas reconocen que son distintas de las variedades “estándar” del inglés que oyen hablar a los visitantes internacionales o en la televisión. Al hacer distinciones entre variedades, algunas veces se llama a las formas basilecticas “creoles” o (en el sistema de escritura desarrollado recientemente) “kriol”. Los hablantes del kriol que tienen menos educación formal, incluyendo a los niños, no podían comprender con facilidad mi variedad estadounidense del inglés, y a algunos niños les resultaba tan extraña, que estaban convencidos de que no era realmente inglés.

oeste de Nicaragua. En la época en la que realicé mi investigación, en 2003, la isla tenía casi 7,000 habitantes; de éstos, aproximadamente la mitad eran creoles; una cuarta parte, misquitos, y otra cuarta parte, mestizos. Los residentes misquitos de la isla estaban cerca de la parte más baja de una jerarquía social incómoda, y con frecuencia eran chivos expiatorios en las controversias sobre propiedad y ocupación ilegal de la tierra, la disminución de los recursos marinos y el tráfico de drogas. En este contexto, la lengua misquita indicaba una diferencia peligrosa en el habla de intrusos racializados que podían desaparecer fácilmente en los barrios densamente poblados de migrantes. Con frecuencia se describía al misquito como incomprensible para los creoles y mestizos, si bien algunas personas identificadas como creoles también hablaban con fluidez el misquito, e incluso unos cuantos niños mestizos aprendieron el misquito en sus juegos con otros niños. Las familias misquitas que se establecieron en Corn Island en los años 1970 o antes tienden a poseer la gama más amplia de competencias lingüísticas, con variaciones considerables en cuanto a la competencia y las preferencias incluso dentro de una misma familia. Estas variaciones dependen de los diversos patrones de socialización lingüística, historias de migración, asistencia escolar y afiliaciones a grupos de pares (cf. García-Sánchez, en este volumen). Una familia que crió a siete hijos en la isla sirve de ejemplo y está representada en la Figura 1.⁵ Los cuatro hijos mayores tuvieron como primera lengua el misquito y aprendieron español en la escuela. El tercero en orden descendente, un chico que tenía una libertad considerable para ir de un lado a otro y hacer amistades en otros barrios, pronto aprendió a hablar con fluidez el inglés kriol, lo mismo que el quinto hijo (la mayoría de las chicas de esta familia también aprendieron inglés kriol, pero lo hicieron más lentamente). Cuando el quinto hijo estaba creciendo, sus padres decidieron hablarles sólo español a sus hijos menores, en un intento de facilitarles un buen desempeño en la escuela. La sexta

⁵ Cuando realicé mi investigación, los hijos 1–4 eran adultos jóvenes de alrededor de veinte años; los hijos 5–7 tenían 12, 9 y 7 años, respectivamente.

hija habla casi exclusivamente español. Cuando la séptima hija era chica, varios parientes suyos del continente, quienes estaban en edad de asistir a la escuela primaria, vinieron a vivir con la familia extensa, lo que expandió el misquito que se hablaba entre sus pares de la chica en el barrio, así como la competencia de la niña en la lengua misquita. Las dos hijas menores también recibieron la influencia de las amistades que formaron en una escuela privada al otro lado de la isla. La penúltima hizo amistad principalmente con chicas hispanohablantes, mientras que la menor hizo amistad sobre todo con niñas que hablaban inglés kriol. La lengua dominante de la penúltima hija siguió siendo el español, pero la menor tenía una competencia relativamente igual en español y en inglés kriol, además de una competencia considerable (aunque más limitada) en la lengua misquita.

La heteroglosia del hogar familiar cambió ligeramente cuando la segunda hija se fue a estudiar, al final de su adolescencia, a Bluefields, una ciudad de la costa continental donde predomina la población creole. Su competencia en inglés kriol aumentó allí, y cuando regresó a Corn Island, decidió hablar exclusivamente en inglés kriol con la hermana que le seguía en edad, a fin de seguirlo practicando; pero siempre les habló en español a sus dos hermanas más chicas, para ayudarlas con la escuela. La trayectoria de las competencias lingüísticas de su familia extensa no ha sido meramente un cambio del misquito al español o al inglés kriol. Un primo que creció en una casa vecina comenzó como hablante principalmente de inglés kriol, con competencia auditiva en misquito; su padre era bilingüe en misquito e inglés kriol, pero pensaba que el inglés kriol sería más útil para el futuro de sus hijos. No obstante, cuando este primo estaba en el inicio de su adolescencia, sus padres participaron en los movimientos sociales indígenas de la costa y revaloraron su competencia en la lengua misquita. Comenzaron a hablarles a sus hijos principalmente en misquito, y su hijo adolescente se convirtió en un hablante competente de esta lengua.

Figura 1: Heteroglosia en la familia

Hija 1: se le hablaba en misquito cuando era chica; de joven vivió en Costa Rica; habla con fluidez el misquito y el español y tiene cierta competencia en inglés kriol.

Hija 2: se le hablaba en misquito cuando era chica; durante su adolescencia vivió en Bluefields (ciudad con predominio creole); habla en misquito con sus padres, en kriol con sus hermanos 4 y 5 y en español con sus hermanas 6 y 7.

Hijo 3: se le hablaba en misquito cuando era chico; aprendió el kriol con chicos de su edad y español en la escuela; habla las tres lenguas con fluidez.

Hija 4: se le hablaba en misquito cuando era chica; aprendió español e inglés kriol en la escuela; habla las tres lenguas con fluidez.

Hijo 5: se le hablaba en misquito cuando era chico y español cuando era un poco mayor; aprendió el inglés kriol de chicos de su edad y de su hermano mayor; el kriol es su lengua preferida.

Hija 6: se le habló en español cuando era chica; hizo amistad con chicas hispanohablantes de su misma edad; su lengua preferida es el español; tiene cierta competencia oral en kriol; tiene asimismo cierta competencia auditiva en misquito, pero lo habla muy rara vez.

Hija 7: se le habló en español cuando era chica; hizo amistad con chicas de su edad hablantes de inglés kriol; aprendió el misquito (aunque no lo habla con fluidez) jugando con sus primos originarios del continente.

Es importante ver las competencias y preferencias lingüísticas de esta familia de manera esquemática para examinar la fluctuación prolongada y la indeterminación de los cambios. Esta es una familia con movilidad ascendente que ha vivido en una comunidad multilingüe durante más de treinta años y que tiende a considerar a los pueblos misquitos (y su habla monolingüe en misquito) como un tanto atrasados. Aun así, solamente uno de los siete hijos no adquirió una competencia oral significativa en misquito. Algo que facilitó mantener las competencias en misquito en esta y otras familias fue el uso de esta lengua en la iglesia morava, así como la continua llegada de nuevos migrantes misquitos provenientes de poblados lingüísticamente conservadores del continente.⁶

La re-socialización del primo en el misquito después de un periodo de predominio del inglés kriol es uno de los múltiples relatos que sugieren la posibilidad del resurgimiento de una lengua que se había percibido como en decadencia. Mark Jamieson (1995, 2007) ha sugerido que los niños misquitos de Kakabila, otra comunidad multilingüe de la Cuenca de la Laguna Perla en el continente, hablan principalmente inglés kriol cuando son chicos, pero comienzan a hablar más misquito a medida que se aproximan a la edad adulta, como parte de un proceso de adquisición de derechos y responsabilidades para integrarse plenamente en la comunidad al llegar a la edad adulta. La socialización lingüística es un proceso que dura toda la vida, y si bien los niños se cuentan entre los que aprenden más rápido, no hay una edad límite específica para expandir el propio repertorio lingüístico. El conocimiento pasivo que con frecuencia trae consigo la comprensión auditiva puede facilitar cambios posteriores de preferencia y de uso. El movimiento de revitalización lingüística de la costa de Nicaragua es un impulso considerable para este

⁶ Los misioneros alemanes moravos establecieron la iglesia morava como una institución primordial en la costa del Caribe a partir de mediados del siglo XIX. Desde 1972 las iglesias moravas han estado bajo la dirección de ministros y presbíteros locales. La iglesia morava de Corn Island tenía un ministro misquito y una congregación predominantemente misquita cuando se llevó a cabo este estudio.

tipo de cambios a medida que la gente reivindica las prácticas e identidades lingüísticas de las generaciones anteriores.⁷

Leanne Hinton (2005) ha descrito este tipo de proceso como un “vuelco atrás” (“*tip back*”), una expansión del concepto de “vuelco” (“*tip*”) –el momento crucial en que la lengua da un viraje alejándose de una lengua ancestral. Mientras que con su metáfora Dorian se refería a la “punta” (“*tip*”) de un iceberg que se vuelca, para Hinton el “vuelco” y “vuelco atrás” (“*tip*” y “*tip back*”) son los extremos opuestos de un balancín. Esta reconceptualización es esencial para analizar la fluidez del uso del lenguaje y la posibilidad de revertir los cambios.

Para comprender estos movimientos del cambio lingüístico en un entorno heteroglélico dinámico se requiere examinar los encuentros socializantes entre contextos sociales e institucionales diferentes (véanse otras colaboraciones de este volumen). En Corn Island, todas las escuelas incluyen clases que se imparten en español. Hay una larga tradición de educación en inglés –sobre todo en las escuelas religiosas– en Corn Island; en la actualidad, varias escuelas públicas han designado aulas para currículos en inglés o en inglés kriol, asociados al programa regional de educación intercultural-bilingüe.⁸ En 2003, durante el periodo en el que realicé mi investigación, el misquito se convirtió en una lengua oficial en los primeros grados de la escuela morava semiprivada de Corn Island, en la cual predominan los alumnos misquitos, junto con el español y el inglés kriol. Los niños misquitos que asistían a escuelas públicas únicamente tenían acceso a clases en español o en inglés (kriol).

⁷ Véase, por ejemplo, Koskinen, 1995, 2010; Craig, 1992a, 1992b; Grinevald, 2007; Freeland, 1993, 1995, 2004; Benedicto, 2010; Salamanca, 1984, 2007.

⁸ Con mucha frecuencia, en este programa educativo bilingüe-intercultural los currículos en inglés kriol han utilizado libros de texto en inglés “estándar”, mientras que el discurso en las aulas es en inglés kriol. En años recientes, los educadores regionales han desarrollado un sistema de escritura para el “kriol nicaragüense” y han comenzado a desarrollar algunos textos en inglés creole/kriol. Véase Koskinen (2010).

Muchos niños misquitos no iban a la escuela en Corn Island, ya sea porque sus padres no podrían pagar los uniformes o las colegiaturas, o bien porque llegaban a mitad del año escolar, cuando una inversión en su educación no necesariamente tendría como resultado que pasaran al grado siguiente. Los niños que sí iban a la escuela pasaban relativamente poco tiempo allí en comparación con los niños que asisten a la escuela en Estados Unidos: por lo general, unas tres o cuatro horas, en la mañana o en la tarde, con muchos días feriados y ausencias debidas a enfermedades o al mal clima. De modo que las interacciones de los niños entre pares fuera de la escuela cobraron una importancia mayor en la socialización. Dado que la responsabilidad de cuidar a los niños suele recaer en los hermanos y primos mayores, los niños pequeños pasaban la mayor parte del tiempo jugando en grupos de edades mixtas, hecho que desempeñó un papel importante en la socialización lingüística. Su interacción se vio informada por ideologías lingüísticas locales y la socialización lingüística, así como por estructuras comunes en los repertorios lingüísticos a los que tenían acceso.

IDEOLOGÍAS Y ESTRUCTURAS DE HETEROGLOSIA

Una ideología lingüística local común entre los cuidadores misquitos de Corn Island era que los bebés entendían mejor el español o el inglés kriol. Algunos cuidadores hablaban consistentemente a los bebés sólo en español o en inglés kriol, dependiendo de su propia competencia e ideologías sobre cuál de estas lenguas les serviría más en el futuro. Otros que tenían destrezas multilingües más limitadas se esforzaban por utilizar frases en español o en inglés kriol cuando les hablaban a sus hijos pequeños en misquito. En la mayoría de los casos, los padres decían que esperaban que sus hijos crecieran hablando también el misquito, pero para ellos el español y el inglés parecían indicar su condición transicional en una comunidad migrante que abrigaba esperanzas de un futuro

con mayores posibilidades de educación y de empleo. Muchos padres tenían una perspectiva aditiva más que sustractiva de la socialización lingüística. En su percepción, la adquisición del inglés o del español no interfería con la adquisición del misquito, lengua que consideraban como un medio importante de conectarse con las comunidades locales, con las familias extensas y, para muchos, con contextos religiosos. Muchas de estas familias con movilidad ascendente que valoraban la educación en español y en inglés adoptaban esta perspectiva. Algunos seguían manteniendo contextos en los cuales sus hijos pudieran aprender también el misquito, mientras que otros no. Los niños que no tenían muchas oportunidades de practicar activamente el misquito parecían percatarse de las señales más sutiles de sus padres, y el misquito se volvía un elemento menos deseable en sus repertorios lingüísticos. Algunos de los hijos de estas familias parecían estarse apartando del misquito.

En general, las personas que suscribían una visión “sustractiva” de la socialización lingüística —es decir, que intentaban alejarse del misquito— eran los miembros más pobres y más marginados de la comunidad, y ellos mismos tenían una competencia limitada en español o inglés kriol. Irónicamente, estas mismas personas que suscribían explícitamente un cambio para alejarse del misquito no siempre tenían los medios para realizar ese cambio; tenían la reserva más rica de conocimiento tradicional misquito, incluyendo la lengua, pero no tenían acceso fácil a la educación formal ni a redes sociales en las cuales pudieran expandir su competencia en español o en inglés.

Para los niños misquitos de Corn Island, las lenguas locales no se hallaban rígidamente compartimentadas, sino que se intercambiaban y fusionaban con fluidez en el uso cotidiano. Si bien no hay ninguna lengua que sea pura en sí misma, algunas ideologías y formas lingüísticas están más abiertas a los préstamos que otras. Históricamente, el pueblo misquito ha acogido las influencias cosmopolitas a la vez que mantiene identidades y prácticas indígenas. Desde el siglo XVII los préstamos de palabras inglesas en el misquito han sido indicios de modernidad y

poder, pero muchos préstamos se han naturalizado a tal grado, que la mayoría de las personas los consideran autóctonos. De hecho, se han vuelto autóctonos como una forma de mezcla de lenguas que se originó en la costa del Caribe.

La lengua misquita tiene estructuras fonológicas, morfológicas y morfosintácticas que facilitan la integración de los préstamos lingüísticos. Por ejemplo, históricamente el misquito no incluía las fricativas; así, los hablantes del misquito adoptaron la palabra inglesa “fine” con una oclusiva inicial, lo que dio lugar a la palabra misquita *pain*. En misquito, el posesivo se forma por medio de sufijos e infijos en los sustantivos misquitos, y este sistema morfológico ha sido utilizado para adaptar grandes cantidades de sustantivos prestados (principalmente mediante sufijos). Para algunos niños misquitos de Corn Island el préstamo híbrido *mamiki* (mi mamá) era por lo menos tan común como el término indígena *yaptiki*: *yaptiki* se convierte en *mamiki*.

yaptiki: *yapta* + 1_a p. posesiva *ki*

yaptiki: *mama* + 1st 1_a p. posesiva *ki*

Los verbos misquitos se conjugan por medio de sufijos morfosintácticos que pueden añadirse también a los préstamos (Salamanca, 1992; Jamieson, 1999). Por ejemplo, el verbo inglés “*want*” va seguido de los sufijos *-sna*, *-sma* o *-sa* para la inflexión de la 1^a, 2^a o 3^a persona (también se conjuga así el verbo misquito “ser”):

(*yang*) *wantsna* yo quiero

(*man*) *wantsma* tú quieres

(*witin*) *wantsa* él/ella quiere

El pronombre es opcional; así, *Dia wantsma?* significa “¿Qué quieres?” También se pueden adaptar los verbos prestados utilizando verbos auxiliares misquitos, en particular *munaia* (que por lo general se utiliza con el sujeto ergativo) y *takaia* (que se utiliza con el sujeto absoluto) (Jamieson, 1999). Así, la palabra inglesa “aprender” ha sido adaptada como dos construcciones diferentes: *lan takaia* (aprender) y *lan munaia* (enseñar). Los verbos auxiliares son particularmente útiles para los hablantes que viven entre lenguas, dado que les permiten integrar fácilmente los préstamos sin alterarlos para ajustarlos a la morfología misquita. Los niños misquitos de Corn Island usaban con frecuencia el verbo compuesto *fait munaia* (inglés “fight”^{*} + aux. *munaia*), que, por ejemplo, se podía conjugar como *fait munisa* (él está/ellos están peleando). Los préstamos del español empleados en los procesos burocráticos también se integraban de manera útil al misquito; por ejemplo: *matricular munaia* (matricularse).

No se ha considerado el misquito como una lengua creole porque la estructura gramatical del misquito ha permanecido intacta en su mayor parte, por ejemplo, en el orden de las palabras SOV. Sin embargo, la variabilidad del misquito es comparable a la del continuo creole al moverse entre diferentes contextos de uso e identidades sociales. El cambio frecuente de códigos y los préstamos pueden indicar relaciones grupales entre pares e identidades de los niños misquitos que crecen en Corn Island, a diferencia del habla menos heteroglósica de sus parientes de los poblados misquitos del continente. Aun para los hablantes del misquito con una competencia limitada en el kriol, la coletilla interrogativa *ent?* (“isn’t it”^{**}) se integra gradualmente en el habla misquita a los pocos meses de residir en la isla. Por el contrario, las variedades más “monoglósicas” del misquito –con un uso mínimo de préstamos y de cambios de códigos pueden

^{*} “Pelear”.

^{**} “¿O no?”

indicar identidades propias de un poblado determinado. “Los registros “purificados” del misquito también pueden indicar soberanía indígena y derechos en el habla formal entre líderes misquitos (cf. Makihara, 2004, p. 536). El impulso primario de las prácticas de socialización en Corn Island no es hacia la purificación sino más bien hacia la diversificación, como bien lo muestra el habla de los cuidadores.

HABLA ENREGISTRADA DE CUIDADO DE NIÑOS PEQUEÑOS

El habla misquita dirigida a los niños pequeños suele incluir repeticiones, vocablos, entonación alterada y un léxico especializado. Desde hace mucho tiempo se ha examinado el discurso dirigido a los niños pequeños como evidencia de la existencia (o inexistencia) de una “habla aniñada” o un registro de los cuidadores –una variedad del habla que depende del contexto social en el que se les habla a los niños pequeños. Una de las aportaciones fundamentales de la investigación sobre la socialización lingüística temprana fue que demostró que los registros simplificados que se utilizan para hablar con los niños no eran universales y que los niños podían aprender muy bien a hablar sin ellos (véase, por ejemplo, Schieffelin, 1990). En años recientes, el estudio del registro ha pasado de la descripción de los rasgos lingüísticos al análisis de las prácticas sociales de enregistramiento bajo la influencia de las teorías de Bakhtin sobre la heteroglosia (véase de León, García-Sánchez, en este volumen). Asif Agha describe el concepto de enregistramiento como “procesos mediante los cuales las formas de habla diferenciadas pasan a ser socialmente reconocidas (o enregistradas) como indicadores de atributos del hablante por una población de usuarios de la lengua” (Agha, 2005). Los actos de habla “enregistrados” encarnan voces que evocan “imágenes culturales de personas, así como de situaciones y actividades” (Irvine, 1990, p. 130). Como señala Judith Irvine, “el concepto de

registro es inherentemente heteroglósico” debido a la pluralidad de registros y voces que interactúan (1990, p. 128).

Entre las familias misquitas de Corn Island, el uso de palabras y frases del inglés y del español se volvió parte del registro de los cuidadores, e indica las ideologías de socialización multilingüe mencionadas arriba. Para aquellos que hablaban inglés o español como segunda lengua, el uso de estas lenguas tendía a simplificarse; de hecho constituían un traslape de un registro de “hablantes extranjeros” y el registro del “habla aniñada”. No obstante, la incorporación de múltiples lenguas en el habla de los cuidadores no era exactamente una simplificación. El habla dirigida a los niños pequeños en misquito tampoco era necesariamente simplificada. El habla misquita de los cuidadores se enregistra a través de la repetición, el juego de sonidos, la poética y el léxico del “habla aniñada”, la cual indicaba la condición etárea de los niños pequeños y transmitía y daba forma a estados afectivos.

Como señaló Ferguson (1977, p. 227), la variabilidad es una característica común de los registros de los cuidadores, y esta variabilidad es probablemente más pronunciada en los entornos multilingües y multidialectales. En la Figura 2 ofrezco una breve lista de algunos de los lexemas especiales utilizados en el habla de los cuidadores dirigida a los bebés misquitos en Corn Island. Algunas expresiones se utilizan asimismo en el inglés kriel nicaragüense, ya sea con el mismo significado o bien con un significado distinto, como se indica abajo. Muchos de los lexemas utilizados en el registro de los cuidadores misquitos se basan en la reduplicación, un rasgo común de las lenguas creoles. Algunas de las expresiones no tienen traducciones precisas debido a que su significado se localiza principalmente en el sonido de la vocalización y en su contexto de uso, indicando la actitud afectiva del hablante y la identidad infantil del oyente. Las expresiones suelen enunciarse con contrastes emocionales extremos. Por ejemplo, *miau miau*, imitación del maullido de un gatito, se pronuncia en un timbre alto, y puede utilizarse de la siguiente

manera para calmar a un bebé agitado: Bibiinpara, miau miau-miau (No llores, bebé; miau, miau, miau). Kaka – una palabra que puede originarse en el español “caca” –se dice a un volumen alto y con un tono grave, con la intención de asustar a un bebé y transmitirle una firme desaprobación.

Figura 2: Léxico del habla aniñada

kuakua: imitación de la vocalización percibida por el bebé
(misquito)

miau miau: expresión utilizada al jugar con el bebé o al intentar distraerlo (misquito)

damdam: “comer” (misquito)

taptap: “chupar” o “beber” (misquito)

nini: “biberón” (misquito y kriol)

titi: “biberón” (misquitoy algunas variedades creoles)

ti ti ti: “caminar” (misquito)

tatá: “adiós” (misquito y kriol); “cárgame”/“álzame”
(misquito)

kaka: “sucio,” “malo,” o “mal” (misquito, posiblemente

derivado del español)

namnam: “comida” (misquito)

mumu: “espíritu animal” (*setan*) que puede lastimar o engañar a un niño pequeño (misquito)

pilum: “sonaja” o “cosita” (misquito)

ting: expresión utilizada cuando se golpetea un objeto para llamar la atención del bebé

lulua: expresión utilizada para calmar a un bebé (misquito)

Ferguson (1977) proporciona un resumen de las principales funciones de los registros del habla de los cuidadores que se aplican al contexto misquito. El registro de los cuidadores 1) facilita la comunicación y la auto-expresión pese a la limitada competencia del participante menor; 2) transmite las emociones de los cuidadores hacia los niños pequeños y hacia la situación, y 3) sirve como medio para enseñar una lengua y para la socialización de modo más general. Los rasgos poéticos del registro de los cuidadores misquitos (repetición, aliteración, asonancia, manipulación del timbre y la amplitud) ayudan a desempeñar las tres funciones. Estos rasgos indican a los niños pequeños que se les está dirigiendo a ellos un segmento de habla y transmiten la postura afectiva del hablante. A los niños pequeños misquitos también se les habla utilizando los mismos recursos lingüísticos que se emplean con los niños mayores y con los adultos, pero se utilizan el truncamiento, la repetición y la entonación exagerada para adaptar el habla a la capacidad percibida de comprensión del bebé. El registro de los cuidadores misquitos no sólo facilita la adquisición del misquito. El uso de

préstamos y de estructuras híbridas en el habla misquita dirigida a los niños puede servir como andamio para entender y hablar otras lenguas de la región.

SOCIALIZACIÓN DE LA HETEROGLOSIA EN LOS JUEGOS INFANTILES

Los estudios de los registros de los cuidadores han tendido a enfocarse en las interacciones entre los adultos y los niños, pero los niños mayores también utilizan registros propios de los cuidadores para dirigirse a los niños pequeños y para representar papeles de adultos en sus juegos. En una sociedad en la que el cuidado de los pequeños es en gran medida responsabilidad de los niños y jóvenes, los bebés y los niños pequeños se ven muy influidos por sus hermanos, primos y pares (de León, García-Sánchez, en este volumen). Los niños mayores pueden ser particularmente versados en el andamiaje de las acciones de los niños pequeños, porque la “zona de desarrollo proximal” es un tanto más estrecha que en las interacciones entre los adultos y los niños (Vygotsky, 1978). A medida que las nuevas generaciones se adaptan a los contextos cambiantes, el discurso de los niños entre pares también es un contexto clave para la socialización de formas emergentes de heteroglosia. Los niños tienden a jugar y experimentar más en su uso del lenguaje, y el juego lingüístico facilita la conciencia metalingüística y la adquisición de una segunda lengua (Cazden, 1976; Tarone, 2000).

A fin de ilustrar cómo se despliegan en la práctica estos procesos y estructuras, he elegido una transcripción de una actividad grupal entre pares que tuvo lugar entre niños predominantemente misquitos de Corn Island. Su discurso revela formas emergentes de multilingüismo, así como otros tipos de heterogeneidad considerados aquí bajo el rubro de la heteroglosia. Éstos incluyen el juego con sonidos, microgéneros como el decir palabrotas y el registro de los cuidadores. La ampliación del análisis de un

estudio del cambio de códigos a un estudio de la heteroglosia ayuda a considerar una gama de estilos heterogéneos que son significativos en el uso del lenguaje por los niños, incluyendo lenguas, registros y géneros (Woolard, 2004). Me interesa no sólo la forma en que los niños adquieren prácticas comunicativas en un ambiente heteroglósico sino también la manera en que estas prácticas están vinculadas a roles sociales diferenciados, a identidades y al ejercicio del poder. Al aprender a comunicarse en la heteroglosia, los niños pequeños también llegan a percibir las posiciones de sujeto que están disponibles o son posibles en sus mundos sociales (Kulick y Schieffelin, 2004; Garrett, 2007).

Una tarde en Corn Island, en 2003, llegué a la casa de unos niños misquitos que estaban absortos en una actividad que llamaban paikipulaia – jugar a la comida-. Los niños, hermanos pertenecientes a dos familias que vivían una cerca de la otra, estaban fuera, encendiendo una fogata real y juntando pequeñas cantidades de comida para cocinarla y comerla con utensilios en miniatura. Era una actividad que habían observado (y habían ayudado) a sus madres a realizar muchas veces, pero en esta ocasión la representaban en el contexto placentero del juego entre pares, lejos de la mirada de los adultos. Después de tres meses de presenciar las actividades de juego de los niños sin ejercer una función de supervisión, era claro que no me consideraban una adulta responsable, y los niños llevaron a cabo varios actos ilícitos en mi presencia: robaron plátanos del jardín de un vecino, dijeron palabrotas, trataron de fumar una colilla de cigarro abandonada e hicieron enojar a una pequeña de dos años a quien estaban cuidando.

Los principales participantes eran Leyla (de 12 años), su hermano menor Kori (de 7 años), su vecina Neysi (de 7 años) y su hermanita menor Mirna (de 2 años y 7 meses).⁹ Periódicamente Kori y David (de 8 años), hermano de Leyla, pasaban por allí y se detenían y se unían al diálogo, lo mismo que el hermano de

⁹ Todos los nombres de los niños son seudónimos.

Neysi y de Mirna, Eric (de 9 años). Estos niños habían pasado casi toda su vida en Corn Island, pero sus padres eran migrantes relativamente recientes. Ambas madres eran de la región norte y hablaban predominantemente el misquito. El padre de Leyla y sus hermanos era originarios de Tasbapauni, una comunidad mixta misquita y creole de la región sur, y tenía competencia en kriol y en misquito y vínculos sociales con misquitos y con creoles. El padre de Neysi y sus hermanas también tenían parientes creoles y misquitos y destrezas comunicativas en ambas lenguas, aunque él provenía de la región norte. Ninguno de los padres vivía continuamente con sus hijos, los cuales oían sobre todo el misquito en casa, vivían en un barrio predominantemente misquito y entre ellos hablaban sobre todo en misquito. En su calidad de hermana mayor, Neysi tenía la responsabilidad principal de cuidar a Mirna, pero también los otros niños se dirigían a la pequeña y la cuidaban. Mirna estaba comenzando a hablar, utilizando palabras y frases breves. Su madre me dijo que la lengua que Mirna comprendía mejor era el inglés kriol. Sin embargo, la única persona de la familia de Mirna que hablaba con fluidez el inglés kriol era su padre, quien pasaba periodos de hasta 45 días seguidos lejos de la familia, trabajando como cocinero en un barco pesquero comercial. Los niños se esforzaban por hablarle a Neysi en inglés kriol, pues su propia competencia en esa lengua era limitada. También le hablaban en gran parte en misquito, y ocasionalmente usaban frases cortas en español.

Leyla, la mayor de los participantes, estaba claramente a cargo de todos los demás y les daba órdenes, pidiéndoles que buscaran alimentos, juntaran leña y lavaran trastes. Cuando había alguna resistencia a sus órdenes, les recordaba a sus subordinados que no se les daría comida si no contribuían a la actividad. Ella desempeñaba con gusto el papel de la matriarca misquita, cargado de responsabilidad, pero también fortalecido con el poder de controlar a los demás miembros de la familia. A Mirna no se la consideraba demasiado chica para trabajar al servicio del colectivo familiar representado por el grupo de pares. Cuando

veían al padre de Mirna pasar por allí, los niños la enviaban a verlo, porque sabían que él le daría una moneda que podía ser utilizada para comprar algo que incorporar al juego. También la instruían en la destreza de lavar los trastes.

En el transcurso del juego de la comidita, que duró poco más de una hora los niños mayores emplearon por lo menos 146 enunciados dirigidos a Mirna o en los cuales la nombraban; éstos eran los que más llamaban su atención y cumplían la función de la socialización. 63 de estos enunciados eran directivas u órdenes cuyo objeto era Mirna. Otros eran afirmaciones sobre sus acciones, juego con sonidos y “habla aññada”, negativas o consentimientos a sus peticiones percibidas, explicaciones mínimas y amenazas. La mayoría de los enunciados eran en misquito. Por lo que respecta a los enunciados en inglés, en su mayor parte eran utilizados para dar órdenes, amenazar o regañar a Mirna. (Esto no incluye préstamos del inglés en misquito, que los hablantes de misquito no consideran como un cambio de lengua significativo). También usaban el misquito para dar órdenes, regañar y amenazar; de modo que no había una dicotomía simple entre un código “de poder” y un código “de intimidación” (cf. Jorgensen, 1998). Sin embargo, sólo utilizaban el inglés o el español para decir palabrotas; este género sucinto y sumamente móvil les permitía a los niños incorporar fácilmente el lenguaje adulto en su discurso lúdico (cf. Garrett, 2005).

Figura 3: Convenciones de transcripción

Cursivas: Misquito

Cursivas subrayadas: Español

Redondas subrayadas Inglés kriol nicaragüense

Corchetes [Enunciados simultáneos]

Signo de igual = Enunciados entrelazados

Paréntesis simple () Enunciado poco claro

Paréntesis doble (()) Comentarios de la transcritora

Guión - Interrupción

Elipsis ((...)) Supresión

EMOCIÓN Y ACCIÓN EN EL CUIDADO DE LOS PEQUEÑOS

Los niños mayores se amoldaban a Mirna de diversas maneras: usaban más inglés kriol cuando se dirigían a ella que cuando hablaban entre sí y empleaban el léxico del habla aññada cuando le hablaban. A fin de facilitarle la comprensión, repetían sus enunciados, los traducían y empleaban múltiples formas de un mismo enunciado. También utilizaban vocablos y sonidos pronunciados con una entonación dramática para llamar su atención, reafirmando que “los rasgos prosódicos y paralingüísticos... contribuyen a la contextualización del habla”. En el Ejemplo 1, Neysi se dirige a Mirna en inglés kriol, una lengua que Neysi rara vez usaba con sus pares o con otros miembros de la familia. Cambia al misquito para comentar con los demás sobre el comportamiento de Mirna y para repetir la directiva a Mirna de que se siente.

Ejemplo 1

1 Neysi: Mirna sit daun dea, aha? Aha? Ah, sit daun dea.

Mirna siéntate allí, ¡ajá? ¡Ajá? Ah, siéntate allí.

2 *Na (sika karwaia laik man kau iws.)*

A ésta (le gusta andar de aquí para allá, tú quieta, siéntate.)

3 Leyla: *Wips, eh. Aha, Mirna! Swis, swis!*

Dale una nalgada, eh. ¡Ajá, Mirna! ¡Déjalo, déjalo!

Mirna comienza a llorar, y Kori intenta distraerla con exclamaciones y señalando a un supuesto *mumu*, el lexema utilizado en el registro de los cuidadores para referirse a un espíritu animal maligno o *setan*. *Aloy* es una interjección misquita con carga afectiva.

4 Kori: *Ah! Eh! Tsh! Ent, ini, ah! Mirna, aha Mirna!*

¡Ah! ¡Eh! Está llorando, ¿o no?, ¡ah! ¡Mirna, ajá Mirna!

5 *Aha mumu alaia lai, aloy, heh! Heh! Aloy aloy.*

Ajá, mira, un espíritu malo, ¡aloy, je! ¡Je! Aloy aloy.

6 Neysi: Kom sit daun dea.

Ven y siéntate allí.

Neysi repite en inglés kriol su directiva a Mirna para que se siente, demostrándole que espera cierto grado de comprensión y competencia de parte de Mirna.

El ejemplo 2 ilustra la conjunción del registro de los cuidadores con el habla multilingüe y el juego vocal, todo ello dirigido a Mirna en un intento de moldear sus acciones. Mirna está comiendo un mango que Kori considera le pertenece a él por derecho, y él trata de convencerla de que le dé el mango mediante la persuasión verbal, la distracción y ofrecimientos de intercambio. Kori ha estado hablando misquito, pero en la primera línea cambia al inglés kriol y dice gimi, es decir, “dame”*** el mango, y toma del léxico de los cuidadores la palabra titi, o biberón, que se usa tanto en misquito como en inglés kriol. Mirna no acepta el ofrecimiento del biberón que le hace Kori, así que éste toma un pollito que está dando saltos en el suelo y hace los movimientos de intercambiar el pollo por el mango. En la línea 3 Neysi, siempre al cuidado de su hermanita, dice en misquito que Kori miente, que en realidad no le va a dar el pollo. En la línea 5 Leyla le advierte a Kori que el pollo puede morir si se lo deja al cuidado de Mirna. No obstante, Kori sigue utilizando todos los recursos comunicativos posibles para persuadirla, dándole besos sonoros al pollo y emitiendo sonidos que al parecer tienen el propósito de atraer la atención de Mirna y de transmitir el placer de sostener al pollo, a la vez que se refiere al pollo en inglés kriol, calificándolo comonais, en la línea 8.

*** “Give me”.

Ejemplo 2

1 Kori: Gimi, yu want titi? Gimi, gimi dat, gimi. Gimi.

Dámelo, ¿quieres un biberón? Dámelo, dame eso, dame.

Dame.

2 Aha? Mirna=

((Kori levanta el pollito, lo besa y hace movimientos de intercambiarlo por el mango))

3 Neysi: =*Mirna, kuning mai munisa.*

=*Mirna, te está mintiendo.*

4 Kori: *Rait, lukisma!* ((dándole besos sonoros)) *Mm mmmm. Mm-hm, Mirna?*

¡De veras, créelo! ((le da besos sonoros al pollo)) *Mm mmmm. Mm-hm,*

¿*Mirna?*

5 Leyla: *Kalilki ba upla ra yas prubia taim kaikma.*

Dale a alguien mi pollo ((y)) cuando se muera ya verás.

6 Kori: *Mm, mm, mm mm. Mm-hm, Mirna, aha?* ((hace ruido de besos)) *Un un*

uni::h.

7 *A chi chichichi? A chi chichichi?Tststststs, mm, mm,*
mm.

8 Nais, *sh: sh: ((...))*

Quélindo, *sh: sh: ((...))*

En la línea 9 abajo, Kori aumenta la intensidad de su persuasión, esforzándose por usar sus limitadas destrezas de inglés kriol para argumentar que Mirna no quiere comerse el mango, y cierra con la coletilla interrogativa en español “¿oíste?”. En la línea 11 cambia al misquito, pero utiliza una estructura paralela con la misma coletilla interrogativa en misquito, *walisma?* Esta vez, en la línea 12, Neysi apoya el esfuerzo de Kori por persuadirla a través de la vinculación de formatos (Goodwin, 1990), ligando su enunciado al enunciado anterior de Kori. Le habla a Mirna en inglés kriol con un préstamo del español: “yu no wanna eat da comida.” Leyla hace eco a este enunciado y cierra con la expresión misquita *wiba*, “dice”, que suele indicar habla reportada. Mediante la repetición, el paralelismo, el parafraseo y la traducción, los niños modifican su habla dirigida a Mirna en un esfuerzo por facilitarle la comprensión.¹⁰ En la línea 17, Mirna finalmente responde preguntando si ha de tirar el mango. Utiliza la directiva misquita *lulks*, tirar, pero, la pronuncia como *lulch*. Los demás niños repiten esta pronunciación idiosincrática y refuerzan la participación de Mirna en el habla y en la interacción. En la línea 23, Leyla se refiere a Mirna cuando pregunta en misquito: “¿Qué dice?, ¿*lulch?*” y Kori continúa repitiendo la expresión de Mirna.

¹⁰ Véase de León (2007) para un análisis del paralelismo y la repetición en el juego metalingüístico de los niños mayas.

9 Kori: Eh! Ju wan eat, no eat, no eat yu. Mirna, aha?

¡Eh! Quieres comer, no comes, tú no comes. Mirna, ¿ajá?

10 Mirna, dis yu no wan eat yu, *oíste?*

Mirna, tú no quieres comerte esto, ¿oíste?

11 *Ba ah- man biamram banghwaisa, walisma?*

Eso ah- te vas a llenar el estómago, ¿oíste?

12 Neysi: Yu no wanna eat da *comida.*

Tú no quieres comerte la comida.

13 Leyla: Yu no wanna eat da *comida, wiba.*

No quieres comerte la comida, dice.

14 Kori: Yeah. You want- *man piras plun! Man piras!*

Sí. Quieres-¡no te comes la comida! ¡No comes!

15 Leyla: *Wel piaisa, Mirna.*

Bueno, se la va a comer, Mirna.

16 Kori: *Mirna! Rait!* [*Piaisma, man-*

¡Mirna! ¡Bien! [Vas a comer-

17 Mirna: [*Lulch? Lulch?*]

[¿Tirar? ¿Tirar?

18 Kori: *Aha?*

19 Mirna: *Lulch?*

¿Tirar?

20 Kori: *Apia, lulks. Yang ra, yang ra, yang ra. Lulch, lulch?*

No, aviéntalo. A mí, a mí, a mí. Aviéntalo, ¿me lo avientas?

21 Mirna: ()

22 Kori: *Apia, apia. Naku, aha? Naku.* ((emite un resoplido))

No, no. Así, ¿ajá? Así. ((emite un resoplido))

23 Leyla: *Dia wisa? Lulch?*

¿Qué dice? ¿Lulch?

24 Kori: *Lulch? Yang ra aik, yang ra aik. Aha, aha. Lulch? Lulch?*

¿Tirar? Dámelo, Dámelo. Ajá, ajá. ¿Tirar? ¿Tirar?

25 ((pausa)) *Lulch?*

((pausa)) ¿Tirar?

En el extracto anterior, Mirna responde a las persuasiones de Kori a su manera, pero no le da el mango. Koripodría haberla dominado fácilmente y tomado el mango, pero el hecho de que no vaya más allá de las herramientas de la persuasión verbal y gestual sugiere cierto respeto por la condición de Mirna como persona, aunque pequeña y con destrezas comunicativas limitadas. Los niños mayores en esta actividad adaptaban su habla a Mirna con base en la idea de que los niños pequeños hablan predominantemente inglés o español, pero también le hablaban en gran parte en misquito y utilizaban juegos de sonidos para atraer su atención y transmitirle estados afectivos. Al socializar a Mirna en el habla heteroglósica y posicionarla como “novata” también adquirían competencia en el registro de los cuidadores, alineándose con roles y acciones de “expertos” (cf. Paugh, 2005). A través de su uso de un registro expresado con frecuencia por los adultos, los niños construían formas de organización social relevantes tanto para el grupo de pares como para la comunidad mayor. Su discurso muestra que los “registros son formaciones sociales vivas, susceptibles de variaciones al interior de la sociedad y cambios a través de las actividades de personas en armonía con alineamientos con figuras ejecutadas en el uso” (Agha, 2005, p. 40).

TRADUCCIONES Y HABLA INTERLINGÜÍSTICA

Las traducciones para el beneficio de Mirna, una pequeña aprendiz de la lengua, fueron una importante fuente de heteroglosia en el habla de los niños. Al parecer, los niños mayores traducían enunciados para facilitarle a Mirna la comprensión y exponerla a diversos repertorios lingüísticos. En el Ejemplo 4 abajo, Kori utiliza el préstamo del español “huevo”, integrado con el sufijo constructivo misquito *-ka*. La palabra misquita para huevo, *ma-hbra*, se utiliza comúnmente en los hogares misquitos de Corn Island, pero el conocimiento de la palabra “huevo” es esencial para comunicarse con los comerciantes, la mayoría de los cuales son mestizos. Después de la interjección misquita *aloy*, Kori emite sonidos simbólicos para representar el huevo crepitante. La expresión *yu no* (“sabes”[†]) se utiliza comúnmente en el discurso en inglés kriol y en misquitú en Corn Island, y se la puede considerar bivalente (Woolard, 1999). Leyla cambia al inglés kriol para traducir y expandir la pregunta de Kori dirigida a Mirna.

Ejemplo 4

1 Kori: *Aloy, huevoka na shhhhhhh. Shhhhhh. Piaia, yu no? Mirna, piaia?*

Aloy, este huevo shhhhhh. Shhhhhh. Para comer, ¿sabes?

Mirna, ¿comer?

2 Leyla: Mirna wan eat, yu?

Mirna ¿quieres comer, tú?

[†] “*You know*”.

En el Ejemplo 5 interviene una traducción más precisa de una directiva. Neysi dirige a Mirna en misquito para que ponga un madero pequeño en el fuego. Después de la vocalización de Mirna, Leyla traduce la directiva al inglés.

Ejemplo 5

1 Neysi: *Aha? Dingks.* ((Mirna hace sonidos vocales))

¿Ajá? Ponlo dentro.

2 Mirna: Huh-uh.

3 Leyla: Put it in.

Ponlodentro.

El Ejemplo 6 es un enunciado interlingüístico e intertextual. Mirna estaba sentada en un asiento de metal especial que Kori consideraba como de su propiedad, y sugirió que ella estaba siendo presuntuosa al dirigirse a ella como “presidente alnordo”. Esta era una referencia al presidente anterior, Arnoldo Alemán, que en esa época no era visto favorablemente en la mayor parte del discurso público, ya que se lo acusaba de haber malversado millones de dólares del Estado durante su presidencia. Como muchos jóvenes hablantes del misquito, Kori todavía confundía con frecuencia los sonidos de “l” con los de “r”. Tras la palabra en español “presidente” utiliza la palabra misquita *kuna* (“pero”), y luego emite la directiva en inglés kriol: “Quítate de allí” ††.

†† “Move from there”.

Ejemplo 6

1 Kori: *Au? Plesidente kuna, muu fom deuw!*

¿Sí? Pero presidente, ¡quítate de allí!

2 *Plesidente Alnordo, muu fom deuw!* ((Neysiislaughing))

Presidente Alnordo, ¡quítate de allí!

Más que un cambio de código, este ejemplo se caracteriza mejor como un enunciado interlingüístico que combina los rasgos fonológicos y léxicos del español, el inglés kriel y el misquito. También es un ejemplo de intertextualidad en el sentido desarrollado por Julia Kristeva, siguiendo a Bakhtin, que implica la transposición o el paso de un sistema signifiante a otro (Kristeva, 1984, p. 60). Como han argumentado Briggs y Bauman (1992), la intertextualidad es un proceso comunicativo de crear relaciones entre cuerpos de discurso –en este caso, una relación entre los discursos de los adultos sobre la política nacional y los discursos del juego entre pares de los niños (cf. Minks, 2006). Los niños se apropian de los discursos que los rodean en su interacción social y con los medios de comunicación, recontextualizándolos con nuevos significados en el grupo de pares (de León, García-Sánchez, en este volumen).

DECIR PALABROTAS ENTRE CÓDIGOS

Además de utilizar actos humorísticos de persuasión, los niños mayores en el juego de la comidita con frecuencia intentaban moldear el comportamiento de Mirna regañándola, dándole órdenes y amenazándola. Leyla, Kori y David también utilizaban palabrotas, no necesariamente dirigidas a Mirna, pero a veces asociadas con sus acciones. Paul Garrett (2005) ha sugerido que el decir palabrotas, regañar, bromear e insultar son géneros del habla que implican una postura auto-asertiva por parte del hablante. En su contexto de investigación—una comunidad multilingüe en la isla caribeña oriental de Santa Lucía—, estos géneros se expresaban con mayor frecuencia en la lengua vernácula, una lengua creole local. La lengua vernácula se percibía como más auténtica, fiel a los estados intensificados de emoción y a los valores locales, así como al interior del grupo. Garrett plantea el importante argumento de que la heterogeneidad lingüística suele estar organizada por géneros específicos de cada código; lo que parece ser un “cambio de códigos” con frecuencia es un “cambio de géneros”. Para los niños misquitos que participaron en el juego de la comidita, la relación entre género y código no estaba bien delimitada. Si bien su lengua vernácula era el misquito, cuando en su juego proferían palabrotas lo hacían exclusivamente en inglés o en español, lo que sugiere que este género no siempre está asociado con la lengua vernácula de una comunidad. La principal interjección misquita utilizada —*aluy*— no podía ser considerada como transgresora del mismo modo que las palabrotas.

Al comienzo del juego de la comidita, Kori se enfureció porque Mirna tenía una figura de plástico de Garfield que él consideraba de su propiedad. En misquito, las figuras de animales de plástico de todo tipo pueden ser llamadas *mikimaus* (Mickey Mouse), lo que revela el movimiento transnacional y translingüístico de la cultura infantil. Kori se refería a la figura de Garfield como *mikiki* (mi Mickey), y culpaba a Neysi y a Mirna de haberse apropiado de ella.

Ejemplo 7

Kori: Fakin as, *ba Neysi, ya implikan naha duki? Duki na ya implikan?*

Carajo^{†††}, Neysi, ¿quién se robó esto que es mío? ¿Quién se robó esto que es mío?

Al prologar su petición de información con la expresión inglesa “*fuckin ass*”, Kori expresó su intenso enojo. Una palabrota ligeramente menos injuriosa en inglés fue la palabra “*shit*”, utilizada por los niños misquitos incluso en algunas casas que eran más estrictas (aunque por lo general, fuera del alcance del oído de las figuras de autoridad). Una vez más, Kori dirigió su lenguaje fuerte hacia las acciones de Mirna. Cuando Neysi le dijo a Mirna que se sentara en la silla, Kori respondió burlándose, insertando la palabra *shit* en su comentario (aunque el significado de su enunciado extenso no es totalmente claro:

Ejemplo 8

1 Neysi: *Mirna, serkabaraiws.*

Mirna, siéntate allí en la silla.

2 Kori: *An lupia- Iwma apia kuna dan, shit! Yang sika apia sna.*

^{†††} “*Fuckin ass*”.

Y la muy-no te vas a sentar pero se acabó para ti, ¡mierda! No para mí.

Por último, Leyla enunció una palabrota en español que indicaba una fuerte respuesta emocional a la acción de Neysi de dejar los trastes sucios sin lavar. Su turno inició con la interjección misquita *aluy*, que comúnmente se decía en un timbre extremadamente agudizado y una segunda sílaba alargada.

Ejemplo 9

1 Leyla: A↑*lu:y!* Na dia pletka bal auhbram?

A↑*lu:y!* ¿Qué clase de plato vienes aventando?

2 No joda, yang dia naha nani pletka na ya-ya dukia?

No jodas, yo qué-¿de quién son esos platos?

En la línea 1, *aluy* era una interjección versátil que denotaba sorpresa; en la línea 2, “no joda” fue dicho con una voz más fuerte, más antagónica. Ambas interjecciones aparecen en una estructura paralela, prologando peticiones de información con un tono acusatorio.

Como argumenta Garrett, con frecuencia los estados emocionales se expresan utilizando la lengua vernácula, que puede ser la lengua más fluida para la auto-afirmación desinhibida. Los enunciados emocionales transcritos arriba fueron dichos principalmente en misquito (la lengua vernácula de estos niños), pero los enunciados cobraban una fuerza mayor mediante el uso

de palabrotas tomadas en préstamo del inglés y del español. Las palabrotas en sí pueden ser vistas como un micro-género altamente separable y móvil que es fácil recontextualizar en segmentos de habla contrastantes (Bauman y Briggs, 1990; Garrett, 2005; Reynolds, 2007). Los hablantes echan mano de 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 (Cromdal, 2004). El lenguaje ilícito o las “malas palabras” son un área clave de apropiación y transformación en el juego infantil entre pares a medida que los niños elaboran sus propios planes y motivaciones en las interacciones de negociación (Evaldsson y Cekaite; García-Sánchez, este volumen).

RUTINAS DE ENSEÑANZA

Quizá los ejemplos más destacados de socialización en el grupo de pares fueron las rutinas de enseñanza indécicas, las cuales no siempre fueron multilingües, sino que emplearon otros tipos de heteroglosia. Estas rutinas empleaban la repetición de enunciados a fin de enregistrar una voz de cuidador orientada hacia la participación de Mirna en la actividad en turno. El aceite en el que Leyla estaba friendo huevos y plátanos verdes estaba muy caliente y estaba saltando fuera del sartén peligrosamente cerca de Mirna. Normalmente no se aísla a los niños pequeños misquitos de los objetos y situaciones peligrosos, sino que se les enseña desde muy temprana edad a evitar esos peligros y a manipular con cuidado los objetos peligrosos. En el Ejemplo 10, los tres niños mayores le enseñaron colectivamente a Mirna la palabra *amma* (“te quemas”), y al mismo tiempo le enseñaron a mantenerse alejada del fuego y del aceite que saltaba. La palabra misquita *kaikram*, “ves”, sirvió como un vínculo indécico entre el discurso hablado y los objetos concretos y la actividad en

turno. Tanto Kori como Neysi se dirigieron a Mirna de manera directa, llamándola por su nombre, para enfocar su atención, y le repitieron despacio la palabra *amma* a fin de socializar su comprensión de la consecuencia de estar parada demasiado cerca del fuego: “te quemas”.

Ejemplo 10

1 Leyla: *Aha, kaikram, aha, aha, amma? Amma, kaikram tuktika ba=*

Ajá, ¿ves?, ajá, ajá, ¿te quemas? Te quemas, ves al niño=

2 Kori: =*Aha, aha, kaikram amma? Amma? Mirna, amma?*

=Ajá, ajá, ¿ves?, ¿te quemas? ¿Te quemas? Mirna, ¿te quemas?

3 Neysi: *Amma, Mirna, aha? Amma, amma, amma?*

Te quemas, Mirna, ¿ajá? Te quemas, te quemas, ¿te quemas?

En este caso, la repetición y el ritmo enregistran una voz de cuidador que explícitamente le enseña a Mirna la relación entre la palabra, la acción, el entorno y la experiencia física.

En el último ejemplo, a continuación, los cuidadores de Mirna adoptan diversas voces para socializarla en los roles y respon-

sabilidades específicas de su género. Este extracto es un ejemplo particularmente claro de la tendencia poética a proyectar el principio de equivalencia del eje paradigmático (elección de las palabras) al eje sintagmático (combinación de las palabras), según la teoría planteada por Roman Jakobson (1960). Al parecer, los niños mayores querían decirle a Mirna que lavara los trastes. Hay diversas maneras de transmitir este deseo, además de un imperativo directo; así, los niños tienen la opción de elegir entre diversas formas. Si el registro de habla de los cuidadores se caracterizara exclusivamente por la simplificación, los niños probablemente limitarían su directiva a la palabra *siks*, la forma imperativa de *sikbaia* (lavar). Utilizan esta forma, pero lo hacen como parte de una serie de repeticiones de diferentes formas del verbo *sikbaia*, incluyendo el futuro progresivo (*sikbaisa*) y el presente progresivo (*sikbuya*). Estas formas, que eran opciones más o menos equivalentes a lo largo del eje paradigmático, se combinan en un flujo lineal a lo largo del eje sintagmático.

Ejemplo 11

1 David: *W-witin sin, "aik, yang sikbai," wiba. ((...))*

E-ella también, "dame, voy a lavar," dice ella. ((...))

2 Kori: *Siks. Bal. Bal bibi, bal siks.*

Lava. Ven. Ven, bebé, ven y lava.

3 Leyla: *Mirna rawi saks! Siks!*

Mirna, ¡despierta y sácalo! ¡Lava!

4 David: *Sikbaisa, sikbaisa, sikbaisa, mairin lupia.*

Ella va a lavar, va lavar, va a lavar la nena.

5 Kori: *Siks, siks, siks, bibi siks.*

Lava, lava, lava, bebé; lava.

6 David: *Sikbaisa, siks, siks, sikbaisa.*

Ella va lavar;lava, lava;va a lavar.

7 *Sikbuya ki, sikbuya ki, mairin lupia. Sikbuya ki, sikbuya ki. Sikbuya ki.*

Ve, está lavando; ve, está lavando lanena. Ve, está lavando; ve, está lavando.

8 Kori: *Nara swis, nara swis.*

Déjalo aquí, déjalo aquí.

La serie anterior de directivas comienza con David atribuyendo una proposición a Mirna, que aún no es una hablante competente. Esta práctica de hablar en el lugar de los niños pequeños es una técnica común de socializar en el lenguaje y el conocimiento acerca de los roles y actitudes apropiados (Schieffelin, 1990).

También es significativa la añadidura de la directiva “¡lava!” y de la proposición “ella está lavando” a un rol social: el de “la nena” (líneas 4 y 7). La añadidura de una etiqueta social, “la nena”, a la directiva de llevar a cabo una tarea marcada por el género transmite una función “metacomunicativa” que es fundamental para los procesos de socialización. Gregory Bateson (1972) utilizó este término para referirse a un mensaje explícito o implícito en el que el aspecto en el que se enfoca el discurso es la relación entre los hablantes. Los enunciados poéticamente estructurados que dan a Mirna la instrucción de lavar los platos envían un mensaje metacomunicativo de que esta es una actividad apropiada para una nena, con lo cual se vincula de manera indéxica una forma particular de trabajo con una etiqueta social propia de un género aun antes de que Mirna se convierta en una hablante competente (Ochs, 1990, 1992). El discurso de los niños revela la socialidad fundamental del habla y de la acción, la desigualdad de las relaciones sociales y la variabilidad de la forma expresiva en los procesos de socialización.

CONCLUSIÓN

Después de que completé mi investigación a finales del año 2003, los padres de Mirna se separaron, y la madre se mudó con sus hijos de regreso a Bilwi, una ciudad predominantemente misquita en la región norte de la costa continental. Les perdí la pista durante algunos años, y luego, en mayo de 2007, me sorprendió encontrarlos nuevamente en Corn Island. Mirna tenía entonces 6 años, y hablaba predominantemente el misquito. Estudiaba el primer grado multilingüe en la escuela morava, donde estaba comenzando a aprender a leer y escribir en misquito y en español, y también oía a sus compañeros y a su maestra hablar mucho inglés kriol. Mirna había sido preparada en parte para este entorno multilingüe por su socialización lingüística temprana en el grupo que la cuidaba y en cuyos juegos participaba.

Los ejemplos que he presentado demuestran claramente cómo los aportes son informados por las ideologías lingüísticas, la utilidad de las competencias parciales para preparar a los niños para un entorno heteroglósico y el papel de la socialización entre pares en el aprendizaje multilingüe. No todos los niños misquitos de Corn Island se vuelven plenamente competentes en español o en inglés kriol, pero necesitan entender y hablar un poco de ambos para poder comunicarse con los demás isleños y para aprender a *defenderse*, en toda una gama de contextos sociales. A través de su interacción en grupos de juego y de cuidado infantil, los niños misquitos de Corn Island se socializan en las formas locales de heteroglosia.

Las formas variadas de comunicación entre los niños misquitos de Corn Island apuntan hacia el reto de descubrir los patrones normativos de adquisición de competencias lingüísticas y culturales. Este es un reto que llevó a Norma González a sugerir que la “diversidad interna *dentro de* las poblaciones es tan grande como la diversidad *entrepoblaciones*” (2001, p. 185). Explica, además, que los modos híbridos de comunicación se extienden más allá de los dominios particulares:

Con cuánta frecuencia he oído hablar de adultos latinos a quienes se amonestaba cuando eran niños para que hablaran exclusivamente en inglés en la escuela, y de su temor tácito a no poder distinguir entre ambas lenguas. Conforme los límites de las lenguas se hacen borrosos, los contextos que éstas evocan se entremezclan y se fusionan. (González, 2001, p. 50).

Las prácticas comunicativas son móviles entre contextos sociales distintos y maleables en su recontextualización y recombinación. Esta movilidad y maleabilidad han llevado a Vásquez, Pease-Alvarez y Shannon (1994) a criticar los supuestos de las “brechas culturales” o “discontinuidades” entre contextos diferentes, los cuales han sido promovidos por los estudios sobre la socialización lingüística. La tesis de la discontinuidad, dicen, desatiende el surgimiento de las subjetividades biculturales/interculturales, que revelan la manera en que “la interacción está enmarcada dentro de un contexto sociocultural que echa mano de múltiples historias, culturas y lenguas” (Vásquez et al., 1994, p. 11).¹¹ Como un enfoque alternativo, destacan “la interacción dinámica de intercambio entre dos o más culturas, en lugar de enfocarse en dos sistemas opuestos y mutuamente exclusivos (Vásquez et al., 1994, p. 12).

El multilingüismo en el discurso infantil ha sido abordado de diferentes maneras a lo largo del tiempo, y todos los paradigmas centrales se mantienen vigentes en ciertos contextos. Entre éstos se incluyen la interferencia y el déficit lingüísticos,¹² el conflicto y

¹¹También destacan que la idea de las brechas culturales entre el hogar y la escuela oscurece otros factores del éxito o fracaso educativo, tales como la desigualdad de fondos y recursos. La discriminación sistemática se convierte en una cuestión de “malentendido”, con lo cual se elimina la culpa.

¹²Bailey (2007) también vincula el concepto de “interferencia” a las teorías del déficit de aprendizaje que eran prominentes en las décadas de 1950 y 1960. Sin embargo, un uso más reciente del término se centra en el sincretismo o simultaneidad en que “interviene más de un nivel de organización lingüística (como la prosodia, la fonología, la morfología

el desfase culturales, la destreza y la sistematicidad para cambiar de códigos, y el cambio de lenguas. Todos estos paradigmas tienden a apoyarse en supuestos normativos de la lengua como una entidad coherente, sistemática y limitada. Incluso los intentos de valorizar la heterogeneidad lingüística mediante el análisis de la destreza pragmática del cambio de códigos y los patrones de sus usos y funciones han supuesto con frecuencia una separación entre los códigos lingüísticos que puede no ser percibida como tal por los hablantes (Álvarez-Cáccamo, 1998).

Los discursos del cambio de lenguas y del peligro de desaparición de éstas tienden a suponer un juego de todo-o-nada en el mantenimiento u obsolescencia de una lengua, y con frecuencia se considera que el cambio es irreversible. Sin embargo, algunos estudios contienen evidencias de que las opciones no están limitadas al monolingüismo o bilingüismo. Rinstedt y Aronsson (2002), por ejemplo, observan que el sistema pronominal del quechua penetra la gramática española local en las comunidades andinas que estudiaron en Ecuador; las variedades locales del español también incluyen préstamos del quechua. De hecho, el español se transcultura y se vuelve heteroglósico en voz de los hablantes de quechua y de sus descendientes.¹³

Ciertamente, hablar una variedad del español con inflexiones propias del quechua no es lo mismo que hablar quechua, y no quiero menoscabar los sistemas desiguales de poder e ideologías que dan lugar a esas formas cambiantes. Sin embargo, esas prácticas comunicativas híbridas están íntimamente ligadas a la sensación de ocupar múltiples mundos culturales y lingüísticos. Necesitamos prestar atención a las formas en las que se estratifican las lenguas dominantes y subalternas en la heteroglosia, como en el

y la sintaxis)” y que no implica un déficit de recursos para la comunicación (Makihara, 2004, en conformidad con Woolard, 1999).

¹³ Utilizo aquí el término “transculturado” en el sentido desarrollado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz (1995[1940]), entendido como la transformación mutua de culturas en contacto, en contraposición con la asimilación en un solo sentido o aculturación.

encuadre desigual de los libros de texto para la revitalización lingüística analizados por Barbra Meek y Jacqueline Messing (2007). También necesitamos reconocer el importante trabajo de los activistas lingüísticos que desarrollan registros formales, con frecuencia “purificados” de elementos percibidos como ajenos, para su utilización en la educación, el discurso político o los medios de comunicación. Sin embargo, en la práctica cotidiana de muchas comunidades, las formas híbridas de habla son herramientas esenciales para expresar las experiencias de moverse entre distintas lenguas y culturas y combinar discursos globales con los discursos de los antepasados. Puede decirse que la creatividad lingüística desplegada en la adaptación y la integración de los préstamos a la lengua misquita sirvió de apoyo para que ésta se mantuviera a través de siglos de contacto interlingüístico e intercultural. Un análisis similar ha surgido en el trabajo de Miki Makihara sobre la Isla de Pascua, donde “el sincretismo puede verse como una señal de la vitalidad y adaptabilidad de la lengua Rapa Nui” (Makihara, 2004, p. 531; cf. Makihara, 2005a, 2005b). Como en el caso de los niños misquitos de Corn Island, los niños Rapa Nui contribuyen activamente a remodelar las normas lingüísticas a través de estilos sincréticos de habla que no pueden reducirse al “bilingüismo” o a una “pérdida lingüística”.

Es esencial enfocarse en el discurso de los niños para comprender “la orientación ideológica hacia las lenguas en contacto, la cual es construida por los propios niños entre pares, mediante el entrecruzamiento y la definición de sus propios estilos de habla” (Kyratzis, 2004, p. 642). Los niños estudiados aquí incorporan en su habla aspectos clave de las ideologías lingüísticas locales, tales como la socialización de los bebés y niños pequeños mediante frases en inglés kriol y en español. No obstante, también se apartaron de esta ideología al hablar sobre todo en misquito entre sí y con la pequeña de dos años. Desplegaron una ideología de mezcla de lenguas que refleja su posicionamiento ambiguo en una comunidad multilingüe. El discurso de los niños revela una heterogeneidad y desigualdad al interior de los “lenguajes”

y entre unas lenguas y otras. La heteroglosia no mantiene todas las voces en un nivel de igualdad, pero sí puede facilitar el mantenimiento de las lenguas marginadas en alguna forma. La heteroglosia en la socialización genera una indeterminación en el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que ofrece posibilidades de realinear las estructuras de poder en las voces de las generaciones futuras.

REFERENCIAS

- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38–59.
- Álvarez-Cáccamo, C. (1998). From ‘switching code’ to ‘code-switching’: towards a reconceptualization of communicative codes. En P. Auer (Ed.), *Codeswitching in conversation: language, interaction, and identity* (pp. 29–48). Routledge.
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 257–274). Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine.
- Bauman, R., & Briggs, C. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59–88.

- Bauman, R., & Briggs, C. (2003). *Voices of modernity*. Cambridge University Press.
- Benedicto, E. (2010). La situación de los estudios lingüísticos en Nicaragua. Integrando investigación y comunidad(es). En G. A. Franco (Ed.), *La antropología en Centroamérica. Reflexiones y perspectivas* (pp. 205–228). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Boggs, S. (1985). *Speaking, relating, and learning: A study of Hawaiian children at home and at school*. Ablex.
- Bunte, P. A. (2009). You keep not listening with your ears!?: Language ideologies, language socialization, and paiute identity. En P. V. Kroskrity & M. Field (Eds.), *Native American language ideologies: beliefs, practices, and struggles in Indian country* (pp. 172–189). University of Arizona Press.
- Cazden, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. En J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*, (pp. 603–608). Basic Books.
- Craig, C. (1985). Current knowledge of Amerindian languages of Nicaragua. *International Journal of American Linguistics*, 51(4), 381–384.
- Craig, C. (1992b). A Constitutional response to language endangerment: The case of Nicaragua. *Language*, 68(1), 17–24.
- Craig, C. (1992a). Language shift and language death: The case of Rama in Nicaragua. *International Journal of Sociology of Language*, 93, 11–26.

- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33, 33–58.
- De León, L. (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Zinacantec Mayan siblings' culture. *Research on Social Language Interaction*, 40(4), 405–436.
- Ferguson, C. (1977). Baby talk as a simplified register. En C. Snow & C. Ferguson (Eds.), *Talking to children* (pp. 209–235). Cambridge University Press.
- Field, M. (2001). Triadi directives in Navajo language socialization. *Language in Society*, 30, 249–263.
- Freeland, J. (1993). "I am a Creole, so I speak English": Cultural ambiguity and the English/Spanish bilingual-bicultural Programme of Nicaragua's Atlantic coast. En D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 71–83). BAAL and Multilingual Matters.
- Freeland, J. (1995). "Why go to school to learn Miskitu?": Changing constructs of bilingualism, education, and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic coast. *International Journal of Education and Development*, 15(2), 245–261.
- Freeland, J. (2004). Linguistic rights and language survival in a creole space. Dilemmas for Nicaragua's Caribbean coast creoles. En J. Freeland & D. Patrick (Eds.), *Language rights and language survival sociolinguistic and sociocultural perspectives* (pp. 103–138). St. Jerome Publishing.
- Garrett, P. (1999). *Language socialization, convergence, and shift in St. Lucia, West Indies* [PhD Dissertation]. New York University.

- Garrett, P. (2005). What language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society*, 34, 327–361.
- Garrett, P. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 233–256). Palgrave Macmillan.
- Garrett, P., & Baquedano-López P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation, and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339–361.
- González, N. (2001). *I am my language: Discourses of women and children in the borderlands*. University of Arizona Press.
- Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Blackwell.
- Gordon, E. (1998). *Disparate diasporas: identity and politics in an African Nicaraguan community*. University of Texas Press.
- Grinevald, C. (2007). Linguistic fieldwork among speakers of endangered languages. En O. Miyaoka, O. Sakiyama, & M. E. Krauss (Eds.), *The vanishing languages of the Pacific rim* (pp. 35–76). Oxford University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge University Press.
- Hill, J., & Hill, K. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. University of Arizona Press.

- Hinton, L. (2005). *TIP – is there “tip back”?* [Paper presented at the American Anthropological Association meetings].
- Irvine, J. (1990). Registering affect: heteroglossia in the linguistic expression of emotion. En C. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion* (pp. 126–161). Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Language* (pp. 350–377). MIT Press.
- Jamieson, M. (1995). *Kinship and gender as political processes among the Miskitu of Eastern Nicaragua* [PhD Disertation]. University of London.
- Jamieson, M. (1999). El inglés y la variedad de misquito en la cuenca de Laguna de Perlas. *Wani*, 24, 22–32.
- Jamieson, M. (2007). Language and the process of socialization amongst bilingual children in a Nicaraguan village. *Durham Anthropology Journal*, 14(1).
- Jorgensen, J. N. (1998). Children’s acquisition of code-switching for power-wielding. En P. Auer (Ed.), *Codeswitching in conversation: Language, interaction, and identity* (pp. 237–258). Routledge.
- Koskinen, A. (1995). Language policy towards ethnic minorities in Northern Norway and on the Atlantic coast of Nicaragua. *International Journal of Educational Development*, 15(3), 221–230.
- Koskinen, A. (2010). Kriol in Caribbean Nicaragua schools. En B. Migge, A. Bartens, & I. Léglise (Eds.), *Creoles in education* (pp. 133–166). John Benjamins Publishing Company.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. Columbia University.

- Kulick, D. (1992). *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge University Press.
- Kulick, D., & Schieffelin, B. (2005). Language socialization. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to linguistic anthropology* (pp. 349–368). Blackwell.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625–649.
- Kyratzis, A. (2007). Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 321–352.
- Makihara, M. (2004). Linguistic syncretism and language ideologies: Transforming sociolinguistic hierarchy on Rapa Nui (Easter Island). *American Anthropologist*, 106(3), 529–540.
- Makihara, M. (2005a). Being Rapa Nui, speaking Spanish: Children's voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5(2), 117–134.
- Makihara, M. (2005b). Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island. *Language in Society*, 34, 727–762.
- Meek, B. A. (2007). Respecting the language of elders: Ideological shift and linguistic discontinuity in a northern Athapaskan community. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1), 23–43.
- Meek, B. A., & Messing, J. (2007). Framing indigenous languages as secondary to matrix languages. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(2), 99–118.

- Minks, A. (2006). Mediated intertextuality in pretend play among Nicaraguan Miskitu children. *Texas Linguistic Forum 8SALSA*, 49, 117–127.
- Minks, A. (2010). Socializing heteroglossia among Miskitu children on the Caribbean Coast of Nicaragua. *International Pragmatics Association*, 496–522.
- Minks, A. (2013a). Miskitu Children's Singing Games on the Caribbean Coast of Nicaragua as Intercultural Play and Performance. En T. Wiggins & P. Shehan Campbell (Eds.), *Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (pp. 218–231). Oxford: Oxford University Press.
- Minks, A. (2013b). *Voices of play: Miskitu children's speech and song on the Atlantic coast of Nicaragua*. University of Arizona Press.
- Minks, A., & Ochoa Gautier, A. M. (2021). Music, language, aurality: Latin American and Caribbean resoundings. *Annual Review of Anthropology*, 50, 29–39.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. En J. Stigler, R. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287–308). Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. En A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 335–358). Cambridge University Press.
- Offen, K. (2002). The Sambo and Tawira Miskitu: The Colonial origins

- and geography of intra-Miskitu differentiation in Eastern Nicaragua and Honduras. *Ethnohistory*, 49(2), 319–372.
- Offen, K. (2010). Race and place in colonial Mosquitia. En L. Gudmundson & J. Wolfe (Eds.), *Blacksand clackness in Central America: Between race and place* (pp. 92–129). Duke University Press.
- Ortiz, F. (1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar* (Traducido por Harriet de Onís). Duke University Press.
- Paugh, A. (2001). “Creole day is everyday”: *Language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies*. [PhD Dissertation]. New York University.
- Paugh, A. (2005). Multilingual play: Children’s code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34, 63–86.
- Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm Springs Indian reservation*. Longman.
- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. En N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, & M. Colin (Eds.), *The linguistics of writing* (pp. 48–66). Manchester University Press.
- Pujolar, J. (2001). *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Mouton de Gruyter.
- Reynolds, J. (2002). *Maya children’s practices of the imagination: (Dis)playing childhood and politics in Guatemala* [PhD Dissertation]. UCLA.
- Reynolds, J. (2007). “Buenos días/((military salute))”: The natural history of a coined insult. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 437–465.

- Rinstedt, C., & Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31, 721–742.
- Salamanca Castillo, D. (1984). Los otros idiomas de Nicaragua. *Wani*, 1, 35–39.
- Salamanca Castillo, D. (1992). Verbos misquitos. *Wani*, 13, 53–64.
- Salamanca Castillo, D. (2007). El trabajo de los lingüistas en el CID-CA-UCA y en Wani. *Wani*, 51, 39–52.
- Samuels, D. (2004). *Putting a song on top of it: Expression and identity on the San Carlos Apache Reservation*. University of Arizona Press.
- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everyday life*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. (1994). Code-switching and language socialization: Some probable relationships. En J. Duchan, L. Hewiit, & R. Sonnenmeier (Eds.), *Pragmatics: From theory to practice* (pp. 20–42). Prentice-Hall.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986b). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Tarone, E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second-language acquisition. En B. Swierzbin, F. Morris, M. E. Anderson, C. A. Klee, & E. Tarone (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 second language research forum* (pp. 31–54). Cascadilla Press.

- Vazquez, O., Pease-Alvarez, L., & Sannon, S. (1994). *Pushing boundaries: Language and culture in a Mexicano community*. Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woolard, K. (1999). Simultaneity and bivalency as strategies in bilingualism. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(1), 3–29.
- Woolard, K. (2004). Codeswitching. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 73–94). Blackwell.
- Youssef, V. (1996). Varilingualism: The competence underlying codemixing in Trinidad and Tobago. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 11(1), 1–22.
- Youssef, V. (1991b). The acquisition of varilingual competence. *English World-Wide*, 12(1), 87–102.
- Youssef, V. (1991a). Variation as a feature of language acquisition in the Trinidad Context. *Language Variation and Change*, 3, 75–101.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.

Capítulo 6

Juegos serios¹⁸: Cambio de código e identidades de género en los juegos de fantasía de un grupo de niñas inmigrantes marroquíes en España¹⁹

Inmaculada García Sánchez

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, investigaciones de socialización lingüística en comunidades multilingües y diaspóricas, que están sufriendo cambios rápidos, han enfatizado la compleja relación entre las lenguas habladas por los niños en estas

¹⁸ La primera parte del título de este artículo hace referencia a la noción de Ortner de *juegos serios* (Ortner, 1996, 1999, 2006) que son una manera de entender como en la vida y en las relaciones sociales, “los actores sociales, a través de sus vivencias día a día, y de sus prácticas variables, reproducen y transforman —y normalmente un poco de cada— la cultura que los ha hecho” (2006, 129). Aunque la actividad social que este grupo de niñas inmigrantes está llevando a cabo es de hecho un *juego*, la noción metafórica de *juegos serios* es particularmente útil para el propósito de este artículo, ya que tiene en cuenta las complejas dimensiones de la subjetividad de los actores sociales, así como complejas formas poder, desigualdad y solidaridad. En este sentido, la noción captura las barreras y las posibilidades agentivas de los individuos en relación a fuerzas de reproducción, formación, y transformación de la vida social y cultural. Al igual que el juego de muñecas que este grupo de niñas inmigrantes interpreta, una perspectiva de *juegos serios* considera la posibilidad de que las acciones de unos actores sociales con otros en una actividad de *juegos serios* (o la micropolítica de la vida social, que requiere al mismo tiempo de rutina y de acciones con intencionalidad), “contiene el potencial de dar al traste con jugadas específicas en el caso de los individuos, pero también quebrantar a la larga la continuidad del juego en sí como una formación cultural y social” (2006, p. 151).

¹⁹ Este artículo se publicó originalmente en inglés como: “Serious Games: Code-switching and Gendered Identities in Moroccan Immigrant Girls’ Pretend-Play” en *Pragmatics*, 20(4), 523—555. Special Edition: Heteroglossia, Register/Code-switching, and Language Ideologies in Children’s Peer Play Interactions, editado por Amy Kyratzis, Jenifer Reynolds, y Ann-Carita Ewaldsson.

comunidades y las identidades multifacéticas que estos tienen que negociar en diferentes contextos de su vida social (por ejemplo, Baquedano-López, 2000; Garrett, 2007b; He, 2001; Paugh, 2005). Entender como los niños inmigrantes llegan a desarrollar un sentido coherente de su identidad es particularmente importante en comunidades híbridas y multilingües, donde estos niños manejan no sólo múltiples códigos lingüísticos y sus valencias sociales, sino también expectativas socioculturales, estructuras morales y nociones de personalidad contradictorias (Fader, 2001, 2009). Investigaciones socioculturales en comunidades inmigrantes han hecho hincapié en los complejos actos cotidianos de negociación cultural que ocurren cuando la juventud inmigrante intenta navegar influencias contradictorias en su sentido de identidad (Hall, 1995, 2002, 2004). A pesar de esto, hay pocos estudios que han prestado atención a las prácticas comunicativas cotidianas implicadas en estos actos cotidianos de negociación, o *actos de traducción cultural* (Bhabha, 1990). Numerosos sociólogos de inmigración han señalado la necesidad de entender como la juventud inmigrante enfrenta las influencias compensantes de una *sociedad anfitriona* que intenta re-enculturarlos y del escrutinio de sus mayores en sus comunidades de origen/de herencia (Samad, 2007). A pesar de esto, todavía no sabemos mucho de las maneras cotidianas en las que los niños inmigrantes crean espacios de acción autónomos que pueden generar *procesos de identificación* híbridos (Brubaker y Cooper, 2000).

Basándome en las nociones de *heteroglosia e hibridación dialógica* de Bajtín (1981, 1986), y a través de un análisis de las prácticas lingüísticas híbridas que los niños inmigrantes marroquíes en España utilizan en sus juegos, este artículo examina las maneras en las que estos niños crean estilos de vida imaginarios y alternativos, y exploran formas de identificación posibles. En particular, este análisis se centra en las prácticas de cambio de código y en las *tácticas* (De Certeau, 1988) clandestinas que las niñas inmigrantes marroquíes emplean en sus juegos de fantasía para construir identidades femeninas deseables en un contexto

de idealización de la feminidad española, pero que al mismo tiempo son identidades transgresoras en las comunidades de la diáspora marroquí.

LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS EN LOS JUEGOS DE GRUPOS DE NIÑOS

Investigaciones previas sobre prácticas comunicativas en la infancia entre grupos de niños, han demostrado que estos contextos son cruciales en procesos de socialización lingüística, ya que estos contextos permiten a los niños construir ámbitos de acción autónomos donde pueden desarrollar sus competencias como usuarios del lenguaje y actores sociales relativamente libres de la censura, la desaprobación y el escrutinio de los adultos (por ejemplo, Aronsson y Thorell, 1999; Blum-Kulka y Snow, 2004; Corsaro, 1988a, 1988b, 1994, 2000; Goodwin, 2000, 1998, 1997, 1990a, 1990b; Goodwin y Kyratzis, 2007; Kyratzis, 2004). Los niños usan las múltiples lenguas disponibles en sus repertorios lingüísticos para estructurar juegos y otras actividades, así como para desafiar, transformar y reproducir ideologías sociales sobre las lenguas y las relaciones étnicas (Evaldsson y Cekaite, 2010; Howard, 2007; Minks, 2010). En particular, se ha demostrado que las prácticas lingüísticas híbridas se usan para socializar a otros niños en nociones alternativas de moralidad y para facilitar la negociación de jerarquías y de identidades múltiples y fluidas (por ejemplo, Cekaite y Aronsson, 2004, 2005; Evaldsson, 2005; García-Sánchez, 2005; Jørgenssen, 1998; Kyratzis, 2010; Ramp-ton, 1995, 1998; Reynolds, 2002, 2010; Zentella, 1997, 1998).

Más específicamente, los niños usan el cambio de código para diferenciar entre *la negociación de los parámetros del juego* y *el juego en sí mismo*, así como la negociación social de la interacción en curso –burlas, apartes o juegos secundarios, muestras de poder, manifestaciones de enfado, cambios de tema o cambios– en los papeles de los participantes (por ejemplo, Cromdal

y Aronsson, 2000; Cromdal, 2004; Ervin-Tripp y Reyes, 2005; Gudal, 1997). El cambio de código se usa para indicar diferentes *sub-registros* del juego, como *la negociación de los parámetros del juego* y *el juego en sí mismo*, y para representar voces diferentes, como la voz del niño, la voz del personaje, y la voz del director. En este sentido, un número considerable de estudios han coincidido de manera consistente que en situaciones bilingües o multilingües, los personajes del juego “hablan” (y se les habla) en una lengua, mientras que los metacomentarios sobre el juego se realizan en un código diferentes (Kwan-Terry, 1992; Halmari y Smith, 1994). El cambio de código en actividades lúdicas también es un recurso importante para que los niños puedan construir sus propias emergentes interpretaciones de como lenguas distintas hacen referencia a identidades sociales, actividades e ideologías sociales (Garrett, 2007b; Minks, 2010). En Dominica, por ejemplo, donde los adultos monitorizan de cerca el uso de la lengua Patwa por parte de los niños, Paugh (2005) descubrió que en contextos donde los grupos de niños se ven libres de esta vigilancia lingüística, los niños usan el Patwa para representar actividades y papeles adultos específicos, como por ejemplo el de conductor de autobús, pero usan inglés para representar otros papeles, como por ejemplo el rol de maestra.

Una segunda línea de investigación importante para el análisis que nos ocupa son los trabajos realizados sobre los grupos de amigos entre la juventud inmigrante de descendencia norteafricana y otras minorías en Europa, ya que estos grupos de jóvenes también se encuentran bajo una fuerte vigilancia por parte de los adultos y frecuentemente se le *racializa* como “*delincuentes juveniles*” y “*chicos problemáticos*”. Basándose en la noción de *reproducción*¹ *interpretativa* de Corsaro et al. (2005), por ejemplo, han argumentado que los niños españoles de la minoría

¹ La noción de reproducción interpretativa de Corsaro (1994, 1997) sugiere que, en las culturas de pares que los niños crean y en las que participan, los niños no simplemente reproducen aspectos del mundo social adulto. Más bien, al apropiarse creativamente

romaní realizan transformaciones traviesas de canciones y rimas populares en el contexto inofensivo de sus grupos de amigos como una manera de afirmarse socialmente en un marco de discriminación y exclusión social. Estas interacciones juguetonas les proporcionan recursos para enfrentar facetas de discriminación en sus experiencias diarias.

Tetreault (2007, 2008, 2009) investigó las prácticas lingüísticas híbridas de un grupo de adolescentes de descendencia argelina en Francia y la importancia de estas prácticas para articular los lazos que los unen a sus orígenes inmigrantes y sus emergentes subculturas adolescentes. Desde sus análisis de insultos rituales dirigidos a los padres (2007) hasta su reciente estudio sobre como estos adolescentes remedan el estilo de los presentadores de la televisión francesa (2009), Tetreault ilustra como las prácticas comunicativas en los grupos de amigos llegan a constituir una intrincada red de relaciones personales y culturales en las auto-presentaciones de estos adolescentes. Aún de mayor importancia es que estas prácticas interaccionales también revelan como los adolescentes franceses de origen norteafricano trastornan, transgreden y refuerzan diferentes formas de identificación y expectativas de género en los discursos dominantes de la sociedad francesa y en los de sus comunidades inmigrantes. Para las chicas adolescentes de descendencia norteafricana, en particular, sus identificaciones de género están plagadas de ansiedad y ambivalencia moral, en un proceso complejo que incluye una identificación y una des-identificación simultánea con sus opciones personales de presentación (Tetreault, 2008). De forma similar, Hall (1995, 2002) ha descrito como la juventud británica de origen sijnegocian –y a menudo subvierten– las expectativas culturales de género que tienen sus familias, sus grupos de amigos y su comunidad. Hall ha expuesto como este proceso está lleno de profundos conflictos y ambivalencias para estos jóvenes.

información y conocimientos sobre el mundo social en general, los niños lo extienden y lo transforman al mismo tiempo que lo reproducen.

EL CONTEXTO ETNOGRÁFICO DE LA VIDA DE LAS NIÑAS:

El presente análisis es parte de un estudio etnográfico de socialización lingüística, en el que investigué la ecología lingüística de las vidas de niños inmigrantes marroquíes (entre los 8 a los 11 años de edad) en el suroeste central de España. En este estudio examino las prácticas comunicativas de los niños, y hasta qué punto estos niños pueden arreglárselas para manejar diferentes lenguas y prácticas sociales en un contexto de creciente tensión contra los inmigrantes de origen norteafricano. Durante el 2005 al 2007, realicé un trabajo de campo en una zona rural española, situada aproximadamente 125 millas al suroeste de Madrid, área metropolitana, con una población total de 10, 815 habitantes. Esta comunidad rural española ha sido una zona importante de asentamiento para la inmigración marroquí desde principios de los 90, cuando, al principio hombres solteros, y después familias enteras, vinieron buscando trabajo en el próspero sector agrícola. La población inmigrante constituye el 37% de la población total del pueblo, siendo la abrumadora mayoría de este porcentaje de origen marroquí. El actual clima geopolítico, y local, de sospecha hacia los inmigrantes norteafricanos y del mundo musulmán, además de otros factores históricos, económicos, socioculturales y lingüísticos hace que las dinámicas intergrupales entre los inmigrantes y la población autóctona en esta comunidad sean difíciles y tensas.

Estas frágiles y precarias relaciones interétnicas afectan la vida de los niños inmigrantes marroquíes de manera compleja e importante. Por ejemplo, en la escuela, los niños inmigrantes marroquíes se ven relegados al papel del “Otro” étnico y tratados como forasteros al participar con compañeros y maestros en interacciones rutinarias de carácter exclusionario, y a través de regímenes de vigilancia que se ejecutan mediante prácticas lingüísticas. Una característica de estas prácticas de exclusión social es la activa monitorización del comportamiento de los niños inmigrantes marroquíes. Esta monitorización replica, en cierta manera, la intensa

vigilancia a la que se ha sometido a la comunidad inmigrante marroquí a nivel nacional y local (García Sánchez, 2007, 2009). Otra forma importante de exclusión social que sufren estos niños es que sus compañeras españolas evitan el contacto con niñas inmigrantes marroquíes en contextos sociales dentro y fuera de la escuela. Un poderoso ejemplo de las claras líneas de separación que las niñas españolas intentan construir alrededor de las niñas marroquíes es un episodio que ocurrió cuando la clase de cuarto de primaria se estaba preparando para celebrar en la escuela las fiestas anuales del Carnaval. Los niños tenían que diseñar y hacer sus propios disfraces en la clase de manualidades. Aunque todos los niños de cuarto se iban a disfrazar de pájaros, los niños tenían la prerrogativa de elegir el color dominante en el diseño de sus plumas. El grupo de chicas españolas más populares de la clase pidieron tener el rosa como color dominante. Inmediatamente, Wafiya y Sarah, dos de las niñas marroquíes de las que hice seguimiento en este estudio, preguntaron a la maestra si también podían tener el color rosa. Cuando la maestra también concedió a Wafiya y a Sarah la petición del rosa, el grupo de niñas españolas se acercaron a la maestra y le informaron que habían cambiado de opinión y ahora querían el azul como color dominante en el diseño de su disfraz.

Las niñas inmigrantes marroquíes a veces pueden llegar a experimentar niveles adicionales de vigilancia y restricciones sociales impuestas por los miembros de sus propias comunidades de origen. Estas desigualdades de género también se han documentado en otras comunidades inmigrantes, como por ejemplo entre las familias inmigrantes Hmong en los Estados Unidos. En Europa, más específicamente, se han documentado mayores niveles de restricciones sociales para las niñas, como por ejemplo evitar pasar mucho tiempo en la calle o adoptar vestimentas apropiadas, entre las adolescentes de descendencia argelina en comunidades de la diáspora norteafricana en Francia (Tetreault, 2008). En esta comunidad rural, adultos y hermanos mayores a menudo monitorizan los comportamientos y las acciones de las niñas, a veces llegando a su participación en actividades extraescolares, excursiones escolares, o

en actividades recreativas, como ir a la piscina, al mercado semanal al aire libre, o a la feria del pueblo.

En particular, los hermanos mayores a veces tratan a sus hermanas de manera más autoritaria que incluso los propios padres, ej. controlando como hablan y visten, o las actividades de su grupo de amigas, a veces incluso llegando a impartir disciplina a sus hermanas por su cuenta propia, sin necesariamente tener el permiso de los padres (o el conocimiento de los padres) para castigar a sus hermanas.² De hecho, durante mi trabajo de campo, observé varios ejemplos de hermanos mayores que se metieron en problemas con sus padres por castigar a sus hermanas por su cuenta. Muchas de las niñas focales de este estudio, en particular, Worda, Sarah, y Wafiya en entrevistas grabadas y en conversaciones privadas conmigo se quejaron en repetidas ocasiones de lo que ellas consideraban un comportamiento *marimandón* por parte de sus hermanos.

La participación de los niños y niñas marroquíes en ciertas actividades extraescolares a veces se veía todavía más limitado debido a las estrecheces económicas que sus familias enfrentaban en esta comunidad. Como hijos de inmigrantes *económicos*, los niños y sus familias normalmente ocupaban posiciones subalternas en la estructura socio-política de la jerarquía social del pueblo. La potente convergencia de todos los factores que se acaban de describir (discriminación y exclusión social, exclusión económica, y exclusión de género) es crucial para comprender las barreras y las oportunidades en las vidas de estas niñas, y cómo estas barreras y oportunidades se cristalizaban en las prácticas comunicativas de estas niñas y en sus juegos de fantasía.

² Al documentar los patrones de cambios sociológicos observados en la juventud marroquí en las últimas décadas, El Harras (2004: 41-42) ha tratado un fenómeno similar en Marruecos. Ha expuesto que, aunque el control de los padres sobre las hijas ha disminuido en las últimas décadas, el control de los hermanos sobre sus hermanas ha aumentado y se ha hecho más severo. Muchos jóvenes se adjudican a sí mismos el papel de guardián de la conducta moral de sus hermanas y, en general, del honor de la familia.

DATOS Y METODOLOGÍA

Recolección y análisis de datos

Al documentar la ecología lingüística de la vida de los niños inmigrantes marroquíes, me enfoqué en las prácticas sociales y comunicativas de la vida diaria en las que los niños participan con sus familias, compañeros, maestros, y otros miembros de la comunidad en los diversos contextos sociales donde se desarrollan sus vidas y actividades cotidianas.³ Los seis niños focales del estudio eran inmigrantes relativamente recientes, habiendo residido en el país entre uno y cinco años. Las interacciones diarias y rutinarias de este grupo de niños se observaron y se grabaron sistemáticamente durante un periodo de doce meses consecutivos. El corpus de datos grabados generado en estos doce meses se transcribió de acuerdo al sistema desarrollado por Sacks et al. (1974), tal y como fue adaptado por Goodwin (1990).⁴ Además,

³ Aparte de las interacciones de los niños con sus amigos, también grabé la participación de los niños actividades rutinarias con miembros de sus hogares una vez al mes. Como uno de los objetivos principales de este trabajo era investigar como los niños manejan lenguas y prácticas sociales para enfrentar diferentes expectativas situacionales, una vez a la semana también grabé las interacciones de los niños en diferentes contextos educacionales (la escuela pública, las clases religiosas coránicas en la mezquita) y en actividades extraescolares (entrenamientos del equipo local de atletismo). Finalmente, también tuve la oportunidad de grabar a los niños en el centro de salud local, donde los niños a menudo traducían para sus padres durante visitas al pediatra. Estos últimos datos fueron grabados menos sistemáticamente debido a la naturaleza impredecible de las necesidades médicas de la familia o de la disponibilidad de los niños para actuar como intérpretes en estos encuentros. Junto con las grabaciones de vídeo, también hice fotografías, mapas, y gráficos, así como anotaciones etnográficas extensas sobre las interacciones familiares y sociales en la comunidad, incluyendo celebraciones, fiestas, eventos especiales, reuniones profesionales, y aspectos de la vida cotidiana de la comunidad. También durante el trabajo de campo, tomé ejemplos de los libros de texto de los niños y otros materiales impresos. Durante un periodo de varios meses, realicé entrevistas etnográficas con los niños, padres, maestros, y demás personal de la escuela.

⁴ Convenciones de transcripción adaptadas de Goodwin (1990, pp. 25-26):

las transcripciones se anotaron con datos etnográficos con la ayuda de dos asistentes, hablantes nativos de Árabe marroquí, los cuales proporcionaron metacomentarios lingüísticos ricos en matices sobre la lengua usada por los niños, así como información sobre las actitudes e ideologías culturales sobre esos usos lingüísticos (Garrett, 2007a; Schieffelin, 1990). Además, durante varias entrevistas y periodos de consulta a lo largo del estudio, hablé a los padres y otros cuidadores sobre el comportamiento y la manera de hablar de los niños. La información recibida en estas consultas también se incorporó en las transcripciones.

Durante las grabaciones, adopté un papel de observadora, minimizando mi participación en las actividades que los niños organizaban en el marco sus interacciones sociales con amigos y compañeros. Por ejemplo, nunca traté de obtener maneras de hablar específicas, y nunca dirigí o tomé decisiones por los niños sobre las actividades del grupo. En algunas ocasiones, algunos de los niños participando en estas actividades, particularmente aquellos amigos de los niños focales que no estaban acostumbrados a mi presencia y observación sistemática, trataron de hacerme partícipe de sus juegos e interacciones, especialmente

:	Alargamiento de sonido
◦	Volumen bajo
.	Entonación descendiente
?	Entonación ascendiente
↑	Tono más alto
[Dos o más personas hablando al mismo tiempo
=	Falta de intervalo entre dos turnos de conversación
~	Habla rápid
-	El hablante para de hablar abruptament
(.)	Pausa breve
()	El material en paréntesis indica el transcriptor no está seguro de lo que oyó
(())	Comentario del transcriptor. No es parte de la conversación transcrita.
<u>MAYÚSCULAS EN NEGRITA Y SUBRAYADAS</u>	Volumen Alto

cuando surgía algún conflicto y desacuerdo entre los niños, pero también para que me uniera a la actividad lúdica. Sin embargo, incluso en estas contadas ocasiones, le recordé a los niños que yo estaba interesada en estudiar como jugaban y aprendían juntos, sin adultos, y no intervine en ninguna de las acciones que los niños tomaron.

El grupo infantil como unidad de análisis

Los niños inmigrantes marroquíes en esta comunidad rural española pasan una gran parte del tiempo que no están en la escuela con otros niños inmigrantes marroquíes en el parque del pueblo, en las aceras de las calles donde viven, o en varios terrenos abandonados en varios puntos del pueblo. Desde muy pequeños, pasan por lo menos un promedio de tres horas al día jugando e interactuando con sus amigos de la escuela, con sus vecinos, con sus hermanos y otros niños de parientes más lejanos; este número de horas aumenta durante los días de fiesta y vacaciones escolares. La mayoría de los padres marroquíes no consideran las casas un lugar apropiado para que los niños jueguen y normalmente no permiten que los grupos de amigos se reúnan a jugar en sus hogares. La casa y el parque/la acera son espacios claramente demarcados no solamente porque son dos espacios físicos separados, sino también por el tipo de actividades que normalmente tienen lugar en estos espacios. Las casas es un espacio limitado para las actividades de los adultos, de manera que los juegos de los niños se consideran un estorbo⁵ para estas actividades. Esta clara demarcación de espacios permite a los niños inmigrantes marroquíes desarrollar las actividades de su

⁵ Paugh (2005), en su estudio de los juegos multilingües de los niños de Dominica, también ha hablado sobre la importancia de los lugares y las restricciones que el espacio físico en sí impone en relación a las lenguas que pueden usar los niños. Véase también los argumentos de Schieffelin (2003) sobre la importancia de los espacios físicos para el desarrollo lingüístico y lúdico en la infancia.

grupo de amigos con poca interferencia y vigilancia por parte de los adultos.

Con pocas excepciones, los grupos de niños en esta comunidad están segregados por género y por etnia. Las niñas marroquíes juegan con otras niñas marroquíes y los niños marroquíes juegan con otros niños marroquíes; las niñas españolas juegan con otras niñas españolas y los niños españoles con otros niños españoles. A veces hay niños pequeños en los grupos de chicas porque, a partir de la infancia media, a las niñas marroquíes se les asigna a menudo la responsabilidad de cuidar de sus hermanos pequeños. Así, si las niñas salen a jugar, se traen con ellas a sus hermanos pequeños. En estos casos, el niño pequeño no suele participar en las actividades focales del grupo de chicas, y se queda de lado, o bien observando, o bien entretenido con sus propios juegos.

Aunque la organización de grupos de niños segregada por género se ha descrito en muchos otros grupos culturales y comunidades de hablantes (Goodwin, 1990; Thorne, 1993), lo que llama más la atención de la organización de los grupos de niños en este pueblo es la falta de grupos de niños multiétnicos en ambientes informales,⁶ esto se puede ver como un eco de las complejas y tensas relaciones interétnicas en esta comunidad, así como una extensión de las prácticas de exclusión social y vigilancia a la

⁶ El único contexto no escolar en el que niños y niñas, tanto españoles como marroquíes, participaban juntos en una misma esfera de acción era el equipo de atletismo. En este contexto, niños y niñas de orígenes étnicos diferentes participaban juntos en los entrenamientos semanales y en las competiciones los fines de semana. Sin embargo, estas actividades no se pueden considerar actividades de grupos de amigos, ya que estas actividades están supervisadas por adultos, normalmente dos entrenadores y varios padres, que a veces acompañaban a los niños a las competiciones que estaban más lejos. Además, incluso en estos contextos, pude documentar como había una tendencia por parte de los niños y niñas españoles y marroquíes ha segregarse por género y por etnia, durante los descansos en los entrenamientos y durante los periodos de espera en las competiciones. Ciertamente, durante los largos viajes en autobús que a veces tenían que hacer los niños para llegar a las competiciones, los niños españoles y marroquíes raramente se sentaban juntos.

que los niños españoles someten a sus compañeros inmigrantes marroquíes en la escuela.

Los grupos de niños inmigrantes marroquíes se componen de niños de diferentes edades que a menudo poseen diferentes grados de experiencia y habilidad con las lenguas y culturas marroquíes y españolas. Un grupo de niños puede incluir a un niño que ha nacido en España, un niño que ha pasado la mayoría de su infancia en Marruecos y acaba de llegar a España recientemente, o a un niño que fue traído a España con pocos meses. Este carácter intergeneracional, y con varios niveles de experiencia, permite a los grupos de niños inmigrantes marroquíes muchas formas originales de participar en el grupo como expertos o principiantes, sin que se tenga en cuenta las distinciones de edad que a menudo se utilizan para distribuir este tipo de papeles. Esta característica, así como la mínima supervisión de las actividades de los grupos de niños por parte de los adultos, también permite subrayar la importancia de estos grupos de niños como ámbitos autónomos de acción en los que los niños pueden convertirse en agentes de la socialización lingüística y donde pueden aprender de otros niños normas socioculturales y prácticas comunicativas.

Los grupos de niños inmigrantes marroquíes normalmente son fluidos en su composición. Hay un grupo central de niños que a lo largo del estudio participaron de manera regular en las actividades del grupo, pero también había cierta variación en los niños que participaban en las interacciones del grupo en distintas grabaciones. A menudo vecinos, primos, o hermanos que normalmente no participaban, se unían a los juegos. Dependiendo del día, el tamaño del grupo era de tres a ocho niños, y a veces incluso más, aunque esto no era muy común.

Dos de las niñas focales, Worda y Wafiya, las dos con nueve años, son las participantes centrales en los juegos de fantasía que voy a analizar a continuación. Ambas llegaron a España cuando apenas sabían andar: Worda llevaba en el país cinco años y

Wafiya cuatro. Las dos eran amigas de la escuela, donde iban a cuarto de primaria, y eran también compañeras del equipo local de atletismo. Cuando no estaban en la escuela, pasaban mucho tiempo juntas, entrenando, jugando, haciendo la tarea escolar, o pasando el rato. El núcleo de grupo de amigas de Worda y Wafiya⁷ –el grupo que yo seguí con más regularidad– se componía de Salma, 10 años, y hermana mayor de Worda; Dunia, 4 años, hermana menor de Worda, y nacida en España; y Manal, 11 años, una vecina de Worda que había llegado a España después de la guardería. Además de ser vecinas, las madres de Worda y de Manal eran íntimas amigas. Aparte de estas tres niñas, había otro grupo de niñas que eran miembros del grupo *a tiempo parcial*, participando sólo a veces en los juegos y actividades. Entre las más importantes se encuentra Sarah de 9 años, que estaba en la misma clase de cuarto que Wafiya, y también era una de las niñas focales de este estudio. Sarah había pasado casi toda su infancia en Marruecos y acababa de llegar a España, habiendo estado en el país menos de un año. Otras participantes *a tiempo parcial* incluyen a Houriya, 11 años, quien también era miembro del equipo de atletismo y entrenaba con Worda y Wafiya; Lamia, 8 años, la vecina de al lado de Worda; y Leila, 8 años, que era pariente lejana de la familia de Wafiya y que también iba a los entrenamientos del equipo de atletismo de vez en cuando.

En el contexto de los grupos de amigos, estas y otros niños participaban en una amplia gama de actividades, tal y como juegos de fantasía, de canicas, de fútbol, de rayuela, de comba, cantaban canciones tradicionales infantiles, canciones populares, o rimas de palmas, jugaban al “*tú-lo-llevas*” y otros juegos de persecución. Las prácticas discursivas de los niños también eran muy variadas e incluían: juegos de palabras, discusiones, negociaciones, cotilleos, y explicaciones de las reglas de los juegos. La característica más preponderante de estas actividades

⁷ Estos, no son los nombres reales de las niñas. Para proteger el anonimato y privacidad de los niños que participaron en este estudio, todos los nombres utilizados en este artículo son pseudónimos que las mismas niñas eligieron.

era su carácter híbrido. Las actividades se caracterizaban por una alta incidencia del cambio de código entre el español y al árabe marroquí.

LOS MARCOS DE INTERACCIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS JUEGOS DE FANTASÍA:

Los juegos de fantasía son frecuentes en los grupos de niñas inmigrantes marroquíes. Las niñas representan secuencias de juegos de fantasía que se relaciona con los contextos de sus vidas reales, tomando para sus juegos de experiencias escolares, de la cultura popular o de los medios de comunicación, ej. a veces las niñas representaban películas, series y telenovelas populares. No importa si representaban situaciones más o menos extraordinarias, lo que las niñas siempre incorporaban en sus juegos era una doble orientación a las disposiciones culturales y lingüísticas españolas y de sus comunidades de herencia marroquí. Las prácticas lingüísticas en sus juegos de fantasía, y en particular, la alta proporción de cambio de código entre el español y al árabe marroquí, son los medios primordiales mediante los cuales se logra esta doble orientación.

El cambio de código también evidencia el concepto bajtiniano de la construcción híbrida y la *doble voz* (Bajtín, 1981) de estas prácticas lingüísticas, ya que muchos ejemplos del cambio de código que usan las niñas tiene que ver con una orientación clandestina, transgresora y ambivalente hacia las actividades que realizan como parte del juego.

La *reflexividad* inherente en como este grupo de niñas manejan la tensión entre las actividades del juego y las variedades lingüísticas se puede ver claramente en su aguda conciencia de que las pueden “descubrir”.

Los juegos teatrales o de rol con muñecas constituyen uno de los más prominentes en el repertorio de juegos de fantasía de las

niñas inmigrantes marroquíes. Este tipo de juego de fantasía es particularmente interesante porque, para construir las vidas imaginarias de sus muñecas, las niñas tejen un entramado con escenas y rutinas cotidianas con los extraordinarios e idealizados estilos de vida de los personajes femeninos de series televisivas. El siguiente análisis se centra en dos largas secuencias de juegos con muñecas, en las que hay cinco participantes: Worda y Wafiya, Salma, Dunia, y Lamia.⁸ En ambas ocasiones, las niñas están jugando en la acera unas casas más abajo de la casa de la familia de Worda. Las niñas solían juntarse a jugar ahí los fines de semana por las tardes, mientras que sus madres estaban en casa, bien haciendo tareas del hogar o bien visitando y tomando el té con otras vecinas y familiares, y mientras sus padres estaban con sus amigos en la plaza del pueblo o en alguno de los cafés regentados por marroquíes.

Patrones en el uso y elección de código lingüístico: El manejo de los marcos lúdicos e interaccionales

Este grupo de niñas usa el español y el árabe marroquí en la mayoría de las situaciones sociales de sus vidas cotidianas. En la escuela usan solamente el español en sus encuentros con maestros y compañeros españoles, pero a menudo usan el árabe marroquí cuando hablan entre sí.⁹ De manera similar, en sus casas el árabe marroquí predomina en sus interacciones con sus padres, pero cuando los niños hablan entre ellos los niños hablan español, particularmente entre aquellos que han pasado más tiempo en España. En el contexto de sus juegos de fantasía, usan mayoritariamente español –y

⁸ Para más información sobre estas niñas y la composición de su grupo de amigas, véase la sección *El grupo infantil como unidad de análisis*, más arriba.

⁹ También es importante mencionar que los niños inmigrantes marroquíes asistían clases de árabe en la escuela pública una vez a la semana como parte de un programa de mantenimiento de lenguas maternas, y que está financiado conjuntamente por los Ministerios de Educación de Marruecos y de España.

más específicamente un registro estilizado del español—cuando ventrílocuan a sus muñecas, para crear el entramado narrativo y para crear la escena (Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999). A la inversa, el árabe marroquí se usa (1) para negociar los detalles del juego; (2) para hacer metacomentarios sobre el juego; (3) y para resolver conflictos entre las niñas (normalmente conflictos que emanan del juego); (4) para monitorizar y controlar el comportamiento de los hermanos pequeños, que están presente en estas interacciones, aunque a estos últimos no se les ratifique como participantes de pleno derecho en el juego; y (5) para interactuar con otros viandantes (normalmente, vecinos marroquíes, familiares o conocidos). De esta manera, el cambio de código entre el español y el árabe marroquí es esencial para crear y mantener los marcos lúdicos e interaccionales en estos juegos con muñecas. La figura 1 resume la distribución del uso de códigos lingüísticos y del cambio de código durante los juegos de fantasía. Como mencioné antes, una distribución de cambio de código similar se ha observado en los juegos de niños bi/multilingües en otras comunidades (por ejemplo, Cromdal, 2004; Gudal, 1997; Halmari y Smith, 1994; Kwan-Terry, 1992; Paugh, 2005).

Figura 1: Distribución de la elección y el uso de códigos lingüísticos

Español	Árabe Marroquí
Diálogo entre los personajes	Negociar los parámetros del juego
Crear la escena	Metacomentarios sobre el juego
Crear el argumento narrativo	Resolver conflictos entre las participantes
	Supervisar el comportamiento de los hermanos pequeños
○	Interactuar con viandantes

En el presente estudio, hay también diferencias importantes con respecto a la elección y uso de código: por un lado está la representación de las voces de las muñecas y la creación de

un espacio lúdico fantástico, y por otro las interacciones entre las niñas para negociar los parámetros del juego y para resolver conflictos intra-grupales (Véase la Figura 1). Es interesante señalar, que la cuestión de qué código usar al hablar *como los personajes* es objeto de conciencia metalingüística entre las niñas. De hecho, la elección del español para ventrilocuar a las muñecas es uno de los parámetros del juego que las niñas establecieron desde el principio de la interacción lúdica. El siguiente ejemplo tiene lugar al principio de la secuencia del juego. Inmediatamente antes de este fragmento, las niñas habían estado hablando en árabe marroquí sobre los diferentes peinados de sus muñecas y sobre la colección de objetos y accesorios que habían traído para jugar. Este fragmento inaugura el marco lúdico, ya que es la primera vez que las niñas ventrilocuan las voces de las muñecas:

Ejemplo No. 1:

Leyenda: Español (Letra regular)

Árabe Marroquí (*Letra en cursiva y negrita*)

Participantes:

Worda

Wafiya

Salma

((Worda y Wafiya hacen que sus muñecas se han encontrado por la calle y se están saludando))

1. WAFIYA: *Sala:::m*

Hola

2. WORDA: *Kiraki dayra?*

¿Cómo estás?

3. WAFIYA: *labas*

Bien

4. WORDA: *Hađri aSbanyouliya Hađri*

Habla español Habla



5. WAFIYA: Hola

6. WORDA: ¿qué tal?

7. SALMA: Nn::: ((Vocaliza para llamar la atención de Wafiya, que ha caído el bolso de su muñeca))¹⁰

8. WORDA: ¿Se te ha caído el bolso?

9. WAFIYA: y yo también

10. WORDA: ¿Te vas a la playa?

11. WAFIYA: Sí vamos

12. WORDA: vale

¹⁰ Cuando era un bebé, Salma sufrió una grave infección de oído. A raíz de esa infección, perdió la audición, y tampoco puede hablar.

Worda y Wafiya escenifican un escenario en el que sus muñecas se han encontrado en la calle por casualidad. La secuencia empieza con un intercambio de saludos que se lleva a cabo tanto verbal (renglones 1-3) como físicamente con un mutuo intercambio de besos en las mejillas (véase el fotograma más arriba).¹¹ Es importante señalar que, aunque las niñas realizan este saludo inicial en árabe marroquí, Worda explícitamente instruye a Wafiya que hable en español en el renglón 4 con un mandato enérgico y repetido en árabe marroquí “Haḍri aSbanyouliya Haḍri” (Habla español Habla). Wafiya reacciona positivamente al mandato al iniciar un segundo intercambio de saludos en español en el renglón 5 - “Hola” - que es casi idéntico al saludo inicial en árabe marroquí en el renglón 1 - “Sala:::m” (Hola:::) -. Del mismo modo, Worda responde a este nuevo saludo en español con una respuesta secuencialmente apropiada - “Qué tal?”- en el renglón 6 que es equivalente a su saludo en el renglón 2- “Kiraki ḍayra?” (Cómo estás?). Después de este segundo intercambio de saludos en español, la alternancia de códigos entre el español y el árabe marroquí es bastante consistente a lo largo del juego, y las niñas hablan solamente español cuando están ventrilocuando a sus muñecas. Además, es importante mencionar que algunas de las actividades que las niñas empiezan a representar en este fragmento del principio del juego -en el renglón 10, “Te vas a la playa y en el renglón 11, “Sí vamos”- podría ser evaluado negativamente por los adultos. Al contrario que sus hermanos, a algunas de las niñas que participan en este juego de muñecas, en particular a Worda y sus hermanas y a Wafiya, no se les permitía ir a la piscina municipal durante el verano.¹²

¹¹ Dar un beso en cada mejilla es un rasgo ritualístico ubicuo de los saludos entre amigos y conocidos en ambas comunidades, la marroquí y la española.

¹² En conversaciones con las niñas y sus madres, me enteré de que esta prohibición tenía que ver con la preocupación de los padres de que sus hijas aparecieran en público en ropa de baño. De manera, muy interesante, la niñas también tratan el asunto de la ropa de baño más adelante en el juego (Véase el Ejemplo 4 más abajo).

La pauta de cambio de código, que las mismas niñas establecen al principio del juego, es crucial, no sólo para mantener e indicar cambios entre marcos interaccionales que ocurren *dentro del ámbito del juego* y *fuera del ámbito del juego*, sino también para señalar cambios en las *posiciones interaccionales* (*footing* --Goffman, 1981) y en las posturas afectivas y de las niñas hacia otras niñas y hacia el juego en sí mismo. Por ejemplo, aunque en sus vidas diarias las interacciones con sus hermanos tienen lugar en español, las interacciones entre hermanas que ocurren *fuera del ámbito del juego* en los ejemplos que nos ocupan, se desarrollan en árabe marroquí. En particular, hay dos actividades que muy a menudo son el detonante de que se produzca un cambio al árabe marroquí: la negociación de desacuerdo entre las niñas y mantener bajo control las travesuras de las hermanas pequeñas, así como el comportamiento malicioso de otras niñas. En este sentido, se pueden considerar también que los cambios de código juegan un papel interaccional importante en la construcción y la aplicación de las normas de comportamiento del grupo que regulan la interacción entre amigas. Además, el comportamiento lingüístico de las hermanas mayores tiene una transcendencia importante para el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen a través de varias generaciones.

El ejemplo 2 aclara las maneras en las que los cambios de código constituyen un recurso lingüístico crucial para indicar no sólo los cambios que ocurren *dentro del ámbito del juego* y *fuera del ámbito del juego*, sino también para el manejo interaccional de los conflictos entre hermanos y del mantenimiento de una conducta apropiada durante el juego por parte de las niñas. El fragmento empieza con un intercambio en árabe marroquí entre Worda y su hermana Salma. Salma se ha negado varias veces a participar con su muñeca en el juego de fantasía que su hermana y las otras niñas están representando y, además, está disgustada por como luce su muñeca. Worda ha estado tratando de tranquilizarla y de convencerla para que

participe en el juego. En el renglón 1, Worda intenta convencer a su hermana una vez más de participar en el juego. Inmediatamente antes de este fragmento, Worda ha estado vistiendo y arreglando a la muñeca de Salma.

Ejemplo No. 2:

Leyenda: Español (Letra regular) --- Árabe Marroquí (*Letra en cursiva y negrita*)

Participantes:

Worda

Wafiya

Salma

Lamia

1. WORDA: šuf druk raha žayya Hsan man gbila, yaki?

Mira ahora está mejor que antes, verdad? ((Refiriéndose a la muñeca de Salma))

((Wafiya se comunica con Selma por gestos, expresando que la muñeca está muy guapa))

2. SALMA: Nn::::

((Salma vocaliza, todavía disgustada))

3. WORDA: *iwa haki, go 'di*

Escucha, toma, siéntate

4. SALMA: Nn::: Nn:::

((Salma vocaliza, todavía disgustada))

5. WORDA: *mabgitiš? iwa ruHi barra*

¿No quieres? Vale, vete

6. WORDA: Estamos tardando mucho, ¿eh?

7. WAFIYA: Y el collar ¿te lo has traído?

(...)

8. WORDA: Vamos, vamos que hemos tardao mucho

9. WORDA: Uy ya hemos llegao. Me voy a dormir así la siesta

10. WORDA: Vamos a qued-*matšaddihaš man šar tfu (xxx)*
no la agarres del pelo (xxx)





Worda responde a las repetidas negativas de Salma de participar en el juego con una serie de mandatos enérgicos en el renglón 3 “iwa haki, go’di” (Escucha, toma, siéntate) y en el renglón 5 - “ruHi barra” (Vete). Este último mandato es particularmente severo, como también puede apreciarse en el gesto de Worda en el fotograma de arriba, y como consecuencia, a Selma se la echa del grupo. Justo después de este último mandato, Worda cambia a español en el renglón 6, cerrando así la secuencia *fuera del ámbito del juego* y continuando con el *diálogo entre los personajes*. Además, al ventrílocuar las voces de las muñecas con la frase “Estamos tardando mucho, eh?” (Renglón 6), Worda no solamente cambia de marco de manera eficaz sino que también enfatiza el marco lúdico como la actividad principal. Al tratar el intercambio con su hermana como una inserción parencética, Worda establece una separación clara entre este tipo de interacciones y el marco interaccional *dentro del ámbito del juego*. Un segundo ejemplo interesante de cambio de código tiene lugar unos turnos de conversación después en el renglón 10. Worda y Wafiya están entretenidas representando *diálogo entre personajes* y están interpretando una escena entre sus muñecas que conlleva un viaje a la playa. En medio de este diálogo dramático, Wafiya agarra a la muñeca de Worda por el pelo con un movimiento brusco. Entonces, Worda interrumpe

su turno en mitad de una frase y cambia al árabe marroquí con un enérgico mandato “*matšaddihaš man š‘ar tfu*” (No la agarres del pelo), echándole la bronca a Wafiya por el trato descuidado que le ha dado a la muñeca.

Los ejemplos anteriores demuestran la importancia interaccional del cambio de código entre el español y el árabe marroquí para la organización en curso de los diferentes marcos lúdicos e interaccionales para controlar socialmente a las hermanas y a las otras niñas y para gestionar las normas, preferencias y expectativas del juego de fantasía entre las amigas. Las siguientes secciones examinan como el cambio de código también juega un papel crucial en como las niñas construyen identidades para sus personajes en el juego.

Los recursos lingüísticos en la construcción de identidades sociales y modelos de vida:

Los significados indiciales/referenciales (o significados metafóricos, Gumperz, 1982) de las prácticas de cambio de código entre las niñas para crear identidades sociales para sus personajes en el juego, así como también para que las niñas puedan hacer metacomentarios sobre sus propias representaciones lúdicas, es particularmente relevante en contextos inmigrantes multilingües. Porque estos contextos no solamente son complejos lingüísticamente hablando, sino también social, cultural y políticamente complicados, la noción de heteroglosia de Bajtín (1981) es particularmente útil para captar todos los estratos ideológicos y sociales de las voces híbridas de las niñas. Para examinar como todos esos estratos coinciden en las prácticas de cambio de código de las niñas para referenciar identidades sociales ligadas a la clase social, la etnia y el género, es importante prestar atención a tres aspectos del uso lingüístico dentro de las prácticas de cambio de código: prácticas de nombramiento, diálogo entre los personajes, y la narrativa escénica.

Nombramientos

El poder inmanente en el acto de nombrar, como acto lingüístico y como acto de identidad, ha sido enfatizado en muchos estudios transculturales sobre nombres y prácticas de nombramiento (Alford, 1988; Blum, 1997; Eid, 1995; Markstrom e Iborra, 2003; Rymes, 1996). Lejos de ser etiquetas fijas y arbitrarias, los nombres son constitutivos de identidades sociales y personales, ya que el acto de nombrar está implantado a fondo en las maneras en las que las personas establecen relaciones consigo mismas, con otras personas y con el mundo que les rodea (Blum, 1997).¹³ Elegir nombres “apropiados” para sus muñecas y otros personajes imaginarios de sus juegos es una actividad importante en los juegos de fantasía de las niñas inmigrantes marroquíes. Los significados sociales y referenciales del acto de nombrar entre este grupo de niñas adquieren todavía más relevancia en el contexto de transgresiones socioculturales y subversión lingüística que caracterizan las interacciones y las prácticas de cambio de código de este grupo de amigas. El ejemplo 7.3 es un fragmento de una de las secuencias de negociación que se desarrolla para asignar nombres a los personajes del juego. Como parte de esta negociación, las niñas proponen diferentes nombres de origen español y árabe; pero sólo se aceptan los primeros, mientras que estos últimos son invariablemente rechazados. En este sentido, el fragmento ilustra el valor referencial de los códigos para la construcción de las identidades sociales de los personajes del juego. El segmento empieza en español, ya que las niñas han estado ventrilocuando a sus muñecas en turnos de conversación anteriores. En el renglón 3, Worda cambia al árabe marroquí, cambiando de marco, ya que las niñas empiezan una secuencia de negociación para decidir el nombre de las muñecas. Esta negociación termina en el renglón 14 cuando todas las niñas

¹³ La importancia de los nombres se ha enfatizado en particular en investigaciones llevadas a cabo actos de nombrar relacionados con el género y la identidad (Alford, 1988; Eid, 1995). Por ejemplo, en su estudio de los rituales de paso para las mujeres entre los Navajos, Markstrom e Iborra (2003) han argumentado como los nuevos nombres que las adolescentes adoptan en estas ceremonias definen el cambio de identidad de las niñas, así como sus nuevos papeles sociales y lo que se espera de ellas.

han elegido nombres *apropiados* para sus muñecas, y Worda vuelve a cambiar de código al español, reanudando el juego de fantasía. Además del cambio de código, este cambio de marco también se lleva a cabo a través del marcador del discurso¹⁴ en español “vale,” que a menudo se usa como un dispositivo para cerrar secuencias, indicando que todas las participantes han llegado a un acuerdo sobre el tema de la interacción.

Ejemplo No. 3:

Leyenda: Español (Letra regular) --- Árabe Marroquí (*Letra en cursiva y negrita*)

Participantes:

Worda

Wafiya

Dunia

Lamia

1. WORDA: ¿Cómo te llamas? Yo Carolina

2. LAMIA: Yo (Lidia/Lilia) ((Riéndose))

¹⁴ Los marcadores del discurso también se han descrito como un recurso interaccional importante que los niños usan en contextos monolingües para manejar diferentes marcos interaccionales y lúdicos en las interacciones entre amigos (Véase Kyratzis y Ervin-Tripp, 1999).

3. **WORDA:** Lidia *goli* Lidia *ba'da*
Lidia por lo menos llámala Lidia
4. **WAFIYA:** *ana* Lidia, *ana* Lidia
Yo soy Lidia, yo soy Lidia
5. **LAMIA:** *ana* Lidia, *anti?*
Yo soy Lidia, ¿y tú?
6. **LAMIA:** [Lidia ((señalándose a si misma))
7. **WAFIYA:** [*wana ana Zora-Suriya*=
Y yo soy Zora-Suriya=
8. **LAMIA:** =*Zoraida*=
=Zoraida=
9. **WORDA:** =*la, la, la*
=no, no, no
10. **LAMIA:** =*Soraya*
=Soraya
11. **WAFIYA:** Tsk, Tsk, Tsk ((Shaking her head)) E:::h
Tsk, Tsk, Tsk ((Negando con la cabeza)) E:::h
12. **WORDA:** *ana* Rosi

Yo soy Rosi

13. WAFIYA: *ana* Carolina

Yo soy Carolina

14. WORDA: [Vale? Carolina yo me voy

15. LAMIA: [el pelo como está- es rubia o-

16. WAFIYA: Pos adiós

17. WORDA: ¿Te vas a quedar?

18. WAFIYA: No yo también [me voy

19. WORDA: [¡Qué- qué tonta eres!

Los nombramientos que las niñas ejecutan durante su juego de fantasía son esenciales para impartir una identidad a los personajes de su juego. Al negociar qué nombres son aceptables para sus muñecas, las niñas construyen identidades sociales de género e identidades étnicas específicas, mientras que simultáneamente rechazan identidades asociadas con la primera generación de inmigrantes marroquíes. Las niñas aceptan y ratifican solamente nombres españoles, mientras que nombres de origen árabe son rechazados, como Suriya o Zoraida, una y otra vez (en los renglones 9 y 11, respectivamente). Este fenómeno

es comparable a la elección del español por parte de las niñas para ventrilocuar a las muñecas. A través de estas prácticas de nombramiento, las niñas intentan acceder a las *tecnologías del poder* (Foucault, 1982). Así, en el marco lúdico, se convierten en miembros de pleno derecho de la sociedad de acogida, con capacidad de actuar y de ejercer poder.

Sus propias versiones de la feminidad española (o lo que ser una mujer española significa para ellas) se hacen cada vez más sutiles a medida que avanza la interacción. Las niñas cambian a un registro femenino altamente estilizado durante el diálogo entre personajes y para construir un estilo de vida para las muñecas mediante la combinación del *diálogo entre personajes* y la *narración escénica*, como se explica más abajo. Estas prácticas lingüísticas, descritas más abajo, mediante las cuales las niñas hacen valer *las voces* de las muñecas, son esenciales para comprender como las identidades sociales encapsuladas en esos nombres están íntimamente relacionadas con las percepciones de las niñas sobre las conexiones que existen entre el lenguaje, los roles sociales, el estatus y las expectativas asociadas a estos últimos.

Cambios de registro en el diálogo de los personajes

Muchas veces cuando hablan con las voces de sus personajes de fantasía, las niñas cambian a un registro estilizado del español que es muy distinto de la variedad lingüísticas que las niñas usan en la mayoría de los contextos de su vida cotidiana. El *enregistramiento* (Agha, 2005) que las niñas ejecutan cuando hablan con las voces de los personajes de fantasía tiene consecuencias importantes para la construcción de una versión idealizada de la feminidad española, ya que el valor referencial de este registro tiene sus raíces en el hecho de que este registro se asocia de manera reconocible con mujeres de sociedad. El diálogo entre personajes en este registro se caracteriza por unos manierismos y unas posturas llenas de afectación. Esta exagerada orienta-

ción afectiva y postureo artificial se aprecia simultáneamente en varios niveles de la estructura lingüística: al nivel fonológico, morfológico y al nivel del discurso (Ochs y Schieffelin, 1989).

Al nivel fonológico, el registro se caracteriza por el uso de contornos de entonación exagerados, tonos amplificadas y alargamiento de vocales, como por ejemplo:

(a) **WORDA:** ðEduardo::: (.) ya ha venido mi marido Eduardo

Y, también, por la híper-pronunciación de los sonidos finales (ej. /s/), como:

(b) **WAFIYA:** yo- lo que pidaS, pídelo

(queriendo decir: lo que pidas para ti, pídelo para mi también)



Esta híper-pronunciación de los sonidos /s/ finales es particularmente sobresaliente en el contexto sociolingüístico del suroeste de España, donde uno de los rasgos dialectales más extendidos es la supresión o aspiración sistemática de los sonidos finales. Además, la afectación que esta híper-pronunciación implica se ve reforzada por su uso conjunto con gestos y otros comportamientos no-verbales que también denotan afectación. Aunque es difícil de transmitir la trayectoria completa del gesto que Wafiya hace con la mano en una sola imagen, el fotograma anterior capta el final del movimiento de la mano, cuya trayectoria ascendente y hacia afuera he tratado de reproducir con la flecha de curvas. Este gesto se usa frecuentemente para remedar a mujeres de clase alta. En este sentido, el comportamiento lingüístico y corpóreo de las niñas evoca otros fenómenos de híper-corrección que se han descrito entre grupos socialmente inseguros y de bajo estatus sociocultural (Labov, 1964, 1966), que se apropian de los rasgos lingüísticos de los

grupos económica y socialmente dominantes para ganar *capital social y cultural* (Bourdieu, 1991).

Al nivel morfológico, hay un uso conspicuo de sufijos con connotaciones afectivas, como ‘-ito,’ por ejemplo:

(c) **WORDA:** = ↑UY ¡que cafeci:to me voy a tomar!

Finalmente, al nivel del discurso, el carácter cursi y relamido de este registro se consigue a través de géneros discursivos típicos del habla entre chicas, como por ejemplo el género del falso recato o falsa modestia. En el ejemplo 4, una de las niñas interpreta este género de falsa timidez, o de estar acomplejada, cuando, al hablar con la voz de su muñeca, le pide repetidamente a las otras niñas que presten atención a la manera que lleva su bikini imaginario.

Ejemplo No. 4:

Leyenda: Español (Letra regular)

Participantes:

Worda

Wafiya

Lamia

1. **WORDA:** ↑O:::H, Me lo he puesto al revés. Me lo he puesto al revés ¿o no? (1.5) Di:::!

2. **WAFIYA:** ¿Qué?

3. **WORDA:** ¿Que si me lo he puesto al revés?

4. **WAFIYA:** ¿Qué es?

5. **LAMIA:** ¿Qué?

6. **WORDA:** El bikini

((Las niñas se ríen))

7. **WAFIYA:** °No:

8. **WORDA:** Vaya

Como ya he mencionado más arriba, a muchas de estas niñas, incluyendo a Worda, no se les permite llevar bikinis en público. En este sentido, lo que llama más la atención sobre este fragmento es que la muñeca no lleva bikini. A pesar de esto, Worda interpreta este género de manera afectada y enfática, como es evidente por el uso de un “O:::H” fonológicamente conspicuo en el renglón 1 y por la manera en que trata de llamar a la atención de las otras niñas en el renglón 1 “Di:::!” y en el renglón 3 “Que si me lo he puesto al revés?”. Una vez que consigue que las otras participantes le presten atención, Worda remata la gracia con efecto máximo, cuando dice “El bikini” en el renglón 6. El hecho de que inmediatamente el resto de las niñas rompe en carcajadas hace referencia a la turbación de las niñas y a que son conscientes de que el juego tiene posibilidades transgresoras.

La creación del argumento narrativo a través del diálogo entre personajes y la narración escénica

Aunque algunas facetas del argumento narrativo de este juego teatral se lleva a cabo en árabe marroquí, la inmensa mayoría de la narración escénica para las actividades que las muñecas interpretan se realiza en español. Las narrativas representadas a través de las voces de los personajes del juego crean un estilo de vida idealizado de la clase alta española, con independencia, acceso a recursos económicos, éxito profesional, y una apretada agenda social con muchas actividades que tienen lugar fuera de los hogares.

Los personajes de las muñecas, interpretado por las niñas, pasan mucho de su tiempo haciendo vida social con sus *amigas* (las otras muñecas): Van a la playa y a la piscina; salen a tomar café, a cenar, y a fiestas nocturnas. A las muñecas se las retrata con recursos económicos acomodados y salen de compras varias veces durante el juego para comprar ropa y teléfonos móviles. Además, también hacen planes para ir a un pueblo cercano a alquilar un apartamento, ya que acaban de conseguir trabajo como ‘*directora*’ y ‘*profesora*’ respectivamente. En una posterior iteración del juego, resulta que las muñecas están casadas con hombres españoles; la elección de nombres para los *maridos* de las muñecas (Eduardo, Miguel, y Alfredo, respectivamente) también es crucial para establecer la identidad de estos personajes imaginarios. El ejemplo 5 es un fragmento de una secuencia más extensa en la que las niñas representan que han salido con sus amigas para tomar café y para cenar.

Ejemplo No. 5:

Leyenda: Español (Letra regular) --- Árabe Marroquí (*Letra en cursiva y negrita*)

Participantes:**Worda****Wafiya****Dunia****Lamia**

1. **WORDA:** Estamos en la cafetería=

2. **WAFIYA:** =VaMOS((inaudible))

((Worda y Wafiya sientan a sus muñecas en un círculo que han creado con sus piernas))

3. **WORDA:** *alla alkašni dyal hadi a Wafiya* ((Le devuelve el chal a Lamia))

No, no ese es el chal de esta, Wafiya

4. **WAFIYA:** He he he ((riéndose))

5. **WORDA:** *A Wafiya* ((inaudible))

Oh Wafiya

6. **WAFIYA:** ¿Qué tal?

7. **WORDA:** Bien

8. **WAFIYA:** °Estamos aquí

-
9. **WAFIYA:** ¿Te lo pongo?= ((Refiriéndose al chal de la muñecade de Lamia))
10. **WORDA:** = ↑**UY** ¡qué cafeci:to me voy a tomar!
11. **WAFIYA:** Y yo también
12. **DUNIA:** Toma, toma((Dándole el bolso de juguete a Lamia))
13. **DUNIA:** Se te [cayó((Todavía hablandole a Lamia))
14. **WORDA:** [Qué guay
(...)
15. **WORDA:** No. Yo he pedido na mas ketchup con pollo y::: pescado
16. **WAFIYA:** Pollo, pescado [patatas fritas
17. **WORDA:** [y, y
18. **WORDA:** y whisky
19. **WAFIYA:** Yo whisky y patatas fritas con ketchup y pollo y pescado

Este fragmento ilustra cómo estos estilos de vida idealizados se crean a través del *diálogo entre personajes* (Renglones 6 a 11, y renglón 14. Véase también, los renglones 15 a 19) y de la *narración escénica* (Renglón 1 y Renglón 8).¹⁵ Cuando, a través de las voces de las muñecas, dramatizan ir a la cafetería e interpretan comportamientos transgresores, como beber alcohol, las niñas también están explorando posibilidades imaginarias que son parte de sus propios repertorios de identidad y ámbito morales. Las posibilidades imaginarias del juego de fantasía y de las muñecas, como parte de la cultura material de las niñas, proporcionan posibilidades que en el mundo real están fuera del alcance de las niñas debido las expectativas que sus familias tienen de ellas y la vigilancia y control que ejercen sobre el comportamiento de las niñas, así como debido a las estructuras de desigualdad social en la sociedad española que las trata como a extranjeras, y a la posición socio-económica de sus familias dentro de estas estructuras. A pesar de esto, las niñas contruyen, a través de las voces de las muñecas, estilos de vida y realidades sociales alternativas en las que tienen autoridad para tomar sus propias decisiones y en las que momentáneamente desaffian, subvierten y transforman las restricciones y conflictos que experimentan en otros contextos de su vida cotidiana. En este sentido, el *diálogo entre personajes* y la *narración escénica* actúan como una narrativa contraria a las posiciones económicas subalternas que la sociedad de acogida les ha asignado, y contraria a otras narrativas culturales sobre el comportamiento femenino en comunidades diaspóricas.

El papel del grupo infantil como un ámbito relativamente autónomo para la acción con poca, o ninguna, supervisión adulta, es

¹⁵ Los renglones 3 al 5 se complican con la negociación de un conflicto sobre una de las piezas de vestir de las muñecas. Como mencioné antes, al describir los marcos lúdicos e interaccionales, estás negociaciones se mezclan con el argumento narrativo, y se llevan a cabo en árabe marroquí. Los renglones 12 y 13 forman parte de una interacción simultánea pero separada entre Dunia y Lamia. Lamia está vistiendo a sus muñecas para reunirse con otras muñecas en la cafetería, y Dunia le da un bolso de juguete que se le había caído.

crítico para que estas niñas inmigrantes puedan explorar maneras de ser que sus familias pueden considerar transgresoras, como beber alcohol, ir a fiestas nocturnas, o mostrarse en bikini. Además las extraordinarias vidas de ensueño que las niñas construyen para sus personajes de fantasía, junto con el registro de español altamente estilizado con el que representan las voces sociales (Agha, 2005; Bajtín, 1981, 1986) de las muñecas, también sugiere una idealización de la feminidad española como algo deseable. El deseo a menudo tiene ecos interaccionales cuando las niñas, *a través de las voces de la muñecas*, evalúan las actividades que interpretan como el ejemplo 7.5: “Qué guay!” (Renglón 14).

Posturas ambivalentes y la inflección moral de los códigos lingüísticos:

Aunque actitudes positivas, juguetonas y de deseo dominan el juego de fantasía, un análisis más detallado de las prácticas de cambio de género de las niñas revela posturas más ambivalentes hacia las acciones y las identidades de género que las niñas interpretan en sus juegos. Estas posturas ambivalentes que permean el juego con muñecas entre las niñas marroquíes recuerdan a otras descripciones etnográficas de la formación de la identidad entre la juventud inmigrante en otras comunidades a lo largo de Europa (Hall, 1995, 2002; Treteault, 2008).

El cambio de código al árabe marroquí para hacer metacomentarios sobre su propio comportamiento, sobre el comportamiento de otras niñas y sobre las acciones que interpretan en su juego de fantasía, sirve una importante función en el manejo interaccional de las posturas ambivalentes de las chicas sobre las identidades de género *españolas*. Ejemplos de estos metacomentarios, intercalados por todo el juego, indican un alto nivel de *reflexividad* (Bajtín, 1981) y conciencia por parte de las niñas de que se están comportando transgresoramente. El ejemplo 6 empieza con las niñas ventrilocuando las voces de las muñecas mientras se preparan para ir a la playa. Cuando Salma se niega a seguirles la corriente en el juego de fantasía, las niñas romper a reír. Lamia se ríe muy

bulliciosamente. Worda cambia al árabe marroquí para reprender a Lamia por hacer tanto ruido, porque podría hacer que *las descubrieran*:

Ejemplo No. 6:

Leyenda: Español (Letra regular)

Árabe Marroquí (*Letra en cursiva y negrita*)

Participantes:

Worda

Wafiya

Salma

Dunia

Lamia

1. **WORDA:** Yo me voy, ¿eh? Vamo:s
2. **WAFIYA:** Vamo::s
3. **WORDA:** ((inaudible)) *yalla*
((inaudible)) vamos ((A Salma))
4. **SALMA:** Nn::: Nn:::: ((Negando con la cabeza))

((Wafiya empieza a reírse y Lamia se ríe muy alto))



5. WORDA: *a Lamia ġadi tfadHina*

Lamia nos va a descubrir

((*A Lamia*))*ruHi ġalsi alhiha falbab adyalna*

Vete y siéntate en tu puerta

Este metacomentario marca al juego de fantasía que están interpretando como una *interacción clandestina* (De Certeau, 1988; Sterponi, 2004, pp. 96–97) que se desarrolla subrepticamente lejos de las miradas y los oídos de figuras de autoridad adultas. La semántica del verbo *fdeH,*' (revelar o descubrir) es crucial en construir esta interacción como una actividad *clandestina*. Este verbo se usa cuando alguien tiene un secreto que proteger o cuando alguien está haciendo algo con sigilo. En este contexto, hacer mucho ruido es peligroso, ya que puede atraer la atención

de los padres u otros adultos a las actividades de las niñas en su grupo de amigas. Es precisamente la construcción del juego de fantasía como una actividad clandestina en este grupo y la ambivalencia que esto revela hacia las acciones que las mismas niñas interpretan dentro del juego lo que infunde los diferentes códigos lingüísticos con significados sociales. El uso del árabe marroquí en este juego de fantasía resulta en una polifonía heteroglósica de voces llena de tensiones morales (Bajtín 1981; 1986). El conflicto (en el uso de Bajtín) entre las voces de las niñas en árabe marroquí cuando hacen metacomentarios y las voces en español cuando interpretan a sus personajes imaginarios modula los valores morales de los códigos lingüísticos. El árabe marroquí es el código en el que las niñas expresan su ambigüedad moral, y el español es la lengua furtiva que hacen valer en sus exploraciones clandestinas de posibilidades transgresoras, repertorios de identidad y maneras de ser en el mundo. Estas prácticas lingüísticas híbridas permiten que las voces de los *personajes*, la voz del *narrador*, y la voz del *director* representen puntos de vista distintos.

LOS GRUPOS DE NIÑOS COMO CONTEXTO PARA LA SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE PRÁCTICAS COMUNICATIVAS Y DE IDENTIDADES DE GÉNERO

Los ejemplos analizados en este artículo ilustran la aguda sensibilidad de los niños inmigrantes a la capacidad de diferentes lenguas y registros para hacer referencia a y construir posturas, actos, actividades, e identidades sociales (Ochs, 1992, 1993, 2002). ¿Cómo aprenden los niños los complejos conocimientos lingüísticos y culturales que emplean en las interacciones lúdicas con sus amigos? Como ya mencioné antes, en sus juegos de fantasía las niñas mezclan aspectos comunes de sus vidas con comportamientos, acciones, e incluso maneras de hablar glamurosas, de *alta sociedad*. Algunos de los comportamientos que las niñas interpretan en su juego de fantasía se pueden trazar a actividades cotidianas de las niñas, como entrenar y participar en competiciones de atletismo públicas,

ver la televisión, ir a la tienda...etc. El cambio de código en sí mismo es parte del repertorio lingüístico habitual de las niñas.

Al mismo tiempo, los papeles que interpretan las niñas incluyen un serie de comportamientos (incluyendo maneras de hablar, como por ejemplo el registro de español altamente estilizado que las niñas usan para ventrilocuar a sus muñecas) que están muy alejados de sus vidas cotidianas. Después de todo, las niñas interpretan el papel de mujeres adultas cuyas conductas están prohibidas para ellas, debido a su edad, a expectativas morales y barreras socio-económicas. Me gustaría considerar un poco más estas interpretaciones de carácter extraordinario.

Algunas de las interpretaciones del juego de fantasía son remotas debido a la difícil situación económica de muchas de estas familias inmigrantes (ej. ir de compras de ropa cara y tecnología), o debido a prohibiciones familiares sobre el comportamiento femenino (ej. ir a la piscina municipal o participar en alguna de las festividades que tienen lugar anualmente en el pueblo). La autorización de los padres es importante porque, como Kulick y Schieffelin (2004, p. 335) han señalado en su discusión sobre la socialización lingüística en casos de “*sujetos malos*”, o posiciones sociales que son culturalmente rechazadas, que las prohibiciones pueden actuar como instigadoras del deseo: “advertencias verbales que tienen como propósito desalentar deseos específicos, a menudo, de hecho, los alientan”, (2004, p. 357). Esta dinámica puede explicar parcialmente la idealización y postura de deseo que impregna las interacciones en el juego de fantasía con las muñecas analizado en este artículo. Alternativamente, aunque las madres o las hermanas mayores de las niñas casi nunca iban a cafeterías o llevaban la vida social que las niñas interpretan en el juego de muñecas, las niñas observaban habitualmente a otros grupos de mujeres que iban a bares, restaurantes, cafeterías por la tarde-noche los fines de semana. También tenían acceso a escuchar las conversaciones de sus maestras en contextos informales de la escuela, donde a veces hablaban de sus planes y actividades para el fin de semana. Además, frecuentemente

escuchaban a las niñas más populares de la clase hablar sobre cómo habían ido de compras a los pueblos grandes más cercanos, donde a menudo iban para comprar ropa y material escolar.

Otro aspecto crucial a considerar, es el papel que las telenovelas y series de televisión juegan en la construcción idealizada de la feminidad de las muñecas en sus juegos de fantasía. Muchas de las niñas que estudié consumían este tipo de programas con avidez. Como ya mencioné, personajes y argumentos de estos programas de televisión eran temas importantes en los juegos de este grupo de amigas. Una actividad común en los cambios de clase y otros contextos sociales era hablar de *lo que había pasado en el capítulo del día anterior*, no sólo entre las niñas inmigrantes marroquíes sino también entre sus compañeras españolas. El estar expuestas a maneras varias de hablar y de ser como mujeres, a través de los medios de comunicación, la observación y la participación indirecta en conversaciones y actividades de adultos y otras compañeras de la escuela permite que se desarrollen procesos de socialización sobre (1) identidades de género de la sociedad de acogida, (2) jerarquías socio-económicas, y (3) para asociar referencialmente diferentes prácticas lingüísticas con diferentes códigos.

Una dimensión importante que me gustaría subrayar es que el grupo infantil en sí mismo es un contexto crucial para los niños y sus procesos de socialización en prácticas comunicativas y proceso de desarrollo de identidades (Goodwin y Kyratzis, 2007; Goodwin, 2000; García-Sánchez, 2005; Paugh, 2005). Como ya señalé, los grupos infantiles de los niños inmigrantes marroquíes se componen de niños de diferentes edades y niveles de experiencia con prácticas lingüísticas y culturales de las comunidades marroquíes y españolas (Véase la sección *El grupo infantil como unidad de análisis*). En los juegos de fantasía, las niñas mayores, o las niñas con una historia migratoria más larga, también exponen y socializan a niños más pequeños o a niños que llevan menos tiempo viviendo en el país, y los enseñan a utilizar las

variedades lingüísticas que tienen a su disposición de manera híbrida, así como a forjar identidades sociales alternativas.

La importancia de estos juegos en el aprendizaje socio-cultural de los niños se ha subrayado en varios campos académicos. Goodwin (1985, pp. 316–317) ha razonado que existe una continuidad entre las formas de interacción jerárquica que ocurren en espacios lúdicos y no-lúdicos de la vida. Los juegos de estas niñas marroquíes les permiten experimentar con los significados de procesos socioculturales en ámbitos lúdicos, así como con el significado de estos procesos en otros ámbitos de sus vidas. Además, Rogoff (1998) ha señalado que cuando los niños juegan, contribuyen al aprendizaje de otros niños, así como a su propio desarrollo. *La participación con propósito*, en particular, (Rogoff et al., 2003) conlleva la atenta observación de una actividad en curso, en la que el principiante o bien ya está participando, o se espera que participe en breve. Este tipo de participación es muy común en la vida de los niños, así como efectiva en su aprendizaje. *La participación con propósito* implica colaboración entre principiantes y expertos en una actividad común.

En las secuencias del juego de fantasía analizado aquí, *la participación con propósito* organiza los procesos de aprendizaje de los niños de manera importante. A través de los juegos, a los niños aprendices más jóvenes, como a Dunia, la hermana menor de Worda, se la puede ver observando atentamente las acciones de las niñas mayores, a menudo con anticipación a su propia participación (Véase la Figura 2 más abajo). Muchas veces en estas secuencias del juego de fantasía, Dunia agarra las muñecas de su hermana y de las otras niñas, mientras el resto está discutiendo o negociando los distintos parámetros del juego, y ella sola practica y ensaya las acciones que ha visto interpretar a las otras niñas, a menudo ejecutando diálogos consigo misma y con las muñecas en susurros. Dunia siempre seguía a las otras niñas cuando iban a sus casas o a solares de construcción que estaban cerca de dónde jugaban para buscar objetos que sirvieran de escena para sus juegos. Además, la emergente participación de

Dunia, así como su comprensión de las prácticas interpretadas en las interacciones del juego con muñecas, también se puede ver en su papel de *vigía*, que a menudo se auto-otorgaba. En este papel, Dunia recogía para las demás niñas las ropas y otros complementos, como las gafas o los bolsos de juguete, que se iban cayendo en medio del juego y, aún más importante, Dunia avisaba a las otras niñas si veía a algún adulto o chico adolescente acercarse al grupo.

Figura 2: Dunia Observando y Participando con Propósito



El grupo infantil también es un contexto primordial para la socialización lingüística de las niñas inmigrantes cuando las niñas comparten las unas con las otras historias sobre las excursiones y paseos en los que se les ha permitido participar. A menudo incorporaban en sus juegos acontecimientos de estas excursiones. No todas las niñas marroquíes en el estudio experimentaban los

mismos niveles de restricciones y vigilancia. Algunos padres no permitían a sus hijas participar en excursiones escolares extra-curriculares, pero otros padres no se oponían en absoluto a estas actividades. Una de las excursiones escolares que tuvieron lugar durante mi visita fue cuando la escuela llevó a los niños al cine de un pueblo más grande cercano para ver la película “Las Crónicas de Narnia”, muy popular entonces. Al día siguiente de la excursión, un grupo grande de niñas marroquíes se juntaron en el parque después de clase. Entre ellas estaban tres de las participantes en este juego de muñecas (Worda, Wafiya, y Dunia). Las niñas a las que se les había permitido ir al cine empezaron a contarle a las otras niñas sobre sus experiencias en el cine, así como a contarles el argumento de la película. Al final, todas las niñas decidieron que iban a jugar a “Las Crónicas de Narnia”. Este es otro de los juegos de fantasía que tuve la oportunidad de grabar. De esta manera, los juegos de fantasía con otras niñas es uno de los contextos principales para el aprendizaje lingüístico y sociocultural y para procesos de socialización de disposiciones y actitudes culturales dominantes que de otra manera estarían fuera del alcance de muchas de las niñas de este estudio.

CONCLUSIÓN

La mínima supervisión adulta de las actividades del grupo de amigas hace que los juegos de fantasía sean un contexto crucial dónde los niños inmigrantes pueden convertirse en actores activos en la socialización de prácticas comunicativas y socioculturales de otros niños y de la suya propia. El rico entorno verbal y sociocultural del grupo infantil ofrece una perspectiva excelente para investigar como los niños inmigrantes negocian y subvierten a través del juego las barreras y las diferentes, y a menudo incongruentes, expectativas socioculturales y lingüísticas, a las que se enfrentan en sus vidas diarias. El cambio de código entre el español y el árabe marroquí juega un papel crítico en estos

procesos. Este análisis ha subrayado la importancia de estas prácticas lingüísticas híbridas en como las niñas inmigrantes exploran identidades de género alternativas y trayectorias vitales futuras en ambientes multilingües y culturalmente sincréticos, donde no sólo las lenguas sino también diferentes maneras de ser y ver el mundo entran en conflicto. Esta investigación enfatiza las implicaciones que el uso y la elección de la lengua en los juegos de fantasía de los niños, tiene en importantes procesos de continuidad y transformación cultural en comunidades transnacionales y diaspóricas que están experimentando cambios rápidos (Véase también Paugh, 2005).

Además, los complejos significados indiciales/referenciales de las prácticas lingüísticas en este grupo de niñas inmigrantes ilustran aspectos importantes de la relación entre los cambios de código y la identidad social. Muchos ejemplos de cambio de código, en particular aquellos que conllevan cambios a un registro claramente distinto al español que las niñas hablan en los contextos comunicativos de su vida diaria, están más relacionados con los aspectos más dinámicos de los fenómenos translingüísticos (como las descripciones de *cruces* llevadas a cabo por Rampton¹⁶(1995, 1998), que con la identificación unilateral del cambio de código con la identidad social, como por ejemplo las dicotomías de solidaridad-distancia y de pertenencia o no al grupo, que caracterizaron los primeros estudios sobre el cambio de código (Véase Woolard, 2004 y Auer, 1998 para evaluaciones críticas de esta literatura).

El argumento narrativo, el diálogo entre personajes y los constantes metacomentarios impregnan a los códigos lingüísticos de valores morales y socioculturales. Las posturas de las niñas hacia los valores que se movilizan en el cambio de códigos, así como

¹⁶ La noción de Rampton de *cruce* se refiere al acto de cambiar a un código o a una variedad lingüística (normalmente una lengua minoritaria) que no es uno de los códigos del hablante. Al contrario, el código pertenece a un grupo sociocultural al que el hablante no puede pertenecer legítimamente.

sus propias interpretaciones ideológicas de los mismos, ofrecen una perspectiva privilegiada para entender como las niñas desarrollan sus subjetividades étnicas y de género y su conciencia sociocultural (Hill, 1985; Gal, 1987), así también como su incipiente conciencia política. Investigar como los niños desarrollan su conciencia de género, sociocultural y política, y en particular el papel que las prácticas cotidianas sociales y lingüísticas juegan en este desarrollo, puede que sea particularmente importante para los complejos y ambiguos procesos de identidad de las niñas inmigrantes. Como Hall (1995, p. 244) ha observado en su discusión de como los jóvenes británicos de origen Sij imaginan su futuro en relación a varias identidades posibles, mientras se debaten entre las diferentes ideologías de sus familias y de la sociedad de acogida: “La formación de la identidad no es simplemente una cuestión de preservar las tradiciones culturales heredadas de los padres. Para las minorías étnicas marginalizadas por las fuerzas del racismo y del nacionalismo, así como también por desigualdades de clase y de género, la formación de identidades culturales es un proceso inherentemente político”.

Finalmente, aunque este tema está fuera del campo de aplicación de este artículo, los juegos infantiles con juguetes, y en particular con muñecas, también tienen importantes implicaciones sobre las posibilidades que estos artefactos culturales tienen en la vida de los niños, y en como los niños explotan estas posibilidades mientras aprenden a navegar por si mismos en estructuras y jerarquías sociales (Thorne, 2008).

APÉNDICE I

Símbolos de Transliteración Árabe**

ا = ā	ظ = ṭ
ب = b	ع = ‘
ت = t	غ = ğ
ث = z	ف = f
ج = ž	ق = g/q
ح = H	ك = k
خ = kh	ل = l
د = d	م = m
ذ = D	ن = n
ر/rr = r	ه = h
ز = z	ي = ī/y
س = s	ء = ‘
ش = š	´ = a/e
ص = S	ˆ = u/o
ض = ḍ	ِ = i
ط = T	

REFERENCIAS

- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of linguistic anthropology*, 15(1), 38–59.
- Alford, R. (1988). *Naming and identity. A cross-cultural study of personal naming practices*. HRAF Press.
- Aronsson, K. y Thorell, M. (1999). Family politics in children's play directives. *Journal of pragmatics*, 31, 25–47.
- Auer, P. (ed.). (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. Routledge.
- Bhabha, H. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha." En *Identity, community, culture, difference*, (pp. 207–221). Lawrence and Wishart,
- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (M. Holquist, Ed.), (C. Emerson y M. Holquist, Trad.). University of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press.
- Baquedano-Lopez, P. (2000). Narrating community in doctrina classes. *Narrative inquiri*, 10(2), 429–452.
- Blum, S. (1997). Naming practices and the power of words in China." *Language in society*, 26(3), 357–379.
- Blum-Kulka, S. y Snow, C. (2004). Introduction: The potential for peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 291–306.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Cekaite, A. y Aronsson, K. (2005). Language play, a collaborative resource in children’s L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), 169–191.
- Corsaro, W. (1988a). Routines in the peer cultures of american and italian nursery school children. *Sociology of Education*, 61(1), 1–14.
- Corsaro, W. (1988b). Peer culture in the preschool. *Theory into Practice*, 27(1), 19–24.
- Corsaro, W. (1994). Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and italian nursery schools.” *Sociology of Education*, 67(1), 1–26.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, W. 2000 early childhood education, children’s peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.
- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Notes on code-switching in children’s disputes. *Language in Society*, 33, 33–58.
- Cromdal, J. y Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, 4, 435-457.
- De Certeau, M. (1988). *The practice of everyday life*. University of California Press.

- Eid, M. (1995). What's in a name?: Women in Egyptian obituaries. En *Arabic sociolinguistics: Issues and perspectives*. (Y. Suleiman, Ed.), 81–100. Routledge.
- Ervin-Tripp, S. y Reyes, I. (2005). Child codeswitching and adult content contrasts. *International journal of Bilingualism*, 9(1), 85–102.
- Evaldsson, A. C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, 16(6), 763–786.
- Fader, A. (2009). *Mitzvah girls: Bringing up the next generation of Hasidic Jews in Brooklyn*. Princeton University Press.
- Fader, A. (2001). Literacy, bilingualism, and gender in a Hasidic Community. *Linguistics and Education*, 12(3), 261–283.
- Foucault, M. (1982). Technologies of the self. En L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, (pp. 16–49). The University of Massachusetts Press.
- Gal, S. (1987). Codeswitching and consciousness in the European periphery. *American ethnologist*, 14(4), 637–653.
- García-Sánchez, I. M. (2005). More than just games: Language socialization in an immigrant children's peer group. *Texas linguistic forum: Proceedings of the Thirteen Annual Symposium About Language and Society* 49: 61–71.
- García-Sánchez, I. M. (2007). Practices of social exclusion of Moroccan immigrant children in Spain. *Thirteenth Annual Conference on Language, Interaction, and Social Organization (LISO)*. University of California, Santa Barbara.

- García-Sánchez, I. M. (2009). *Moroccan immigrant children in a time of surveillance: Navigating sameness and difference in contemporary Spain*. PhD disertación, Department of Applied Linguistics. University of California, Los Angeles.
- Garrett, P. B. (2007a). Language socialization. En P. Duff y N. H. Hornberger (Eds.), *Elsevier encyclopedia of language and education* (pp. 189–201). Springer.
- Garrett, P. B. (2007b). Language socialization and the reproduction of bilingual subjectivities. *Bilingualism: A social approach*, (pp. 233–256). Palgrave MacMillan.
- Goffman, E. (1981). Footing. *Forms of talk*, (pp. 124–159). University of Pennsylvania.
- Goodwin, M. H. y Kyratzis, A. (2007). Introduction. Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on language and social interaction*, 40(4), 279–289.
- Goodwin, M. H. (1985) The serious side of jump rope: conversational practices and social organization in the frame of play. *Journal of american folklore*, 98(389), 315–330.
- Goodwin, M. H. (1990a). *He-said-she-said. Talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (1990b). Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls'and boys' disputes. *Discourse Processes*, 13, 33–71.
- Goodwin, M. H. (1997). Children's linguistic and social worlds. *Anthropology Newsletter*, 38(4).

- Goodwin, M. H. (1998). Games of stance: Conflict and footing in hopscotch. En S. Hoyle y C. Temple Adger (Eds.), *Kids' talk: Strategic language use in later childhood*, (pp. 23–46). Oxford University Press.
- Goodwin, M. H. (2000). Morality and accountability in girls' play. *Texas Linguistic Forum: Proceedings of the Seventh Annual Symposium about Language and Society, Austin*, 43, 77–86.
- Gudal, T. (1997). *Three children, two languages: The role of code-selection in organizing conversation*. PhD disertación, Norwegian University of Science and Technology at Trondheim.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge University Press.
- Hall, K. (1995). There's a time to act english and there's a time to act indian: The politics of identity among British sikh teenagers. En S. Stephen (Ed.), *Children and the politics of culture*, (pp. 243–264). Princeton University Press.
- Hall, K. (2002). *Lives in translation: sikh youth as british citizens*. University of Pennsylvania Press.
- Hall, K. (2004). The ethnography of imagined communities: The cultural production of sikh and british ethnicity. *Annals of the American Academy, AAPSS*, 595, 108–121.
- Halmari, H. y Smith, W. (1994). Code-switching and register shift: Evidence from finnish-english child bilingual conversation. *Journal of Pragmatics*, 21, 427–445.

- He, A. W. (2001). The language of ambiguity: Practices in Chinese heritage language classes. *Discourse studies*, 3(1), 75–96
- Hill, J. H. (1985). The grammar of consciousness and the consciousness of grammar. *American Ethnologist*, 12(4), 725–737.
- Hirschfeld, L. (1996). *Race in the making: Cognition, culture, and the child construction of human kinds*. Bradford/MIT Press.
- Howard, K. (2007). Kinship usage and hierarchy in thai children's peer groups. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(2), 204–230.
- Jørgensen, J. N. (1998). Children's acquisition of code-switching for power wielding. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*, (pp. 237–258). Routledge.
- Kwan-Terry, A. (1992). Code-switching and code-mixing: The case of a child learning english and chinese simultaneously. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13, 243–259.
- Kyratis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer cultures. *The Annual Review of Anthropology*, 33, 625–649.
- Kyratzis, A. y S. Ervin-Tripp. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of pragmatics*, 31, 1321–1338.
- Labov, W. (1964). Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. UCLA.
- Labov, W. (1966). The effect of social mobility on linguistic behavior. *Sociological Inquirí*, 36(2), 186–203.

- Markstrom, C.A. y Iborra, A. (2003). Adolescent identity formation and rites of passage: The navajo kinaaldá ceremony for girls. *Journal of Research on Adolescence*, 13(4), 399–425.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1989). Language has a heart. *Text* 9(1), 7–25.
- Ochs, E. (1992). Indexing gender. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context*, (pp. 335–358). Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287–306.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. *Language socialization and language acquisition: Ecological perspectives*, (pp. 99–120). Continuum Press.
- Ortner, S. B. (1996). Making gender: Toward a feminist, minority, post-colonial, subaltern... etc. Theory of practice. *Making gender: The politics and erotics of culture*, (pp. 1–20). Beacon Press.
- Ortner, S. B. (1999). *Life and death on Mt Everest: Sherpas and Himalayan Mountaineering*. Princeton University Press.
- Ortner, S. B. (2006). Power and projects: Reflections on agency. En *Anthropology and social theory: Culture, power, and the acting subject*, (pp. 129–153). Duke University Press.
- Paugh, A. L. (2005). Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34, 63–86.
- Poveda, D. y Marcos, T. (2005). The social organization of a 'stone fight': Gitano children's interpretive reproduction of ethnic conflict. *Childhood*, 12(3), 327–349.

- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Longman.
- Rampton, B. (1998). Crossing: Language and ethnicity among adolescents. En P. Auer (Ed.) *Language, interaction and identity*, (pp. 290–317). Routledge.
- Reynolds, J. (2002). *Maya children's practices of the imagination*. PhD disertación, Department of Anthropology, University of California, Los Angeles.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon, D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 2: Cognition, perception, and language*, (pp. 679–744). Wiley.
- Rogoff, B. *et al.* (2003). First hand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Samad, Y. (2007). Ethnicization of religion. En Y. Samad y S. Kasturi (Eds.), *Islam in the European Union: Transnationalism, youth and the war on terror*, (pp. 159–170). Oxford University Press.
- Schieffelin, B. (2003). Language and place in children's worlds. *Proceedings of the tenth annual symposium about language and society. Texas Linguistic Forum*, 45, 152–166.
- Sterponi, L. (2004). *Reading as involvement with text*. PhD disertación, Department of Applied Linguistics. University of California, Los Angeles.

-
- Tetreault, C. (2007). Collaborative conflicts: Teens performing aggression and intimacy in a french cité. Artículo presentado en *American Anthropological Association Annual Meetings*.
- Tetreault, C. (2008). La racaille: Figuring gender, generation, and stigmatized space in a french cité. *Gender and language*, 2(2), 141–170.
- Tetreault, C. (2009). Cité teens entextualizing french TV host register: Crossing, voicing, and participation frameworks. *Language in society*, 38, 201–231.
- Thorne, B. (1993/1995). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Thorne, B. (2008). The chinese girls' and 'the pokemon kids': Children negotiating differences in urban California. En J. Cole y D. Durham (Eds.), *Figuring the future: Children, youth, and globalization*, (pp. 73–97). SAR Press.
- Woolard, K. A. (2004). Codeswitching. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 73–94). Blackwell Publishing Ltd.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Blackwell.
- Zentella, A. C. (1998). Multiple codes, multiple identities: Puerto rican children. En S. M. Hoyle y C. T. Adger (Eds.), *Kids talk: Strategic language use in later childhood*, (pp. 95–112). Oxford University Press.

NUEVAS REFERENCIAS DE LA AUTORA

- García-Sánchez, I. M. (2012). Language socialization and exclusion. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*. Wiley-Blackwell.
- García-Sánchez, I. M. (2014) *Language and Muslim immigrant childhoods: The politics of belonging. studies in discourse and culture*. Wiley-Blackwell.
- García-Sánchez, I. M. y Faulstich Orellana, M. (Eds.). (2019). *Language and cultural practices in communities and school: Bridging learning for students from non-dominant groups*. Routledge.
- García-Sánchez, I. M. (2020). Interactional contingencies and contradictions in the socialization of tolerance in a Spanish multicultural school. En K. M. Howard y M. Burdelski (Eds.), *Language socialization in classrooms*. Cambridge University Press.
- De León, L. y García-Sánchez I. M. (2021). Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. *Annual Review of Linguistics*, 7, 421–448.

**FAMILIAS E INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA
DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA:**

Participación, cortésia, afecto y juego

Se terminó de editar en noviembre de 2022.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

La edición de esta obra estuvo al cuidado de la
Dirección Editorial de la Universidad Autónoma
de Chiapas y de la coordinadora.

El presente volumen ofrece un abanico de estudios sobre la comunicación en la vida cotidiana de la familia y los grupos de pares en la socialización de prácticas centrales para su reproducción, a saber: la participación, el afecto, la cortesía, la responsabilidad, y el juego. Transita de la vida cotidiana de la familia clase media americana a la japonesa hasta adentrarse en diversas infancias como la americana, japonesa, taiwanesa, tsotsil, miskita y marroquí. Se fundamenta en tres principios inherentes a la socialización: (i) la variación cultural en la socialización de los niños, (ii) el lenguaje como vehículo en el desarrollo de competencias comunicativas y culturales, y (iii) el papel activo que juega la niña o el niño en los procesos de aprendizaje. Ofrecer miradas múltiples a la socialización de/por la familia y la niñez es fundamental para hablar de dinámicas de “interculturalidad” en contextos de diversidad multicultural y multilingüe en los procesos sociales y educativos actuales.