



Tesis Doctoral

Programa de Doctorado “Aprendizaje y Cognición”

Departamento de Psicología Experimental

“Dialogicidad temprana y socialización del
lenguaje en un niño sevillano”

Doctorando

Juan José Yoseff Bernal

Directoras:

Dra. Mercedes Cubero Pérez

Profesora Titular.
Departamento de Psicología Experimental.
Facultad de Psicología.
Universidad de Sevilla, España.

Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos

Profesora Titular.
Licenciatura en Psicología.
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
U. N. A. M., México.

Sevilla 2007

PROLOGO

No es costumbre que el propio autor haga su prólogo, pero en este caso me atreveré a romper el molde por razones prácticas.

Esta tesis de doctorado no es sobre el aprendizaje o la enseñanza, aunque tengan que ver; es sobre la participación de un niño en su mundo social. Esto quiere decir que tan importante es la parte jugada por el niño como la que juegan los que con él se relacionan. En este sentido, sería mejor decir que se trata de la actividad conjunta entre niño y familiares que se relacionan con él. Esta es una manera de darle ‘voz’ a los niños que por mucho han sido los receptores de las estrategias educativas y sus beneficiarios o víctimas (James y Prout, 1999). Darles voz implica verlos construir su propia experiencia al mismo tiempo que los otros también se co-construyen. O para decirlo desde la dialéctica (Marková, 1997a), no se puede considerar a un miembro de un todo si al mismo tiempo no se toma en cuenta al otro miembro o miembros del conjunto.

Desde la perspectiva dialógica que he asumido, considerar tanto al niño como a los otros con los que se relaciona, es reconocer que uno y otros se van co-constituyendo en su identidad. En ese sentido, la identidad de un bebé es una *identidad participativa* (Trevarthen, 1998). Pero también la identidad del adulto o cuidador que se relaciona con el niño es una identidad que se va co-constituyendo en ese proceso relacional.

Una de las maneras de darle esa voz al niño y formular que dentro de los procesos de socialización no sólo es él el que se desarrolla sino que también los otros cambian y se desarrollan, es mediante una metodología cualitativa dialógica (Linell, 1998). Tal metodología hace posible observar cómo las mutuas interdependencias de las contribuciones de los participantes en la interacción se conjuntan para el logro o la consecución de una meta o para compartir parcialmente una realidad social. Los esfuerzos no sólo son del niño sino también del adulto o cuidador, más cuando se está frente a niños pequeños que aún dependen en gran medida de los otros para la realización de sus necesidades (Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001).

Por último, es imposible abordar la comunicación entre niños pequeños y sus cuidadores si al mismo tiempo no se observan las actividades a las que dicha

comunicación se refiere o de la que forma parte. Y no es que la comunicación no sea actividad, pero es una actividad social que bien puede ser parte de la actividad práctica o situada o ser ella misma de importancia para la convivencia y el desarrollo. En una palabra, se trata de abordar el sistema de actividad como un complejo de acciones conjuntas, artefactos, circunstancias y condiciones en las que, además, se ponen en juego complejos de sistemas semióticos de relevancia para la consecución de las metas propuestas (Ch. Goodwin, 2000) o que se van construyendo en la interacción. Junto con este análisis de los sistemas de actividad situada debemos considerar los contextos mediatos que permiten el acceso a los procesos históricos y que contribuyen a la comprensión de las raíces socio-culturales de la comunicación temprana.

Como se puede apreciar, la tesis hace un fuerte compromiso por una interpretación del comportamiento humano dentro del dialogismo como filosofía y como epistemología (Linell, 1988, 2004; Marková, 2003a, b y c; Voloshinov, 1992).

Que ese compromiso sea transparente y el planteamiento asumido en esta tesis sea convincente dependerán de la actividades analítica y de la importancia de los comportamientos observados.

Espero, pues, que los planteamientos, principios y pretensiones formulados a grandes rasgos aquí, se precisen y detalles a lo largo del trabajo y que se esclarezcan las herramientas metodológicas puestas en práctica al haberse observado a un niño que contaba con 10 meses al principio de la investigación.

JUAN JOSE YOSEFF BERNAL

SEVILLA, ESPAÑA. 2007

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido trabajo y resultado de equipo, heterogéneo en su composición pero unificado en torno de esta meta. Una comunidad de práctica se compone de las individualidades que la forman y cada una contribuye con su cuota para la consecución de las metas.

La familia que es parte protagónica del trabajo proporcionó toda la información que está vertida a lo largo del escrito. Pero no sólo eso, sino que al investigador lo trataron con tal deferencia que gozó del cariño de todos los miembros. Eso facilitó mucho las cosas para el intento de comprensión que aquí se desarrolla. Cómo no agradecerles a todos y a cada uno su inversión sentimental, su disposición, buen trato y cooperación en sus explicaciones a este aprendiz o ‘recién llegado’ a Sevilla.

Para que lo que está escrito tuviera coherencia y consistencia se contó con el cariño y el ojo crítico de Mercedes. Ella ha sabido alentar cuando se requirió y a criticar y guiar cuando fue necesario para que la mirada y las interpretaciones se centraran, también ha contribuido enormemente para no desbordar la imaginación del investigador y a auxiliarle cuando aquélla le faltaba. Similar labor realizó a la distancia mi asesora nacional: doctora Claudia Saucedo.

A Araceli, mi esposa, que ha corregido la redacción para que fuese más comprensible la escritura. Además de acompañarme en este aventura, con sus comentarios y escritos me auxilió a valorar algunas aristas del niño. Ese pequeñín que cada que lo veo en los vídeos me hace disfrutar de mi trabajo.

A todo el equipo del Laboratorio de Actividad Humana, mis iguales en estas penalidades y simultáneamente en la creación de la especialización investigativa. Con ellos he aprendido más de lo que ellos se imaginan y han colaborado con muchísimo trabajo técnico. Los comentarios, pláticas y discusiones han sido fuente de aliento que se requirió, de luz cuando faltaba, y de mucho empuje para llegar hasta el último paso. A Ale, Migue, Javi, María del Mar y Arianna. Gracias por cooperar.

También doy las gracias a los estudiantes, cuyos esfuerzos para transcribir parte de los vídeos, hicieron que la labor fuese más ligera: Pablo Delgado H., Aarón Fernández del Olmo, Luisa Melero y Ángel Porras R. Su colaboración ha sido periférica, instantánea y silenciosa pero muy eficaz, como duendes que hicieron parte de la labor sin que nadie los viera.

A mis profesores del doctorado que en su diversidad de posturas me han ayudado ha apreciar las diferentes aristas de lo que es investigar. A Rosario Cubero, María del Mar González, Gaby Ruiz y Carlos Camacho, gracias. Espero que me disculpen la familiaridad con la que los trato. Pero forman parte de mis ‘voces’.

Las personas que he nombrado, estoy seguro, reconocerán su presencia y colaboración en este escrito. La voz de quien escribe es ventriloquía de todos los que con él se relacionan y han relacionado y que silenciosamente forman parte de su historia, como “de puntitas” para estar conmigo. A los que en el silencio me acompañan, gracias también.

A quienes, leyendo este escrito, les suscite comentarios y sugerencias que auxilien a este servidor a seguir por la senda trazada y, a los que también les genere dudas, contrariedades, contradicciones o negaciones, les anexo mi correo electrónico para que con el debido respeto pueda yo valerme de sus comentarios para ser mejor psicólogo y persona.

Juan José Yoseff Bernal
jyoseff@servidor.unam.mx

Sevilla, España, 2007.

RESUMEN

El trabajo de investigación que se expone versa sobre el desarrollo del lenguaje en un niño que al principio de las filmaciones contaba con 10 meses. Los objetivos tenían la pretensión de indagar sobre el desarrollo de la comunicación durante un período de dos años en donde pudieran verse los recursos comunicativos con los que contaba el niño y de los que se fue apropiando y transformaron su modo de comunicarse con los demás.

El estudio fue una variante etnográfica en el cual, en acuerdo con los padres, se eligió el momento más probable que se manifestaran las interacciones comunicativas y lingüísticas de los familiares con el niño. Las filmaciones fueron aproximadamente en promedio una hora y por períodos de uno a dos meses.

Las filmaciones, las notas de campo, los comentarios, justificaciones y racionalizaciones de los padres, así como los documentos en torno a los acontecimientos significativos en la vida del niño constituyeron el material a analizar para dar cuenta de los eventos comunicativos donde el niño participaba y del contexto de los significados co-construidos.

La idea sobre la comunicación que se sostiene fue una integración de tres perspectivas íntimamente vinculadas: (1) el dialogismo y la dialogicidad temprana proveniente de Voloshinov, Bajtín y Vygotski a la cabeza y seguido por Rommetveit, Marková, Linell y Wertsch; (2) la perspectiva de la Teoría de la Actividad en su versión actual del sistema extendido de actividad situada, sostenida por Engeström Y, Engeström, R., y Goodwin, Ch.; la teoría del Aprendizaje Social de la Participación Periférica Legítima y la comunidad de práctica de Lave y Wenger, y por último, (3) el Paradigma de Socialización del Lenguaje, con sus pioneras Ochs y Schieffelin. Estas tres perspectivas sirvieron como herramientas para formular que el evento comunicativo es un hecho realizado por los implicados con su participación en la constitución de una realidad social temporalmente compartida. En la co-constitución de la realidad social, se documentan los motivos momentáneos de la actividad, las relaciones entre los participantes, su histórica biográfica compartida, la situación social inmediata, así como la pertenencia a una institución social como la familia y en la cultura mayor, como parte de un miembro de una Hermandad de creyentes y practicantes de la religiosidad popular ejercida por una parte importante de la población sevillana. Se tomaron dentro de las participaciones no sólo lo que decían sino lo que hacían con su cuerpo y sus otros aspectos expresivos: gestos, mímica y actitudes corporales.

Esta definición de trabajo de evento comunicativo sirvió para analizar las diferentes áreas del desarrollo que una psicología infantil considera como importantes para la integración y la transformación de un miembro de un colectivo en una persona competente socio-culturalmente.

Así se detallan algunos eventos comunicativos que en relación con los procesos de subsistencia (alimentación y vigilia-sueño) son muestra de la forma en que el niño era alimentado y los modales de mesa que se le inculcaban. El habla, como una conversación ordinaria fue uno de los principales medios de socialización y su análisis reveló aspectos importantes que, para el caso, tenían que ver con la pretensión de regular la actividad del niño pero también para resaltar el gusto y la satisfacción por comer todo lo útil y necesario de la comida; o buscar estrategias para que el niño tomara sus alimentos y lo entretenían haciéndole mirar la TV o contándole historias inventadas apoyadas en un tebeo de Barrio Sésamo.

La importancia de la comunicación en el juego de diversión y esparcimiento entre el niño y la hermana sirve como el acceso a la ficción y a establecer una realidad social cuya biografía compartida les permite, mediante gestos y sonidos, crear esa realidad en donde se manifiesta una forma peculiar de diversión, bromas, malos entendidos, malestar y desacuerdos entre ellos; pero que son parte del estilo interactivo creado, que me llevan a formular que la hermana participa de un modo muy peculiar en socializar al niño para enfrentar la disputa y defensa de sus objetos o pertenencias.

Entre otros juegos, también hubo los que llamé educativos, vinculados con la escolarización y el ámbito escolar. Así contrasto la manera en cómo la madre se vale de un tebeo para ensayar una forma particular de hacer partícipe al niño mientras que el padre, mediante el uso del libro 'de texto' que el niño lleva en su escuela, me muestra todo lo que el niño es capaz de identificar, incluidas acciones de los personajes, sea simulando o intentado describir la actividad. Esa comparación me es útil para contrastar en diferentes aspectos, las posibilidades comunicativas y conversacionales del niño. Todo esto en relación con la forma como contribuyen los padres a la competencia comunicativa del niño.

Además de lo anterior, la competencia conversacional y comunicativa del niño desde los 10 meses hasta los tres años pasó del uso intensivo de gestos y deícticos para identificar, localizar y hacer uso de la comunicación referencial a la co-construcción de narrativas de eventos que tenían que ver con el pasado reciente de sus vacaciones de verano, y de la participación en el rellenado de huecos que los padres dejaban en suspenso para que el niño participara de esa forma en la narración en curso sin modificar la estructura adulta.

De todo esto se puede concluir que no sólo se cumplen los objetivos planteados sino que es posible mostrar la enorme presencia del saber experto en la forma en la que los padres socializan al niño en el desarrollo del lenguaje; pero que también tiene que ver con ese estilo de comunicación llamado originalmente *baby talk* y más recientemente *habla dirigida al niño* que a los ojos de Ochs y Schieffelin (1984) y de Ochs et al (2005) es parte del *habitus* o forma de interacción comunicativa y conversacional de estratos sociales medios con una enorme influencia de la escolaridad y con una larga tradición y diversificación de prácticas e instrumentos en donde se ajusta el mundo adulto al mundo de los niños.

El sesgo etnográfico de la investigación y la incorporación de la perspectiva de los padres a la observación e interpretación de los acontecimientos permitió observar un aspecto muy importante para la familia en la socialización del niño en lo que ellos consideraban era su pertenencia a la familia y a la sociedad sevillana. Un aspecto que se trasciende en mi análisis es la perspectiva de la psicología del desarrollo dominante al mostrarme cómo es que el niño al ser socializado como un partícipe y miembro legitimado de una Hermandad de uno de los Pasos que procesionan en Semana Santa en Sevilla, se desarrollan competencias que lo implican como persona completa: en su modo de ser, sentir y actuar y son detalladas mediante su manera de negociar y participar en eventos comunicativos bastante considerables y ricos en manifestaciones afectivas, cognitivas y de destrezas motrices; todo ello no sólo en el ámbito del hogar y en escenarios de la familia próxima, sino también como parte de un juego tradicional de las Cruces de Mayo en donde los niños como pares desarrollan su forma de reproducir la cultura mayor de los adultos. Desde el análisis de la antropología de la cultura popular se analiza que la cultura familiar y la cultura entre pares se integran a lo que los hace ser partícipes de la cultura mayor de los adultos; así formulo que el niño termina por mostrarse como partícipe y miembro de la Hermandad (igual que el padre, aunque en su papel como niño) el mismo Lunes Santo en que se realizará la procesión y en la

cual también el padre como costalero se muestra como un participante pleno; mientras que el niño lo hace periféricamente.

La investigación con su sostén en el marco sociocultural de la psicología cultural y con el uso de la herramienta etnográfica como una manera flexible y ajustable a los intereses de los participantes, tal y como lo demanda la *psicología de la segunda persona* (Rommetveit, 2003), mediante la comunicación ordinaria y la participación del niño en los eventos comunicativos descritos y analizados cumple su cometido con creces. Pues no sólo se dedica a describir las especificidades culturales de la socialización en un niño perteneciente a una cultura particular, cosa que es común en los estudios trans-culturales o con una fuerte inclinación por mostrar la diferenciación y diversidad cultural (i.e. LeVine et al, 1996a, b), sino por su interés en describir las transformaciones en las formas de comunicación del niño, al pasar del uso de los recursos corporales-expresivos hasta el uso del habla como mecanismo prostético.

Por supuesto que el estudio deja muchas lagunas al ser de un caso, no obstante, alienta a cubrirlas en los trabajos futuros y a integrar la investigación de la psicología infantil con el estudio etnográfico de los primeros meses de vida de los pequeños. Estas y otras consideraciones teóricas y metodológicas relanzan el interés por seguir investigando.

A la memoria de mis seres queridos:

Mis Padres.

**A Erzy, Halyd y
Araceli;
mis amores.**

ÍNDICE

INTRODUCCION	1-2
CAPÍTULO I. LA MENTE DIALOGICA Y LA SOCIALIZACION DEL LENGUAJE	3-57
INTRODUCCIÓN	3
1. EL DIALOGISMO COMO EPISTEMOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	7
1.1 PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS	9
1.1.1 Principio de Realismo Débil	9
1.1.2 Relación entre Dialógica Y Dialéctica	9
1.2 PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS	10
1.2.1 Interdependencia entre el Ser Humano y el Mundo Constituido por los Otros	11
1.2.2 Complementariedad o Circularidad	13
1.2.3 La Dualidad de la Cognición Humana	17
1.2.4 La Interacción	18
1.2.5 Intersubjetividad y Alteridad	18
1.2.6 Los Contextos (Inmediato y la Praxis Social)	19
1.2.7 La Construcción Comunicativa a través de Signos (Incluyendo el Lenguaje)	20
1.2.8 La Mente Humana en Desarrollo es Dialógicamente Constituida	20
1.2.9 El Infante Humano es Diádicamente Incorporado y Dialógicamente Operativo	21
1.2.10 Un Rasgo Distintivo y Omnipresente de la Situación Discursiva es...el ‘Entonamiento al Entonamiento del Otro’	21
1.2.11 La Comunicación Verbal Deviene de la Comunicación Pre-verbal	21
2. GENESIS Y VINCULOS DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE	24
2.1 ANTECEDENTES DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE	25
2.2 FORMAS PARTICULARES DE LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE	29
2.3 AFINIDADES DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE, LA TEORÍA DE ACTIVIDAD Y LA TEORÍA DE LA COGNICIÓN SOCIAL	30
3. PREMISAS DE LA SOCIOGENESIS DE LA MENTE	35
3.1 PREMISAS SOCIALES DEL SIGNO	35
3.2 PREMISAS MATERIALES DEL SIGNO	38
3.3 EL CONTENIDO Y ACENTO VALORATIVO DEL SIGNO	41
4. BASES PARTICULARES O CARACTERÍSTICAS DE LA DIALOGICIDAD EN LA INFANCIA	43
4.1 EL ENTONAMIENTO AL ENTONAMIENTO DEL OTRO	45
4.2 LA RESPONSABILIDAD	49

5.	LA PALABRA COMO UN MECANISMO PROSTÉTICO	52
CAPÍTULO II. LA FAMILIA COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACIÓN. LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS Y ANDALUZAS		59-91
INTRODUCCIÓN		59
1.	LA FAMILIA COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA	63
2.	LOS ARREGLOS FAMILIARES ESPAÑOLES	66
3.	LA VIDA COTIDIANA EN LAS FAMILIAS	70
4.	SOCIALIZACIÓN COMO PARTICIPACIÓN EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES	71
5.	LA ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y LA CRIANZA DE LOS NIÑOS ANDALUCES	73
5.1	LAS FAMILIAS NUCLEARES EN ESPAÑA	76
5.2	LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA DE LOS NIÑOS	78
5.3	POCOS HIJOS PARA DARLES MAYOR ATENCIÓN	79
5.4	LA VIDA COTIDIANA DE LOS NIÑOS EN ESPAÑA	80
5.4.1	La Actitud de los Padres ante la Llegada de los Hijos	82
5.4.2	Higiene y Alimentación de los Niños	82
5.4.3	Caminar	83
5.4.4	Sueño	83
5.4.5	Desarrollo	83
5.4.6	Desarrollo Verbal	85
5.4.7	Otros Datos de Importancia	86
5.4.8	La Escolarización Temprana	86
5.4.9	La Socialización para la Autonomía, una Nueva Realidad	87
5.5	UNAS PALABRAS SOBRE ADOPCIÓN	90
CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA		93-165
INTRODUCCIÓN		93
1.	LA COMUNICACIÓN	94
1.1	LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL	106
1.2	GESTOS	109
1.3	EL HABLA	111
1.3.1	La Referencia	112
1.3.2	Sociogénesis de la Referencia	115
2.	LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA DIALOGICIDAD INFANTIL	118
2.1	RUTINAS CONVERSACIONALES	119
2.2	ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN	127
2.3	ENUNCIADO Y GÉNEROS DISCURSIVOS	141
2.3.1	El Enunciado	142
2.3.2	Relación entre Enunciado y Género Discursivo	146
2.3.3	Género Discursivo y Lenguaje Social	148

3.	LA COMUNICACIÓN TEMPRANA COMO OBJETO DE ESTUDIO: EL EVENTO COMUNICATIVO COMO UNA UNIDAD DE ANALISIS	151
3.1	COMUNICACIÓN TEMPRANA	151
3.1.1	Atención entre Participantes en la Conversación	154
3.1.2	Establecimiento y Desarrollo de un Tema de Conversación	157
3.1.3	Consecución de la Meta de Conversación	160
3.2	UN EVENTO COMUNICATIVO	161
CAPÍTULO IV. JUSTIFICACION Y METODOLOGIA DEL ESTUDIO		167-192
INTRODUCCIÓN		167
1.	ENTRE LA IMPLICACIÓN Y EL DISTANCIAMIENTO	168
2.	LA ETNOGRAFIA DEL HABLA	175
2.1	LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE	176
2.2	ESTRATEGIAS INVESTIGATIVAS Y SU JUSTIFICACIÓN	177
2.3	LA TRASCIPCIÓN: IMPLICACIONES TEÓRICAS Y ANALÍTICAS	179
3.	INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN UN NIÑO PEQUEÑO SEVILLANO	181
3.1	¿CÓMO IDENTIFICAR UN EVENTO COMUNICATIVO?	181
3.1.1	Características de un Evento Comunicativo	182
3.2	CONTACTO Y NEGOCIACIÓN CON LA FAMILIA	185
3.3	ESTRATEGIAS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	187
3.4	PROCEDIMIENTOS EN LA TRASCIPCIÓN	189
4.	OBJETIVO PRINCIPAL Y PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO	190
5.	LOS EVENTOS COMUNICATIVOS ELEGIDOS PARA SU TRASCIPCIÓN	191
CAPÍTULO V. ANALISIS DE RESULTADOS, parte 1		193-303
INTRODUCCIÓN		193
1.	CONTEXTO ETNOGRÁFICO DE LA VIDA DEL NIÑO	195
1.1	EL CONTEXTO FAMILIAR	195
1.2	EL CENTRO DE ACOGIDA	198
1.3	LAS RUTINAS DEL NIÑO	202
2.	DESCRIPCIÓN GRAFICA DE LAS PRÁCTICAS DE SOCIALIZACION DEL NIÑO VARON OBSERVADO	203
2.1	LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS	204
2.2	LAS RUTINAS FAMILIARES Y LA PARTICIPACIÓN DEL NIÑO. SU SIGNIFICACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL	206
2.2.1	<i>Las Prácticas de Subsistencia</i>	206
2.2.1.1	<i>La alimentación</i>	206
2.2.1.2	<i>Vigilia-Sueño</i>	210
2.2.2	<i>Las Prácticas Lúdicas</i>	211

2.2.2.1 <i>Juegos de Diversión y Entretenimiento</i>	211
2.2.2.2 <i>Juegos Educativos</i>	219
2.2.3 <i>Las Prácticas Comunicativas</i>	231
2.2.3.1 <i>Gestos deícticos y uso de deícticos</i>	233
2.2.3.2 <i>“Llama a...”</i>	253
2.2.3.3 <i>El uso de las preguntas y los referentes: onomatopeyas, identificaciones y referentes como respuesta</i>	260
2.2.3.4 <i>Nombrar a las cosas por su nombre</i>	266
2.2.3.5 <i>La co-narración</i>	267
2.2.3.6 <i>La extensión de los recursos lingüísticos: el uso de más de dos palabras</i>	278
2.2.3.7 <i>El uso de algunos marcadores, parte del género, propios de la narración y ventriloquía</i>	285
3. ANÁLISIS GENERAL DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA	302
CAPÍTULO VI. ANALISIS DE RESULTADOS, parte 2: “COMO SE FORJA UN COSTALERO”	305-379
INTRODUCCIÓN	305
1. ¿POR QUÉ SER COSTALERO COMO UN TEMA DEL DESARROLLO Y APARTE DE LAS OTRAS ÁREAS?	309
2. LA IGLESIA, EL GOBIERNO, EL CONSEJO DE COFRADÍAS, LAS HERMANDADES Y LOS COSTALEROS	311
2.1 LA DIALÉCTICA DE LA RELACIÓN CAPATAZ-COSTALEROS	313
2.2 LA RELACIÓN DIALÓGICA CAPATAZ-COSTALEROS, SU FORMATO	315
3. RITOS DE PERTENENCIA A UNA HERMANDAD Y PRACTICAS SOCIO-FAMILIARES	318
4. PRACTICAS FAMILIARES Y SOCIALIZACIÓN INFANTIL	323
4.1 SOCIALIZACIÓN FAMILIAR	324
4.2 EL COMPLEJO CONCEPTUAL: “SEMANA SANTA” Y “POM”	329
4.3 LA PARTICIPACIÓN EN LA HERMANDAD COMO NAZARENO, LAS CRUCES DE MAYO Y SU MEMBRESÍA	356
4.3.1 Nazareno	356
4.3.2 Cruces de Mayo	361
4.3.3 “Capillita”	372
4.3.4 Cofrade Novato: Continuidad entre los Mundos del Adulto y del Niño	377
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA	381-406
INTRODUCCIÓN	381
1. EVALUACIÓN RETROSPECTIVA	381
2. IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA	390
2.1 INTERDISCIPLINARIEDAD	390

2.2 EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS SOCIO-FAMILIARES	392
2.3 PROSPECTIVA	396
2.3.1 Cuestiones Teóricas	396
2.3.2 Cuestiones Metodológicas	402
BIBLIOGRAFÍA	407-418

TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

Tabla 2.1.- Datos de la muestra encuestada por Pérez-Alonso Geta et al (1996).....	81
Tabla 2.2.- Muestra el comportamiento de los padres en sobre algunas prácticas de crianza. Datos resumidos a partir de los datos obtenidos por Pérez Alonso-Geta et al (1996).....	84
Tabla 2.3.- Describe las actividades realizadas en torno de los niños y quienes las llevan a cabo. Reproducida de Pérez Alonso-Geta et al., (1996:163).	89
Tabla 2.4.- Cambios recientes en la adopción en España. Tomada de Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005:18).....	90
Tabla 4.1.- Esta tabla muestra el calendario de las visitas realizadas a la familia, la edad del niño representada en años, meses y días; también se puede apreciar como y cuanto tiempo se observó.	185
Tabla 5.1.- Esta tabla describe las prácticas cotidianas en las que el niño J. participa en su hogar.....	205
Tabla 5.2.- Comparación de los elementos más significativos en ambas actividades: Tebeo y <i>Libro de Imágenes</i>	229
Tabla 5.3.- Respuestas del niño ante las preguntas del padre en la actividad de mirar el <i>Libro de Imágenes</i>	230
Tabla 6.1.- Se muestran las veces en que aparece el tema de las prácticas socio-familiares a lo largo de las 14 sesiones filmadas, incluidas las correspondientes a la Semana Santa.....	311
Cuadro 3.1.- Este cuadro es una libre traducción del de Clark (1996:11) y que sirve para entender la concreción, situacionalidad y evanescencia del habla en curso.....	131
Figura 3.1.- Retomada del artículo de De León (1998), que corresponde a su vez, a su cita de Clark (1996:14). Es una figura para describir los diferentes alcances de la relación entre hablante con todos los otros miembros posibles que conforman la audiencia co-presente.	132
Figura 5.1.- En esta fotografía se puede apreciar la manera en que el niño se divertía y podía gatear. Su edad era de 11 meses con 2 días.	212
Figura 5.2.- Fotografía que muestra cómo el niño le propone a su hermana que jueguen a la ‘investidura de caballero’. Se miran uno a otro.	215
Figura 5.3.- La hermana voltea al frente, asiente con ese largo ¡Uuoy!, exagerando los gestos. Es el acuerdo inicial para jugar.....	217
Figura 5.4.- El niño tiene un libro de Barrio Sésamo entre sus piernas, mientras ve un vídeo sobre lo mismo.	219

INTRODUCCION

El estudio del desarrollo del lenguaje es un asunto con una gran tradición en todas las disciplinas sociales y humanas. El lenguaje tiene tantas aristas como perspectivas de modo que el hecho de que no sea un terreno exclusivo de una disciplina es una ventaja y que el enriquecimiento posible devenga de la interrelación disciplinar. Ejercer la interdisciplinariedad en el estudio del lenguaje ofrece una apertura en las disciplinas que entran en contacto y ensancha los horizontes de comprensión.

La investigación que aquí se describe parte de una perspectiva interdisciplinaria, siguiendo los principios de la Psicología Cultural (Shweder, 1990).

El interés por vincular a las siguientes perspectivas socioculturales: el dialogismo, la Teoría de la Actividad, la Teoría de la Práctica social y el aprendizaje social así como el paradigma de la Socialización del Lenguaje, deviene de sus premisas comunes sobre lo que es el lenguaje como práctica social y el habla como uso del lenguaje. De ese modo, el tema principal de este trabajo: la comunicación, se convierte así en una práctica social que se lleva a cabo por los participantes en interacción y buscando compartir temporalmente una realidad social (Rommetveit, 1974).

Los tres primeros capítulos son un intento de síntesis de los principios de las diferentes perspectivas puestas en juego y que desembocan en la comprensión de la comunicación infantil como una posibilidad para participar en y de las prácticas sociales desde antes del nacimiento y como un modo de relación que irá desarrollándose en el uso y apropiación de recursos cada vez más eficaces y flexibles que ensanchan el horizonte de comprensión del niño y van contribuyendo a convertirlo en un miembro competente de su comunidad.

Este ejercicio intelectual me permitió pensar que la comunicación es una forma clave de participación desde el nacimiento y que se realiza en la conversación ordinaria como su principal modo de interacción dialógica. En tal sentido había que observar las interacciones del niño con sus relativos: sus próximos, y detallar las intervenciones en coordinación con los otros y en concordancia y coherencia con lo que han hecho, hacen y esperan lograr. Las actividades –definidas por su contexto socio-histórico- que constituían y eran co-constituídas por los participantes se apreciaron con una estructura y organización que revelaron su carácter de evento (espacio-temporal y objetivo en su realización) social (en cuanto que se lleva a cabo entre personas) y comunicativo-

conversacional (porque se organiza en el tiempo, se coordina en su secuenciación, guarda coherencia entre las contribuciones e intervenciones de los implicados y porque se co-constituye una realidad social mediante los actos de los participantes). De ese modo las filmaciones realizadas se llevaron a cabo bajo los parámetros de la etnografía que además dicta la necesidad de incorporar a la interpretación, la de los principales implicados. El capítulo IV describe y justifica el uso de estos procedimientos etnográficos tratando de respetar o ser consecuente con los principios de la *psicología de la segunda persona* (Rommetveit, 2003), para practicar la dualidad implicación-distanciamiento al describir, analizar e interpretar los resultados.

Con la flexibilidad que el método etnográfico permite, se pudieron observar una diversidad de prácticas socio-familiares que llevaron a dividir los resultados en dos partes (Capítulos V y VI): en la primera, se describen y analizan los eventos comunicativos relacionados con las prácticas que son comúnmente consideradas en la psicología del desarrollo: las prácticas de subsistencia, las prácticas lúdicas y las propiamente del uso del lenguaje. En la segunda parte, Capítulo VI se describe un tipo de práctica socio-cultural propia de la sociedad Sevillana: la Socialización de Costalero. El análisis desvela cómo el habla co-constituye la realidad socio-familiar que está íntimamente vinculada con la realidad de la cultura religioso-popular de un buen sector de la sociedad sevillana. En ambos capítulos el análisis dialógico va al par con el análisis de las prácticas puesto que ambos son aspectos de esa co-constitución y reproducción de la realidad que a veces es una co-creación tan singular y con su propio sentido personal que revela también el ser de los implicados además de su incorporación e implicación en la membresía de la comunidad de la que forman parte.

El capítulo último, el VII, es una evaluación retrospectiva de la investigación en función de los propósitos planteados así como también es un debate que se abre por las implicaciones que suscita el sustento teórico, la propia investigación y las estrategias de estudio; esto es, el conjunto del trabajo se retoma para insinuar una propuesta quizá no tan innovadora como integradora que sirva prospectivamente para investigar otros momentos del desarrollo y las consecuentes transformaciones así como también abrir el radio de observación a la vida cotidiana de los niños que actualmente está trascendiendo el propio espacio del hogar.

CAPÍTULO I

LA MENTE DIALOGICA Y LA SOCIALIZACION DEL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

Este capítulo empieza con establecer la postura de base que se adoptará.

Los autores en los que me apoyo para definir mi planteamiento epistemológico y teórico es una forma de enunciar sus postulados principios, y teoremas como si se tratara de una formulación nomotética (Linell, 2004; Rommetveit, 1974, 1992). Por ejemplo, Rommetveit (1992) establece 24 tesis que son *enunciados generales*, que ‘condensan’ (sic, p. 21) los *esenciales de una aproximación socio-cognitiva y dialógica...*” (ídem); algo similar hace Linell en su artículo citado, pues habla de los *esenciales del dialogismo*.

En el caso de los 24 enunciados generales formulados por Rommetveit en 1992, hacen que todo el volumen gire en torno a ellos. El libro está dedicado a reconocer la labor persistente de Rommetveit, que durante más de medio siglo ha luchado como el Quijote, contra unos ‘fantasmas’ y lo ha hecho, según dice en entrevista con Josephs (1998), persiguiendo quizá una quimera y queriendo salvar el estudio del lenguaje del racionalismo y el nativismo en la lingüística que por mucho tiempo ha insistido en promoverlo y entenderlo como labor humana y entre seres humanos; igualmente ha insistido en decantar su planteamiento de los modelos informacionales que se han infiltrado en la psicología y en las ciencias humanas en general, formulando la comunicación humana como ‘transmisión de información’.

Lo cierto es que los avances tecnológicos en la comunicación y la relación del hombre con las máquinas desafían nuestro propio estatus y nuestras relaciones entre personas.

Pero no sólo es en 1992 que se empieza a reconocer la labor de Rommetveit; desde antes (1990, 1991) en los dos primeros volúmenes que edita Ivanna Marková sobre el diálogo, Ragnar Rommetveit aparece como un invitado de importancia. Ocasión para que insista en su planteamiento y para contribuir con nuevas herramientas analíticas a los estudios, como es el caso de su análisis de los personajes de la novela de Ibsen de *Casa de Muñecas* y las relaciones comunicativas entre los protagonistas. En 1995 (Farr y Rommetveit, 1995), 1998 (Rommetveit, 1998) y 2003 (Rommetveit, 2003), se

reconoce su labor, al grado que la revista emblemática de la Teoría de la Actividad: *Mind, Culture and Activity* (estadounidense) le dedica uno de los volúmenes de 2003. Ahí se hace una síntesis de vida y obra, y se presentan contribuciones de Wertsch y Linell. Ragnar (Rommetveit, 2003), acomete con nuevos desafíos: *la psicología de la segunda persona*; este último reconocimiento en USA aparece como una ironía ya que fue en este país donde ideó su libro en el que empezó su ‘cruzada’ contra la lingüística y la teoría de la información, que han penetrado en la psicología como alternativas: la psicolingüística de corte chomskiano y las teorías de la comunicación basadas en transmisión de información. De 1974 a 2003 han pasado casi 30 años y pareciera que en la psicología no existiera su investigación, no obstante con la difusión del dialogismo bajtiano y su alcance –que abarca a todas las ciencias sociales: la literatura, la crítica literaria, el arte, etc.- parece que hay posibilidad para que los psicólogos lo revaloremos. En este trabajo Rommetveit es clave para construir mis argumentos aunque no es el único autor en el que me apoyo, pues actualmente existen tres senderos que llevan al dialogismo: además de él, está Wertsch (1991), quien ha desarrollado su perspectiva formulando la *acción mediada* y la *mediación semiótica* para el análisis de la actividad sociocultural basado en las ideas de Vygotski y Bajtín. A estos dos autores relaciono los tres volúmenes editados por Marková a la cabeza: *The Dynamics of Dialogue*, *Asymmetries in Dialogue* y *Mutualities in Dialogue*, y la tercera línea proviene de Hermans y Kempen (1993) en su obra *The Dialogical Self: Meaning as Movement*; en la cual su interés se centra en análisis del Self.

Por lo que se puede ver, la última década del siglo XX ha sido una época efervescente para el desarrollo del dialogismo en psicología.

No hay que perder de vista que Rommetveit había realizado investigación en niños tratando de encontrar hasta qué punto la realidad socio-cognitiva ‘penetraba’ la percepción de y la significación de sílabas sin sentido, Wertsch había trabajado sobre la ‘naturaleza social’ del conocimiento y la co-construcción entre adulto-niño de una tarea dictada por el investigador y Marková, en sus trabajos conocidos y publicados al principio, también se había interesado por la naturaleza social del aprendizaje en los niños; éstos son tema dentro de los volúmenes editados por ella. Hermans y Kempen, por su parte, siendo de extracción clínica, hacen referencia a la sociogénesis dialógica por terceras personas. Uno de sus capítulos, está dedicado a ello; ahí son nombrados otros autores que también tendré ocasión de revisar: Stern, Fogel, Tomasello.

Actualmente el dialogismo se ha hecho presente e importante, Rommetveit, Marková y Linell se han especializado en la epistemología. Otros se han interesado en la dialogicidad temprana como Trevarthen, un psico-biólogo que ha venido trabajando desde los años sesenta del siglo pasado y Braten, un sociólogo interesado en la dinámica dialógica, en la simulación, así como en la investigación infantil. La obra de 1992 reúne a Trevarthen, Braten y Rommetviet, ahí, éste orienta dialógicamente su planteamiento teórico-epistemológico y encuentra comunalidad de propósito con los psicólogos infantiles y, apoyado en los trabajos de estos autores, amplía su formulación sobre el desarrollo infantil. A partir de entonces parece que ha encontrado una fuente importante para postular principios sociogenéticos y de desarrollo de la *comunicación, la cognición y el lenguaje*, hasta llegar a explicitar algo que parecía quedar fuera: *la emoción*. Él, con su penetración intelectual, encuentra un importante asidero en la emoción para formular el inicio del carácter moral del individuo humano. De ese modo, en 1998 añade otros *enunciados generales* a sus formulaciones para darle más peso a su argumento que ya desde 1974 había hecho sobre la relación comunicativa primaria: “*el entonamiento al entonamiento del otro*”. En mi caso, recojo buena parte de sus formulaciones para argumentar la dialogicidad temprana y la capacidad comunicativa del recién nacido. Y así como él, me apoyo en la investigación de laboratorio: cuidadosa, detallada y de sofisticación en la ‘preparación’ y en el instrumental para reconocer esa capacidad temprana; pero también recurro al argumento filosófico de Voloshinov sobre el origen social del signo, para no dudar en la creación de signos aún antes de nacer. Es en este último sentido que los argumentos biológicos, epigenéticos, neuronales o de funcionamiento cerebral los relativizo con formulaciones antropológicas que la mente es una, pero las mentalidades son múltiples y diversas (Shweder et al, 1998).

De este modo, en el primer apartado me dedico a establecer los principios generales del dialogismo: sus bases ontológicas y epistemológicas, y, muy sintéticamente hago confluir a la Teoría de la Cognición Situada Orientada Dialógicamente (Rommetveit, 1992) con la Teoría de la Actividad y a ambas, en relación con el Paradigma de la Socialización del Lenguaje. Termino esta primera parte del capítulo con los enunciados o tesis epistemológicas para el estudio de la mente.

En el segundo apartado, apoyado tanto en la psicología cultural del desarrollo de Shweder et al (1998) como en el Paradigma de la Socialización del Lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984, 1994; Schieffelin y Ochs, 1996) establezco que la dialogicidad temprana adquiere su concreción en la especificidad cultural. Tratándose del desarrollo

del lenguaje, empiezo por reconocer que no aprendemos **el** lenguaje (la pluralidad de las formas de vida es lo que distingue a la especie humana, que es diversa en origen), aprendemos **un** lenguaje, una forma de hablar acerca del mundo propio, de los otros y las cosas. En consecuencia, la cultura se hace presente tempranamente en la vida del ser humano, puesto que sólo en ella, el individuo humano en relación con el 'Otro', organizado socialmente, es como el signo: se puede crear en esa situación social inmediata (Voloshinov, 1992).

La dialogicidad temprana se expresará de 'x' manera y será o no posible la comunicación en función de las preferencias, expectativas, creencias y normas de determinada cultura o grupo social. Las disposiciones corporales y sociales se conjugan para particularizar el desarrollo del lenguaje y la competencia comunicativa, la entrada al flujo de la comunicación de la comunidad y con ello, al mundo social que los otros median.

Así, esta segunda parte empieza por los orígenes del Paradigma de Socialización del Lenguaje, las semejanzas y diferencias con la pragmática del lenguaje y el Análisis Conversacional, y termina relacionando dicho paradigma con las otras formulaciones mencionadas arriba. Con lo dicho, es posible formular las premisas de la sociogénesis de la mente, sentando las bases para el estudio cultural de la especificidad de la dialogicidad, es decir, cómo se lleva a cabo la comunicación temprana en las diferentes culturas.

Un tercer apartado aborda la sociogénesis de la mente, se enuncian las premisas materiales y sociales del signo, así como la valoración del mismo; para el cuarto apartado es importante la delimitación conceptual del planteamiento teórico que se habrá de poner en juego en el estudio empírico y que determinará las estrategias de investigación a seguir. Este cuarto apartado culmina con la *emoción* como un aspecto que hay que agregar a toda psicología cultural que requiere mostrar a la dialogicidad temprana, no como un tema aparte, sino en su relación estrecha con la cognición y la comunicación, tal y como el paradigma de la Cognición Social Orientado Dialógicamente lo pretende (Rommetveit, 1992, 1998). Hay que reconocer que de origen la emoción es una comunicación primera de cuerpos dúctiles, gráciles y simpáticos cuyos movimientos son notados y preferidos para volverse expresión cultural y ser ellos mismos un producto de la herencia cultural. La voz humana, si bien es parte de estas capacidades expresivas, llegará a ser un mecanismo privilegiado por sus características para la comunicación: consigo mismo, con los demás y para

comprender el mundo dentro de los sistemas de conocimiento especializado que forman la técnica y la ciencia. Este es el fin del quinto y último apartado del capítulo: la palabra y sus características.

1. EL DIALOGISMO COMO EPISTEMOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Linell (1998; 2004) y Marková (1997a, 2003a, b, c) han hecho esfuerzos para formular el dialogismo como una postura epistemológica de las ciencias sociales, incluida la psicología. Y aunque ellos toman como la fuente primordial de esta epistemología dialógica a Bajtín y su Círculo, no son los únicos autores de donde procede el dialogismo. Marková emparenta la filosofía neo-Kantiana de este grupo ruso con el Estructuralismo Semiótico de Praga, así como encuentra cierta comunión con otros filósofos como Buber y Levinas; Yakubinsky es una de las fuentes importantes de donde abreva Vygotski. En cuanto a las raíces históricas, Marková sobretodo se esforzará por vincular el dialogismo con la dialéctica Hegeliana y los planteamientos de Vico, Herder y W. von Humboldt sobre el lenguaje. Más recientemente hay esfuerzos de Rommetveit, por ejemplo, para encontrar en Wittgstein (1953) en Gadamer o en otros filósofos del lenguaje una unidad de propósitos: el lenguaje como práctica social que es el sustento de la sociogénesis de la mente humana y del conocimiento. De esta manera, el dialogismo se vincula también con la teoría de la actividad en psicología, surgida de Vygotski y su Escuela.

Ha habido intentos por relacionar el dialogismo con el pragmatismo norteamericano de Dewey, y de algunos filósofos del lenguaje como Searle, Austin, Pierce y psicólogos sociales como G. H. Mead, o antropólogos lingüistas como Hymes. Aunque hay sus particularidades en cada caso para apreciar las relaciones.

La mención de algunos autores de otras disciplinas sólo es con la intención de ver que las raíces del dialogismo son rizomas que parecen tender en muchas direcciones. Linell (2004) lo dice de otro modo: el dialogismo no es una teoría unificada. En este trabajo particularmente me interesa reconocer y tratar de establecer explícitamente las relaciones entre el dialogismo de Voloshinov y Bajtín con la Teoría de la Actividad y el Paradigma de Socialización del Lenguaje.

Cuando se establece el dialogismo como una epistemología de la psicología se pone especial atención a la **sociogénesis de la mente**, es decir, el origen social de la mente humana, entendida como la persona socialmente hablando, un individuo humano que vive en sociedad y que al apropiarse de las prácticas de habla –que no sólo es el habla, según la Teoría de la Actividad- va formándose como persona con su perspectiva de vida particular.

La manera de conocer el psiquismo y su desarrollo es ver a la persona interactuar con ese Otro, socialmente hablando, esto es, los otros que viven organizados como sociedad.

El dialogismo como filosofía de la psicología se convierte en el estudio de la “*acción, cognición, comunicación (y emoción añadido) humanas dialógicamente desarrolladas.*” (Linell, 2004: 5).

Lo anterior implica una serie de principios que es necesario formular y desarrollar mínimamente, poniendo especial atención a la *dialogicidad temprana*, a los comienzos de la acción, la cognición y la comunicación de un individuo humano que nace y vive en un grupo social y se va apropiando de los recursos para convertirse en un miembro competente socio-culturalmente. A este proceso se le ha llamado *socialización*, que en voz de Ochs y Schieffelin (1984) implica un proceso interactivo en el cual el propio sujeto va contribuyendo a su propio desarrollo. De ahí el concepto de *participación* (Rogoff, 1990; Voloshinov, 1992).

Para abordar la dialogicidad temprana no sólo me apoyo en el susodicho Paradigma de Socialización del Lenguaje, sino en algunos psicólogos infantiles que comulgan de cierto modo con la epistemología dialógica. Me refiero a Trevarthen y a Braten aunque no quiere decir que esté de acuerdo totalmente con ellos.

Dada la relevancia de la situación social en el surgimiento del signo y las propiedades materiales del mismo en su génesis, constitución y análisis, se presentan argumentos detallados, así como los principios dialécticos, dialógicos o de lógica genética, que hacen del diálogo una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la mente humana, íntimamente vinculada a la realidad extralingüística, y a la realidad material a la que refleja y refracta.

Así, empezaré por formular los principios epistemológicos generales de las ciencias sociales, seguiré por lo que es el objeto de estudio de la psicología desde la perspectiva del dialogismo, que a mi juicio confluye con la teoría de la actividad y el paradigma de

socialización del lenguaje. Terminaré esta sección enunciando los principios de la sociogénesis de la mente, esto es, las bases sociales y materiales del signo, así como el contenido y valoración del mismo. Características del signo que tienen profundas implicaciones para lo que es mi postura y que terminará por justificar por qué sostengo que la dialogicidad temprana puede iniciarse desde el nacimiento (es más, desde antes), y se realiza en ciertas culturas en cuanto que el feto en sus últimos meses de la vida amniótica, así como el neonato *se incorporan al flujo de la vida socio-comunicativa de su grupo en donde le ha tocado nacer* (Voloshinov, 1992). Y digo que ‘se incorporan’ porque no sólo es labor de los cuidadores sino correlativamente es labor propia del agente humano para implicarse en el flujo de la comunicación. Eso se traduce en la participación de la situación comunicativa más común que existe en las sociedades hasta ahora: la comunicación cara-a-cara que es la conversación en curso, presencial.

Antes de empezar con lo planteado arriba, enunciaré el principio ontológico que da sustento a toda la epistemología dialógica.

1.1 PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS

1.1.1 Principio de Realismo Débil

El dialogismo es una ontología de realismo débil, pues reconoce que hay un **estado de cosas en el mundo** a ser conocido y establecido como realidad social, ya que aparece como un caos, algo vago e in-definido que no tiene sentido hasta que es notado. Nuestro lenguaje puede dar cuenta de lo in-definido como tal y tenerlo presente. Eso se ve en el *‘It’* al que se refieren Buber (1958) y Rommetveit (1974); este principio reconoce que haya algo antes de la intervención humana, lo que se hace conocido por el hablante cuando se dirige a su interlocutor y que propone un determinado orden.

1.1.2 Relación entre Dialógica y Dialéctica

El hecho mismo de que se mencione de esta forma el principio ontológico, implica que lo in-definido antes de la intervención humana coexiste con el hombre como dador de sentido. Así, la realidad social es al mismo tiempo indefinida-definida ya que lo que se asume como realidad es orden y caos y es labor humana introducir orden en el mundo. De este modo, la dialógica está en estrecha relación con la dialéctica.

Marková, (2003b, c) reconoce la apatía de Bajtín por la dialéctica hegeliana que se volvió oficial en la desaparecida Unión Soviética; no obstante, Marková demuestra el parentesco y la íntima relación entre ambas posturas, pues a su juicio, Hegel sostuvo

que el movimiento dialéctico era propio de todo lo que ocurría en el mundo; dice que la física de la relatividad parece justificar la filosofía de Hegel. En lo que a la dialéctica de la dialógica se refiere, ella menciona que Bajtín fue claro en que en las fuerzas centrífugas y centrípetas de la lucha ideológica, en la heteroglosia y en la Alteridad subyacen principios contrarios y contradictorios. Hay unidad en la diversidad y en el caso del pensamiento occidental, generalmente la diversidad se ha formulado en dualidades u opuestos, aunque Marková (1997a) esclarece que los opuestos en el pensamiento hegeliano no tienen nada que ver con la lógica binaria, ni el principio de *complementariedad* se refiere a la unidad de dos singularidades o individualidades, seres o esencias.

Para empezar, la lógica co-genética “...abandona el axioma de la **identidad**, (pues) no estima un “mundo externo” a priori singularizado en ‘hechos atómicos’, sino que se expone a explicar la emergencia de tales ‘hechos’ salidos inicialmente de la cognición del observador, limitada por el contexto. ...” (Rommetveit, 1992:20).

Abandonar el principio de la lógica clásica de **identidad**, supone que no hay esencias fijas e inmutables, sino que toda realidad es socialmente construida, plural y polisémica: el conocimiento se origina en la **intersubjetividad** (ídem, p. 21).

1.2 PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS

Enunciada la Ontología y el papel de la praxis humana sobre el mundo, se pueden comprender los principios epistemológicos, pues la praxis no sólo es lo que transforma sino también es lo que le da significado al mundo, incluidos el hombre y su actividad.

El hombre encontrará que en la naturaleza, en el mundo físico-químico y biológico regirán principios en donde su enunciación transforma en definido lo in-definido o lo vagamente pensado, a menudo requiriendo un proceso de manipulación y descomposición de la materia para su análisis y transformación, sin embargo, tales principios rigen independientemente de él. No es el caso de la actividad humana.

Como epistemología de las ciencias humanas y sociales, el dialogismo formula que el conocimiento sólo es posible en cuanto el científico construye su conocimiento en diálogo y en cooperación/confrontación con las personas. Busca entender y comprender a las personas, un fin interminable en cuanto que todo enunciado científico puede ser admitido y confrontado/refutado por los demás, así que nunca se puede formular un enunciado en las ciencias humanas y sociales con el carácter de verdad eterna o monología, como se hace en las ciencias ‘naturales’: son verdades provisionales

mientras no se refuten o la misma gente investigada las contradiga. A eso se refiere Rommetveit (2003) con la psicología de la segunda persona, pues aún la vida interna del sujeto sólo es accesible para él o a los otros mediante ese desdoblamiento de los otros que pueblan su mundo interno y el mismo instrumento mediador del que está hecho su mundo interno: la palabra. Aunque el autor enuncie verdades más allá de sí mismo, se elida como productor y formule impersonalmente su conocimiento, aún así se desvelaría la naturaleza dialógica de su monologismo.

Por eso es que para Linell (1998, 2004), el dialogismo como práctica humana subyace al lado de su contrario, el monologismo. Desde su perspectiva, el dialogismo nace de ese modo, en reacción a las prácticas monologistas de las ciencias humanas que habían pretendido darle carácter de universales a los enunciados, al formularlos de una manera impersonal o ‘descontextualizada’ y de alcance general. No obstante, dice, para no hacer del dialogismo un monologismo, como prácticas humanas hay una tensión dialéctica en las ciencias sociales: el dialogismo es refutación y contestación del discurso sostenido por alguien, pero también y al mismo tiempo es búsqueda de adeptos por su fuerza persuasiva, o es un monologismo cuya pretensión es imponerse como verdad a los demás. Este último es el caso de cuando se silencia el sentido común de las personas y se erige una sola verdad, como lo que ocurre con los estados despóticos y los regímenes totalitarios.

A continuación enuncio algunas tesis epistemológicas del dialogismo, importantes para comprender la sociogénesis y el desarrollo de la mente humana, interés especial de este trabajo.

1.2.1 Interdependencia entre el Ser Humano y el Mundo Constituido por los Otros

El principio enuncia una relación dialéctica entre el ser humano y el mundo, constituido por los otros. Principio que para Marková (2003, citada en Linell, 2004) explica el origen de la mente como un hecho sociocultural.

En el marco de la situación social inmediata, el principio de la interdependencia implica la sociogénesis de la mente, ya que ésta surge a partir de la relación del individuo humano con los otros, organizados en sociedad. Esto es, el significado de todo signo humano (i.e., gestos, palabras) es una co-constitución de las acciones entre los participantes del proceso comunicativo (Jacoby y Ochs, 1995).

En consecuencia, es comprensible que para Linell (2004) la interacción, los contextos (inmediato y la praxis social) y la construcción comunicativa a través de signos (incluyendo el lenguaje) son los '*esenciales del dialogismo*'. Por su parte, Rommetveit (1992) sostiene que la interdependencia es reconocer la naturaleza social del hombre y la incorporación de la mente individual en una colectividad cultural. Ciertamente que vivimos en un ámbito terrícola en el que las leyes ecológicas se tienen que reconocer como invariantes; de igual modo, mucho de lo que somos como especie también forma parte de nuestra materialidad invariante, pero eso tiene que ser simultáneamente reconocido con nuestra diversidad cultural, y las *realidades compartidas culturalmente construidas* (Rommetveit, 1992:21). Es decir, hay una mente como un principio de constitución humana que nos singulariza como especie; pero también dicen Shweder et al (1998) hay muchas mentalidades, que es la prueba de la pluralidad de formas de vida en la especie humana. Estos presupuestos sirven a Rommetveit como sustento para sus 24 tesis epistemológicas de la cognición social dialógicamente orientada. Él sostiene en la mayoría de sus tesis, que la cognición social es la conjunción del conocimiento especializado y del conocimiento ordinario; y puesto que cognición, lenguaje y comunicación están en interdependencia mutua, el lenguaje ordinario como el lenguaje especializado son el campo de comprensión de una sociedad y constituyen la realidad compartida sobre la ecología que les circunda. Ese conocimiento actúa como fondo de nuestro proceder en el mundo y como el conjunto de presuposiciones que comparten los individuos que viven en determinada sociedad y bajo ciertas condiciones ecológicas. Entre el conocimiento común u ordinario y el especializado hay una relación de intercambio fructífero para el cambio y la comprensión de nuevos fenómenos o de nuevas estrategias cognitivas o perspectivas. En éstas últimas, que pueden ser individuales o compartidas, se reflejan intereses, preocupaciones y compromisos que habrán de constituir el valor que tiene el conocimiento para la sociedad y para el individuo, generando una tensión importante entre ambos. Otro conjunto de las 24 tesis se refiere a los estados diádicos de intersubjetividad, cómo es que se ponen en contacto, llegan a compartir y terminan por asumir como 'dado' o parte de su biografía interactiva, este estado de cosas previamente compartidas y que sirven como el fondo de creencias o supuestos sobre el cual se generan nuevos estados diádicos de intersubjetividad. Con esta síntesis que espero no se distorsione lo que a Rommetveit le ocupó muchas reflexiones y desvelos, me centro en lo que he dicho. Otras cosas que él plantea, las he venido tratando.

Desarrollaré, aunque sea brevemente, las tres premisas epistemológicas de Linell y abordaré algunas formuladas por Rommetveit (1992, 1998), sobretodo las referentes a la dialogicidad temprana.

Por lo pronto debo advertir que el principio de interdependencia está estrechamente vinculado con lo que el mismo Rommetveit consideró como el principio:

1.2.2 Complementariedad o Circularidad

El diálogo humano es una interacción social entre dos o más individuos o participantes que se comunican cara-a-cara mediante gestos o cualquier otro medio de comunicación simbólica¹. Es decir, lo que hace un interlocutor está en relación estrecha con lo que hace el otro o los otros: lo que hace el hablante está en estrecha interdependencia con lo que hace el oyente. Además de estas características vinculadas a la dinámica del diálogo, Marková (1990a: 6-7) añade otras características sobre el desarrollo del diálogo, que tienen que ver con la historia de interacción o experiencia entre los participantes así como la historia “...*que esos gestos y enunciados conllevan y que pueden o no ser compartidas entre los participantes. El grado de conocimiento común compartido y de implicación mutua que se reflejan en la clase y cualidad del diálogo mantenido... (de manera que) ... mientras más se conozcan y se compartan experiencias más posibilidades existen de que haya un diálogo abreviado o que la comunicación ocurra a través de formas de habla incompletas o de letras de palabras.*” Experiencia e historia que cualifican el diálogo humano.

No obstante, Marková (1997a) nos conmina a ser precavidos con la noción de *interdependencia* porque puede significar que es la interacción entre dos entidades separadas que en su encuentro interactúan mutuamente. Es a ese modo de ver al que se opone Marková. Para ella, la interdependencia efectivamente tiene que ser de una dáda, de un todo relacional que se divide entre los dos componentes en el momento mismo que entran en su relación diádica. No pre-existen los elementos o complementos, sino que “*uno genera al otro, como figura y fondo...cada polo genera su opuesto complementario*” (Marková, 1997a: 241). Apoyándose en Rommetveit (1974), Marková está de acuerdo en que el concepto de *complementariedad* es fundamental en

¹ Véase la semejanza de la definición práctica de diálogo con la propuesta por Linell (1998:9): “*cualquier interacción diádica o poliádica entre individuos que son mutuamente co-presentes y que interactúan mediante el lenguaje (o algún otro medio simbólico).*” No obstante, en la medida que nos acerquemos a la elección de una unidad de análisis, nos veremos obligados a hacer acotaciones y precisiones vinculadas con nuestro(s) objetivo(s) (Marková, 1990b).

la epistemología dialógica, pues existe una implicación dialógica mutua de los participantes. Y aún hay más, cito:

“...el hablante debe estar orientado al oyente y éste debe estar orientado al hablante. Ellos están entonados al entonamiento del otro (Rommetveit, 1990). La complementariedad, en este sentido, implica totalidad, i.e., las actividades del hablante y del oyente son mutuamente interdependientes. También implica simultaneidad, esto es, el hablante y el oyente co-ordinan sus actividades comunicativas en un aquí y ahora, i.e., en un mundo social temporalmente compartido. Esto significa que toda actividad del hablante implica, por definición, una co-actividad por el oyente, como una figura y el fondo. No obstante, la complementariedad como concepto puede referirse, más ampliamente, a toda actividad humana y al grado tal que a cualesquiera actividades sociales que son de una naturaleza dialógica en el sentido bajtiano (...)” (Marková, 1997a: 242).

Marková desentraña de la lógica hegeliana el principio de la complementariedad dentro de las contradicciones en la lógica genética, es decir, la complementariedad incluye las contradicciones que todo par complementario abriga en su seno. De ese modo, Marková (1997a: 245-6) refiere que hay complementariedad en cuatro aspectos claves en el diálogo:

(1) En la construcción conjunta de las contribuciones elementales en el diálogo, actos que llevan a hacer sentido en la interacción. *“...las actividades de hacer sentido no pueden dividirse entre contribuyentes individuales sino que ambos contribuyentes son conjuntamente responsables de su contribución (...). ‘Construcción conjunta’ se refiere no sólo a actividades que llevan al entendimiento intersubjetivo y al significado compartido sino también a aquellas actividades que llevan al mal entendimiento o al no entendimiento (Linell, 1995, Foppa, 1995).”*

(2) Igualmente están en interdependencia complementaria las contribuciones elementales que se insertan en una relación de orden superior como es la actividad de hacer sentido.

(3) En similar interdependencia complementaria está la organización de la secuencia, ya que cada contribución adquiere su sentido por el lugar que ocupa en aquella, así como por el contexto, que se va renovando con cada contribución en la secuencia.

(4) Están en interdependencia complementaria cada acto o inter-acto que contribuye al tipo de actividad (o género) en la cual cada contribución se inserta.

Así, el principio de interdependencia mutua y complementariedad se aplica tanto a las contribuciones elementales de un diálogo, a la secuencia y su ordenamiento jerárquico, como a la relación de los actos particulares y la actividad general resultante.

Quizá queden más claros los conceptos de interdependencia y complementariedad en la lógica dialéctica o en la lógica genética, si los contrastamos con los conceptos matemáticos para tratar la interacción.

Marková cita el modelo de Jones y Gerard (1967, citado en Marková, 1997a: 238-9), en donde se presentan cuatro tipos de interacciones sociales secuenciales: *pseudo-contingencia*, *contingencia asimétrica*, *contingencia reactiva* y *contingencia mutua*, que en todos los casos se trata de dos variables que interactúan entre sí, como dos entidades que entran en relación por una *pseudo-contingencia*, es decir, por una coincidencia espacio-temporal o contigüidad; por una *contingencia asimétrica* en la que el evento A determina algún cambio en el evento B cada vez que ocurren juntos; por *contingencia reactiva* en tanto el cambio en B es producto del cambio en A y *contingencia mutua* porque lo que hace A afecta lo que hace B y viceversa. En su análisis, necesariamente las asociaciones son correlaciones sucesivas y en gran medida se analizan bajo tales modelos matemáticos.

Por supuesto, dice Marková (1997a: 240 y sigs.) que este modelo es muy diferente a la noción hegeliana o dialéctica de la díada, como un todo relacional. Ese todo es de un par complementario² que una vez que aparece ese par, es posible la **división en sus componentes**.

Refiriéndonos al diálogo, no hay hablante sin destinatario, y toda palabra es una respuesta a lo dicho previamente y que espera otra respuesta. Así razona Bakhtin (en Holquist, 1981). “...nunca es el caso que un complemento de una díada debiera pre-existir al otro complemento sino que uno genera al otro, como figura y fondo...cada polo genera su opuesto complementario” (Marková, 1997a: 241).

A las cuatro relaciones complementarias que ocurren en un diálogo y que están enumeradas arriba, habría que añadir una quinta que está contenida en el párrafo anterior: la complementariedad de una contribución con las contribuciones previas y con las que siguen. Todo diálogo es un proyecto ya que cada contribución se relaciona retrospectiva y prospectivamente con las otras contribuciones (Clark, 1996; Linell, 1998); esto es, todo diálogo está orientado al futuro y apoyado en el pasado. Es a esto a lo que Stern (2000) concibe como el tiempo fenomenológico de la narración y que los eventos en los que el niño participa desde antes de nacer ya se encuentran en el espacio-tiempo humano, en el que el presente está determinado por lo que ha sucedido antes y

² Marková recurre a un ejemplo para ilustrar esa complementariedad como necesidad de ambos elementos del par. Se es padre en la medida que hay un hijo de por medio. Antes del hijo, la persona es sencillamente eso. No se es padre antes de la presencia de un hijo. Por otra parte, el principio de complementariedad aplicado al diálogo entre participantes supone que lo que hace uno está en estrecha interdependencia con lo que hace el otro y que ambos, hablante y oyente o hablante y destinatario, se verán modificados por lo que hace el otro y que cada uno también se verá modificado por sus propias acciones.

por lo que ha de venir. Esas son las condiciones mínimas que los movimientos del neonato cumplen y su cadencia, ritmo y pauta se muestran en el intercambio dialógico con los otros. Así, Malloch (ver Trevarthen y Malloch, 1992), mediante análisis sonográfico y la distribución temporal de las intervenciones, pudo probar que hay una relación de interdependencia, de ahí que postule que *la musicalidad comunicativa se componga de melodía, cualidad y narrativa*. La primera es el contorno de los comportamientos que se suceden entre los participantes y que van creando anticipación de futuro. Cualidad que está compuesta de gestos y movimientos expresivos que dan forma a la sucesión y la narrativa es el ordenamiento en inicio, desarrollo, clímax y conclusión del diálogo.

Por último, la relación entre biología y cultura es una de las aristas del principio de **complementariedad** que es necesario dejar asentada.

Lo que por mucho tiempo fue una disyuntiva hoy se ha convertido en una ‘complementariedad’ (Marková, 1997a) acorde con la dialógica, que puede formularse del modo siguiente: si faltan los mecanismos biológicos, habrá enormes dificultades para que la historia sociocultural pueda hacer su labor (Aitken y Trevarthen y 1997). Lo contrario también es cierto, pues por mucho que existan los mecanismos biológicos, si no existe el concurso de la historia sociocultural, es prácticamente imposible el desarrollo del lenguaje (Cole, 1996).

La vida social es una necesidad biológica en el ser humano. El individuo humano, una vez que nace y lleva una vida independiente, requiere de los otros para sobrevivir. Ese es el principio de colaboración que Vygotski (1996) formula y en donde asienta su principio general del desarrollo humano: la situación social inmediata es el punto de partida.

El humano recién nacido requiere la colaboración de “Otros” a modo de lograr aún aquellas necesidades más básicas y esto tendrá precisamente su doble efecto: como individuo y como persona, en su cuerpo y en su mente.

Una vez nacido, la independencia física del ser humano lo hace ser precisamente un ejemplar individual. Voloshinov llama la atención a que no hay que confundir ambos términos: individuo y persona. Como individuo está sujeto a todas las contingencias de vivir en el mundo. Cómo afrontarlas, es tarea de cada cultura, ‘la situación social’ de la que hablan tanto Voloshinov como Vygotski. La cultura le provee de las herramientas necesarias a la persona para afrontar las contingencias.

Por un lado, el individuo humano recién nacido es un cuerpo viviente y activo (auto-regulado) sujeto a todas las contingencias espacio-temporales (Kempen, 1996; Linell, 1998), que tiene que afrontar los avatares de la existencia.

Por otro lado, y al mismo tiempo, como ser humano vivo con movimiento, éste puede ser notado por el otro, puede ser un 'motivo para compartir' (Voloshinov, 1992); en pocas palabras, el movimiento es el punto de partida para todo signo. Dicho así, podría aceptarse que el movimiento es el 'origen de la biología del significado' (Bruner citado en Kempen, 1996).

El movimiento notado por el otro, que vive en una organización social, es el principio del signo. Ciertamente, el signo es producido en su materialidad por el 'hablante'. Si hablamos de un recién nacido, el movimiento es producido por él, pero sólo se vuelve signo si es notado por el otro y es objeto de comunicación; de otro modo, el movimiento sólo queda como una mera reacción fisiológica.

El signo, así, tiene una doble naturaleza: enraizado en la biología y un producto cultural. Por eso es que cada cultura 'hace notar' esos movimientos del recién nacido en su especificidad, o dicho de otro modo, los movimientos que produce un recién nacido (o por nacer) son seleccionados de acuerdo a las preferencias y expectativas culturales y a la 'filosofía local' de cuándo un ser humano es legitimado como miembro de su cultura (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin, 1979; Yoseff, 2003, 2005).

La mente es un producto de la relación entre individuos humanos que viven en sociedad. A partir de ahí, se abre el espacio para la manifestación de la persona como un miembro de su cultura y formando parte de la sociedad.

Esta cuestión se puede formular también como la relación entre cuerpo y mente y el por qué Voloshinov (1992) sostiene que el individuo es a la especie lo que la persona es a la cultura y que hay una interdependencia entre especie y cultura.

1.2.3 La Dualidad de la Cognición Humana

Esta tesis sostiene que el conocimiento que se genera en las ciencias sociales y humanas dice tanto del objeto de conocimiento como del sujeto. Es decir, la tesis está íntimamente conectada con el principio de la interdependencia, puesto que el conocimiento que un sujeto genera de su objeto de estudio en las ciencias sociales es sobre otro sujeto, o un sujeto que se objetiva. En tal sentido no sólo se refiere a la implicación y a la posible replicabilidad del sujeto conocido al conocedor, sino también a que cuando el conocedor formula un conocimiento sobre su objeto-sujeto, al mismo

tiempo está informando acerca de sí mismo. Detalles sobre este asunto se formularán en el capítulo 4 puesto que una de las aristas de esta tesis es la dualidad implicación/distanciamiento, y la tensión necesaria en la valoración del mismo conocimiento generado: si habla más del investigador que del objeto investigado.

1.2.4 La Interacción

La tesis sobre la interacción podría pensarse como un axioma de las dos anteriores: la interdependencia y la complementariedad, sólo habría que añadir que cuando el diálogo se trata como interacción se quiere poner el acento en que el diálogo es una actividad o un proceso en el que los actos de los implicados y participantes son inter-actos, esto es, un acto depende del otro y se requieren mutuamente (Farr y Rommetveit, 1995), sin uno no puede tener cabida el otro y viceversa. Pero también la interacción quiere recoger la idea de que entre una acción y otra hay co-ordinación; que una acción modula la acción que habrá de seguir y este principio es importante para la organización y secuenciación del diálogo. Son los principios de la coherencia y congruencia de todo diálogo. Es lo que distingue a la conducta no-verbal de la comunicación no verbal, puesto que ésta apela a la interacción y aquella simplemente es la negación del verbo. Este principio permite comprender la comunicación animal como un sistema entre al menos dos individuos.

Por último, el principio de la interacción supone una orientación mutua entre sí como punto de partida entre los participantes para que el diálogo sea posible y haya un entrelazamiento y co-constitución del diálogo.

En síntesis, el principio de interacción supone co-ordinación, mutualidad y orientación entre participantes.

Un principio que está muy relacionando con el carácter inter-activo de todo diálogo es que operan dos tendencias contrapuestas en él: *la intersubjetividad* y *la alteridad* (Marková, 2006; Wertsch, 2000)

1.2.5 Intersubjetividad y Alteridad

Bajtín (1999) concibe estas tendencias como oposición (Wertsch, 2000), al igual que las fuerzas que operan en todo proceso social, pues así como hay fuerzas centrífugas y centrípetas, la heterogeneidad de voces vuelve imprescindible la alteridad. Eso es lo que hace que la comunicación sea una realidad con dos caras: el consenso y el disenso y ambas tendencias son igualmente importantes para la transformación.

Wertsch (2000) formula que en la comunicación, la negociación es necesaria y que prevalezca uno u otro elemento del par, dependerá de las perspectivas asumidas por los participantes. Estas tendencias son particularmente operativas en toda interacción situada, pues como Rommetveit (1974) lo entiende, el compartir una realidad social es un asunto temporal, ajustado al evento comunicativo y el hecho de que haya desacuerdo lleva a crear nuevos significados o a que se valore lo propio bajo la luz del otro.

En el desarrollo temprano, como reiteradamente he venido citando, la fórmula de Rommetveit (1974) de que la *intersubjetividad tiene que presuponerse para que se dé*, es un principio elemental para la comunicación entre adultos y bebés; pero además, no quiere decir que el ‘disenso’ no sea posible. Si uno de los aspectos claves de la agencia es la voluntad como la manifestación del ser propio contrapuesto al de otros, se esperaría que entre adultos y bebés también pueda existir un encuentro o choque de voluntades (Yoseff, 2003). A ese nivel, la negociación es importante y el disenso se muestra como la posibilidad de reafirmar la identidad o construirla.

1.2.6 Los Contextos (Inmediato y la Praxis Social)

El diálogo es interdependiente con los contextos (Linell, 2004), así como la actividad es interdependiente de los actos que la constituyen. El diálogo es situado pues las coordenadas extralingüísticas en las que ocurre siempre tienen una concreción espacio-temporal, esto es, el diálogo como una actividad tiene aspectos físicos: se despliega en el tiempo en un lugar particular. Ahí la situación física y social explican, en parte, qué y por qué se dice: la posición social de los participantes, los espacios sociales y físicos y las circunstancias que motivan lo que se dice y la forma en que se hace. En la situación social inmediata, dice Voloshinov (1992) se crea el signo como una actividad entre los participantes. Esa situación social implica al menos dos voces complementarias que unifican el diálogo; una misma palabra, por su acento y por la situación puede tener diferentes significados. En el modelo de Rommetveit (1974) el aquí-y-ahora son importantes para poder determinar la contemporaneidad del evento comunicativo. Otra cosa muy diferente es si el diálogo está referido a otro momento o circunstancia. El lenguaje crea un contexto y no sólo está limitado por él, lo que significa que el habla puede crear un mundo ficticio, referirse al pasado o al futuro, recordando o planificando acontecimientos, acciones o actividades. Por último, el habla, cuando se apoya en la palabra poblada de las voces de otros (los ancestros, los co-presentes y jerárquicos o los iguales), muestra su dualidad, la cara de la creación subjetiva con el

acento valorativo de quien usa la palabra y la otra cara que corresponde a la historia de ésta, a los sedimentos de la práctica humana que ella condensa por formar parte de los lenguajes sociales y de los géneros discursivos: prácticas generalizadas y tipos de prácticas que tienen un uso regular dentro de los grupos sociales.

La psicología cultural, para comprender el *sistema de actividad* tiene que describir los recursos semióticos puestos en juego en la actividad en curso, incluidos los instrumentos y las acciones de los participantes (Goodwin, 2000).

1.2.7 La Construcción Comunicativa a través de Signos (Incluyendo el Lenguaje)

Esta tesis será más evidente cuando se trate la sociogénesis del signo, así como sus premisas materiales y sociales. Ahí se explica por qué el signo no es sólo el lenguaje entendido como el habla o el uso del lenguaje (Bertau, 2006). Igualmente se explica por qué el signo es una co-construcción aún en la comunicación entre un bebé recién nacido y sus cuidadores. El concepto de voz (Wertsch, 1991) permite asumir que aún cuando la persona está sola con sus pensamientos, la voz de los otros se hace presente en el doble carácter que mencionaba en la tesis anterior (1.2.4), puesto que los pensamientos, la subjetividad, se co-construye y se puebla de los signos verbales que le dieron origen (Vygotski, 1995; Voloshinov, 1992).

Hay que dejar claro que no existe **el** lenguaje sino que existen muchos lenguajes no sólo correspondientes a las diferentes voces de los grupos humanos, sino que corresponden a los modos corporales de expresión: el lenguaje musical, el de la danza, etc. Es decir, el ser humano se comunica de muchas formas, no sólo a través de la palabra (oral o escrita), hay lenguajes corporales mediante signos (i.e., el lenguaje de signos ideado para los sordomudos). Por lo demás en el diálogo vivo, no sólo es la voz y la palabra las que están en juego, es el cuerpo con sus diferentes formas de expresión que constituyen los modales y manierismos de los grupos, que llegan a constituirse en cualidades culturales y rasgos particulares de las personas.

1.2.8 La Mente Humana en Desarrollo es Dialógicamente Constituida

Esta tesis, que corresponde a la novena tesis de Rommetveit (1992:22), está en línea con lo que adelante abordaré en las premisas **socioculturales del signo**. Es otro modo de decir que la mente es de naturaleza sociogenética.

1.2.9 El Infante Humano es Diádicamente Incorporado y Dialógicamente Operativo

Esta tesis la enuncia Rommetveit para incorporar en su formulación un planteamiento de desarrollo que al mismo tiempo sirva de puente para comprender el carácter histórico de la cognición social. En su seno alberga los planteamientos de Trevarthen y Braten que más adelante abordo y que tienen que ver con la posible comunicación desde el momento de nacer (y en algunas sociedades, desde antes). O como decía, citando a Voloshinov (1992), el infante humano en el momento de nacer es incorporado al flujo de la comunicación en curso con aquellos con los que se relaciona.

1.2.10 Un Rasgo Distintivo y Omnipresente de la Situación Discursiva es... el ‘Entonamiento al Entonamiento del Otro’

Esta tesis, junto con las dos anteriores, constituye el conjunto referido a la dialogicidad temprana. *El entonamiento al entonamiento del otro* es un principio que coincide con las formulaciones de D. Stern (2000) y que tocan los parámetros cualitativos del tiempo fenomenológico de los sujetos. Cualidades que desde la perspectiva narrativa y de las artes temporales, hacen que el tiempo humano sea un presente que se transyecta y se proyecta, es decir, un presente que está condicionado por el pasado, al que responde también y por un futuro que está por venir en tanto hay una meta que se despliega en curso, implícitamente proyectada como una consecuencia de las acciones presentes. No se trata de las viejas nociones aristotélicas de causalidad, puesto que no estamos hablando de que una cosa cause la otra; es un modo de orquestrar la actividad que llega a operar con una destreza tal, que la pericia automatiza las contribuciones, de ahí las pautas o rutinas cotidianas, que además tienen una gran flexibilidad; es decir, formas canónicas de relacionarse con un amplio margen de variación.

Presentaré los detalles en el capítulo tres, cuando se aborden las primeras conversaciones o diálogos de los bebés con sus próximos.

1.2.11 La Comunicación Verbal Deviene de la Comunicación Pre-verbal

No obstante mis objeciones a estas nociones que se detallan en el capítulo 3, concuerdo con Rommetveit (1998) en que la comunicación, cualquiera que ésta sea en el encuentro cara-a-cara, es **circular** (Rommetveit, 1988: 359), porque no sólo los roles son intercambiables sino que son complementarios en cuanto que uno no puede existir sin el otro. Pero si la comunicación es verbal, el signo *por excelencia*: la **palabra**, se

convierte en **mecanismo prostético** (Rommetveit, op. cit.) en cuanto amplía el horizonte de responsividad del ser humano y al mismo tiempo lleva a entender esa relación estrecha entre individuo y sociedad.

Esta tesis se comprenderá mejor cuando se traten las bases materiales del signo y en donde se sostiene que el diálogo es más que el habla o la conversación en palabras. Que la palabra no es el único signo se comprende mejor si consideramos que existen otros sistemas comunicativos que no requieren de la palabra hablada y que tienen por origen otros aspectos de la expresividad corporal más allá de lo vocal, por ejemplo, el lenguaje de signos de los sordo-mudos.

La tesis apunta a la relación entre los distintos modos de comunicación, que deberán investigarse y concretarse empíricamente.

Hay otras enunciaciones de Rommetveit (1998) en donde se extiende en el tratamiento de la infancia y lo hace para dar posibilidad al surgimiento del sujeto moral a partir de la **inmediatez sentida** que es la expresión de la '*respons-ability*³' y el comienzo de la responsabilidad. Este asunto es inseparable de la naturaleza del signo y que tiene que ver con el contenido y la valoración, pues como sostiene Voloshinov (1992), no hay signo que al enunciarse no sea expresión de la valoración de un sujeto. Una vez más, proporcionaré los detalles cuando aborde las características del signo.

Los planteamientos hasta aquí formulados sostienen que, para el estudio de la mente humana, uno tiene que reconocer la naturaleza de la especie como un principio material y evolutivo, condiciones de posibilidad de todo ser humano. Pero en su concreción, en las mentalidades, tendremos que observar a los grupos humanos viviendo, concibiendo y transformando su medio. A lo largo de la historia el ser humano ha creado una serie de prácticas sociales especializadas y cotidianas que muchas veces corresponden a diferentes ámbitos. Tales ámbitos correlativamente son estructuras y procesos que generan sus propios *habitus* o formas de actuación. Hablo de las organizaciones e instituciones que tienen sus propios códigos de acción y pensamiento. El proceso de socialización, en el cual mucho tiene que ver el lenguaje como herramienta para la apropiación de las prácticas sociales y para establecer el vínculo del conjunto de prácticas de habla con las correspondientes prácticas sociales, su cuestionamiento y posible cambio, es un proceso que no cesa, pues la persona se relaciona con otras que la

³ Esta es una palabra compuesta por Rommeveit para vincular la capacidad de responder de un neonato y también con esa parte del diálogo que en Bajtín se constituye en el otro elemento del par necesario para el lenguaje: la *responsabilidad*.

apoyan y comparten su proceso de apropiación. En su trayectoria de vida, la persona transita por las diferentes estructuras e instituciones sociales que le demandan formas particulares de relación y que conforman escenarios de actividad con prácticas circunscritas o especializadas. Esas estructuras de práctica social forman el marco de actuación de la persona y conforman su trayectoria de vida. Así, su participación atraviesa por una serie de instituciones de las que se va apropiando, empezando por vivir en un grupo doméstico de filiación y parentesco que crea fuertes lazos sociales y las seguridades existenciales básicas (el grupo doméstico). Este ámbito jugará una relación más o menos estrecha, en continuidad o en contradicción con la vida social amplia del trabajo y la vida comunitaria. El individuo humano como persona va creando su propio modo de entender, apropiarse y participar en los diferentes espacios sociales en los que participa y con ello se crea su propia mentalidad.

La mentalidad de la persona está en estrecha relación/confrontación con la vida social de la comunidad en la que ha nacido, pertenece y se apropia como miembro que se legitima dentro de las competencias sociales y culturales. Esto es congruente con la teoría de la práctica social y de la participación periférica legítima (Engeström, 1999; Dreier, 1999; Lave y Wenger, 1991) y reconoce la confluencia del dialogismo con el paradigma de la socialización del lenguaje (Linell, 1998, 2004; Marková, 1997a, 2003b; Ochs y Schieffelin, 1984; Rommetveit, 1974, 1992, 1998 y 2003; y Schieffelin y Ochs, 1996).

Del panorama general descrito, el ámbito de interés se centra en la sociogénesis de la mente y en la participación temprana de las prácticas socioculturales cotidianas de un niño que es legitimado e investido como miembro del grupo social en donde se ha de apropiar de los *habitus* necesarios para la vida social así como de las prácticas en las que la familia participa en su ámbito general.

En consecuencia, en los siguientes dos apartados desarrollaré las premisas epistemológicas específicas en lo concerniente a la dialogicidad y socialización tempranas y el marco teórico correspondiente.

2. GENESIS Y VINCULOS DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

El dialogismo que surge en reacción al racionalismo kantiano y al empirismo mentalista de Descartes, sobretodo en su expresión de la Europa Oriental, y con un sustento en el Materialismo Dialéctico y el Marxismo (Voloshinov, 1992), empieza por desterrar los determinismos biológicos o sociales. En el primer caso, se atribuía a la especie el origen del lenguaje, como una facultad que residía en las profundidades de las estructuras biológicas; en el otro caso, se hacía responsable a la vida social que fuera un invento del grupo que se le impone como tal al individuo humano. Se requería una postura menos determinista pero más radical que no concentrara todo el peso en el sujeto y su interior o ajeno al sujeto en el exterior. El Dialogismo no coloca en ninguno de los dos lados la razón primordial de la aparición del lenguaje. Voloshinov se esfuerza por rescatar lo que ambas perspectivas han aportado para formular una tercera, que reconoce en la materialidad de la especie las posibilidades de donde habrá de surgir una parte de las contribuciones en la creación del signo; e igualmente reconoce en la especie gregaria que somos, la necesaria organización social que ha debido aportar la historia para que los signos sean una herencia ancestral sedimentados como potencialidades en la palabra fósil, pero también y principalmente en lo que ha pasado de boca en boca y se ha convertido en toda una institución cultural con sus estructuras o tipos de uso que al reflejar las formas de vida, permite entender cómo es que concibe sus relaciones y transforma y forma ese mundo en el que se vive.

Por eso es que toda su filosofía empieza por formular la sociogénesis del signo, lo que es, cuáles son sus bases materiales y sociales y la valoración como otro de los aspectos del signo.

Según mi perspectiva, esta forma de comprender el lenguaje y la incorporación del ser humano recién nacido al flujo de la conversación están concatenados con el paradigma de socialización del lenguaje. Por lo demás el planteamiento filosófico de Voloshinov lo relaciono con el planteamiento antropológico del paradigma en cuestión. Esto es, lo que en filosofía es una enunciación general, en antropología se convierte en una enunciación cuya concreción y diferenciación, da cuenta de la diversidad de la especie.

Así, en el siguiente sub-tema, doy cuenta de los antecedentes del susodicho paradigma para comprender, además, su relación con los otros planteamientos desarrollados.

2.1 ANTECEDENTES DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Desde los estudios pioneros incluidos en el libro editado por Ochs y Schieffelin (1979), llamado *Developmental Pragmatics*, ya cuestionaban el enorme interés que despertaba el hablante, y su variante lingüística del *Baby Talk*; el *habla dirigida al niño*. Se consideró como un *registrador verbal universal* con la mira puesta sobretudo en el *input lingüístico* y en la *realización de las intenciones del hablante*. Un asunto que Linell y Marková (1993) atribuyen a Searle y que se constituye en un ‘defecto de base’. En este caso el principal objetivo de investigación era establecer las condiciones bajo las cuales el habla del adulto se modificaba y de qué manera. Si se ponía el interés en el **efecto** del input, se observaba el *output* y se veía en qué medida el habla del niño adelantaba o se retrasaba en función de la manera cómo se modificaba el input. Si se ponía el acento en el output, entonces se veía la relación gramatical que guardaba lo dicho por el niño con lo que había sido el input.

El diálogo, desde la pragmática, no es sino una suma de ‘actos de habla’, que se van concatenando hasta formar el discurso (Linell y Marková, op. cit.).

Ochs (1979a) además advirtió la falta de unificación teórica en este campo interdisciplinario.

En esta misma obra, el estudio de Schieffelin (1979) promovía la necesidad de ampliar el marco de referencia hacia la cultura, al hacer patente la perspectiva de los adultos acerca de qué y cómo propiciar el desarrollo del habla en los infantes, atendiendo particularmente a las creencias y normas culturales. De igual manera Dore (1979) señalaba la necesidad de usar como unidad de análisis el ‘Acto Conversacional’ en lugar de ceñirse a la palabra, frase o estructura sintáctica.

Todo esto llevó a que en 1983, volvieran sobre el lenguaje para formular la **competencia conversacional** (con ese título reúnen su obra diseminada).

Ochs y Schieffelin (1983) retoman del Análisis Conversacional desarrollado a través del lenguaje en las conversaciones ordinarias donde los individuos sustentan sus transacciones sociales. Las conversaciones ordinarias revelaban las formas de ser y hacer de la vida social, con sus diferencias de estatus, de rol social y las diferencias institucionales vinculadas a los temas, etc. En la conversación está dicho todo lo que es de importancia para descubrir ese mundo del *status quo* o de la reproducción social que es el mundo social inmediato.

En la conversación cara-a-cara o diálogo, la forma común de comunicación entre las personas, o conversación ordinaria se sustentó la idea de que era el mundo de la inmediatez y de reproducción social *por excelencia*. En ese mundo se mostraba cómo estaba constituida la realidad social. La etnometodología (apoyándose en los estudios de Goffman) con su experimentación social, pudo advertir de qué modo las convenciones sociales y las reglas prácticas de las interacciones cotidianas sostenían el mundo tal y como lo vivían las personas.

Con tales presupuestos sociológicos, Dore (1979) sostuvo que había suficiente investigación ya para ese entonces, que revelaba que el recién nacido también se insertaba en el orden social y que lo hacía con sus recursos y que éstos lo implicaban como aprendiz de las reglas sociales.

La investigación ya había probado que los comportamientos de los pequeñitos no sólo estaban sujetos a las contingencias espaciotemporales sino que también se vinculaban (sincronizaban) y se relacionaban (ordenaban y secuenciaban así como dependían unos de otros y había mutualidad) a los comportamientos de las otras personas. Algo que era evidente en la conversación; pero como era una ‘conversación sin palabras’ se le llamó ‘proto-diálogo’ o la ‘proto-conversación’ (Bates, 1974; citada en Trevarthen, 1998).

Para Dore (1979), teóricamente era posible sostener que los bebés podían participar en un acto conversacional aún antes del inicio de la producción de la palabra; la investigación lo demostraba. Era posible establecer la función comunicativa y cognitiva de las contribuciones del niño al observar los recursos contextuales inmediatos de los que se valen niño y adulto para establecer el marco compartido de significación, que a su vez sirven al observador para derivar su interpretación. Dore (1979) además creyó que se podía establecer por qué una misma expresión podía tener diferentes significados en función del contexto de uso y la forma que se desplegaba en la conversación misma.

Este estudio pionero de Dore inauguró ver al bebé en su rol de agente y actor y, consecuentemente un participante de pleno derecho en la conversación. Para dilucidar este papel activo del niño era indispensable dar cuenta de la dinámica de la conversación misma y de la forma de las contribuciones del niño.

Así, se reveló que el análisis conversacional, como el estudio de la microgénesis del orden social, podía conjuntar intereses con los de la psicología del desarrollo, es decir, el estudio de los procesos ontogenéticos, para, al unísono, dar cuenta microgenéticamente de la forma en que un recién nacido se ve incrustado en el orden social de la comunidad en la que le ha tocado nacer y vivir; en pocas palabras, que se

podría establecer como un objetivo de investigación el origen y desarrollo de la competencia conversacional que también es competencia social.

Lo dicho son razones justificadas para que Linell y Marková (1993) encontraran cierta semejanza con el dialogismo. Marková (1990b) había analizado y declarado que entre el Análisis Conversacional y el Dialogismo las diferencias son conceptuales, pero de este último aspecto me ocuparé después; por ahora es importante no perder de vista la enorme importancia que significó reconocer el papel activo del recién nacido y lo que eso hizo avanzar al paradigma en cuestión.

Es interesante ver cómo Ochs describe sus avances, después de que ella y Schieffelin regresaron de sus estudios de campo: ella con los Samoanos (Pacífico Sur) y Bambi con los Kaluli (África); dice Ochs (2002: 106):

“...volvimos reconociendo las formas sistemáticas en las que el lenguaje de los niños y el lenguaje dirigido a los niños están enraizados no sólo en el contexto discursivo inmediato sino también en el contexto de las creencias, valores y expectativas sociales histórica y culturalmente enraizadas. ...”

La riqueza conceptual de dichas investigadoras les lleva a encontrar un gran apoyo y confianza en la Teoría de la Actividad, en lo que es la unidad de análisis como eje medular de la teoría. Cito (Ochs, 2002: 107): *en la noción psicológico cultural de que el desarrollo humano es facilitado por la participación en interacciones social y culturalmente organizadas, una importante unidad de análisis en la investigación sobre socialización del lenguaje es la **actividad social en la cual personas más o menos experimentadas participan (Leontiev, 1979)*** (énfasis agregado).

Riqueza que no sólo es reconocida por los propios teóricos de la actividad (Engeström, 1999) sino también por los teóricos de la dialogicidad (Linell, 1998; Linell y Persson Thunqvist, 2003). Éstos, además, reconocen en la etnografía del habla y en la antropología lingüística aportaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en cuanto se circunscriben al carácter situado de la conversación y al hacer sentido en el curso de los logros locales de la misma.

Ochs y Schieffelin (1984) como antropólogas, escriben su artículo dentro de un volumen que parece marcar un hito en la teorización antropológica sobre *La mente, el self y la emoción* (subtítulo del volumen: *Cultural Theory...*). Ahí las autoras enuncian el **Paradigma de Socialización del Lenguaje**, y lo hacen en reacción a lo que se generaliza en psicología: *el baby talk como una forma de interacción, como un hecho social universal: el adulto modifica en muchos aspectos su habla ante un ser menos competente, experimentado*. Ellas, analizando tres historias de desarrollo del lenguaje,

dos en sociedades no-occidentales y la tercera la que había sido el privilegio de estudio de los psicólogos: la clase media blanca norteamericana vieron que las modificaciones del adulto no se presentaban en los grupos no-occidentales, aunque hacían otras cosas. Así, formulan que la socialización del lenguaje es aprender a hablar y simultáneamente aprender lo que el habla *indexa*, esto es, cómo en el habla se trasluce la vida social y las formas de pensar de una cultura particular. Es decir, para mis propósitos, hay una gran semejanza con lo que Rommetviet había declarado (Rommetviet, 1974) de que a través del habla, como actividad social y dentro del habla cotidiana, se evidencia la cognición o la forma de pensar de una cultura. Y todo esto es propio del habla en uso, que no es más que lenguaje dialógicamente realizado.

Además de lo anterior, desde la perspectiva de la antropología del lenguaje (Schieffelin, 1979; Ochs y Schieffelin, 1983, 1984), las preferencias, expectativas, posturas emotivo-evaluativas o epistemológicas, normas y valores que están presentes en la conversación eran aspectos de importancia capital para poder entender las presuposiciones y los 'contratos' que plantea Rommetviet (1974), como los mecanismos y estrategias particulares que siguen los participantes de una conversación en determinada cultura. Si se trata de una conversación entre adultos-cuidadores y bebés, primero hay que indagar esa posibilidad y cómo se lleva a cabo; qué condiciones sociales han de cumplirse para que la comunicación cara-a-cara sea posible; etc. Es decir, dentro del modelo de Rommetviet (1974) hay que precisar la posición social que guardan en su cultura el I, Thou, y si es permitido y promovido que entre adultos y niños entren en conversación y de qué modo, por qué medios, etc.

Así, Ochs y Schieffelin (1984) como Rommetviet (1974, 1992, 1998) proporcionan herramientas analíticas para desentrañar la(s) práctica(s) social(es) que da origen a dicha palabra. La significación histórica y el potencial polisémico que en un momento dado 'x' palabra tiene en el uso social. Sólo así es posible que dicha palabra pueda ser comprendida para quien no es parte de esa práctica social y, por supuesto, para quien está interesado en los fenómenos socioculturales como prácticas socio-históricas.

En breve, el paradigma de la socialización del lenguaje se hermana con la teoría de la actividad y la dialogicidad al dar cuenta del 'evento' lingüístico como un evento cultural en el que individuo y cultura se concatenan y se determinan mutuamente.

Si lo dicho arriba argumenta la relación entre la Socialización del Lenguaje con la Teoría de la Actividad y la Teoría Socio-Cognitiva del lenguaje, comunicación y cognición; lo que sigue servirá para acotar la forma que asume el origen de los signos en

otras culturas no occidentales, muy diferente a lo que he dicho, que prácticamente está referido a las culturas occidentales, blancas y de clase media; que parecen tender a generalizarse por su gran relación con las transformaciones socio-económicas y la consecuente universalización de la escolarización (Rogoff, 2003).

2.2 FORMAS PARTICULARES DE LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

El 'carácter activo del infante' no sólo estriba en sus potencialidades biológicas como individuo de la especie humana, sino que tienen que ser actualizadas y realizadas por el grupo en el que le ha tocado nacer, pues éstas se seleccionan o son preferidas según la cultura donde el niño nace. En algunas los gorjeos, sonidos vocales y otras expresiones faciales son signo de que un bebé está intentando comunicarse; en otras, los movimientos corporales o un ligero gemido son suficientes para entender que el bebé requiere algo. En otras palabras, la comunicación 'distal' (predominan la vista, el oído y la voz) se privilegia sobre la comunicación 'proximal' (predomina el contacto corporal, se carga, se duerme junto con el bebé, se le arrulla o se le dan palmaditas, pero difícilmente se le habla), en las culturas occidentales; mientras que la comunicación proximal es el caso de aquellas culturas en las que todavía se acostumbra a cargar (a la espalda, a horcajadas o adelante) a los bebés a donde quiera que la madre va y que correlativamente se le amamanta a libre demanda (por ejemplo, se puede pensar en la cultura Mazahua que he estudiado, Yoseff, 2003; 2005). En algunas culturas se asume que los niños no se comunican en tanto no emiten sonidos reconocibles por los adultos (caso de los Kaluli, investigados por Schieffelin, 1979, 1983, 1990), luego entonces, en algunas culturas, ciertos movimientos del bebé son más notados y preferidos que otros y eso hará que la expresividad infantil tenga mucho que ver con la expresividad cultural. Los modales y los manierismos también son parte de la expresión cultural y la diferenciación entre culturas.

Dicho brevemente, la intersubjetividad no es un logro unilateral de uno de los implicados, es, por definición, un inter-acto, un acto de dos lados, que se requieren mutuamente y si una de las partes (los adultos como representantes de una cultura) no la supone o no la da por garantizada, así sea que el recién nacido cuente con esas potencialidades, éstas no se podrían actualizar.

2.3 AFINIDADES DEL PARADIGMA DE SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE, LA TEORÍA DE ACTIVIDAD Y LA TEORÍA DE LA COGNICIÓN SOCIAL

Desde el punto de vista de la Teoría de la Participación Periférica Legítima de Lave y Wenger (1991), la legitimidad de la participación de los infantes en las prácticas culturales es un principio que está vinculado íntimamente con la incorporación del recién nacido al mundo social que le ha tocado vivir (Yoseff, 2003, 2005); que él entra, insertándose en el flujo comunicativo de su sociedad o grupo, y es así como aprende y usa el lenguaje. Lo habita y se posiciona (Marková, 1997a; Schieffelin, 1990; Voloshinov, 1992).

En consecuencia, un recién nacido participará en las prácticas sociales que le son permitidas de acuerdo a la organización social y a las suposiciones y expectativa de su grupo de referencia. Es lo que lo convierte en un miembro de pleno derecho en su cultura. La membresía es un proceso prolongado y complejo, en el que el lenguaje juega un papel clave. Éste ha sido, precisamente, un objetivo importante del Paradigma sobre la Socialización del Lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984, Ochs, 2002)

Esta perspectiva postula de entrada, el sentido social de lo que es el desarrollo y la necesidad de un largo trabajo etnográfico⁴ para poder entender la membresía de una persona dentro de su comunidad.

La membresía está íntimamente vinculada a la participación en las prácticas sociales y el lenguaje, es parte de esa participación o es un conjunto de prácticas sociales (Ochs, 2002).

La teoría de la participación, reconoce en el recién nacido un papel activo que en colaboración con la gente más o menos experimentada (trátese de familiares o personas más expertas), logran compartir parcial y temporalmente un mundo social. Es sobre la base de las interacciones entre el niño y las personas experimentadas, que la vida social se va creando momento a momento, al mismo tiempo que se va dilucidando la manera como los novatos se vuelven personas competentes.

Para el Paradigma de Socialización del Lenguaje un primer objetivo es comprender la ‘arquitectura de las interacciones’ puesto que auxilia en reconocer las rutinas que se van

⁴ Schieffelin y Ochs (1996: 252), distinguen el paradigma de Socialización del Lenguaje, de la psicolingüística, y de la pragmática: “... *El entrelazamiento de estructuras micro interactivas y lingüísticas a los procesos sociales, culturales e históricos es lo que distingue la socialización del lenguaje de la adquisición del lenguaje como de la pragmática del desarrollo y que la localiza dentro del dominio de la indagación antropológica (Schieffelin y Ochs, 1986). ...*”.

co-construyendo conjuntamente. Rutinas que así sean simples, son parte de la vida social y que además perduran a lo largo de la vida de los individuos.

Por ‘arquitectura’ habría que entender los aspectos estructurales de la interacción: quiénes, cómo, cuándo y dónde. Una arquitectura que tiene que ver con las expectativas, normas, valores de esas interacciones y lo que las hace posible.

En el capítulo 3, desarrollaré en forma más amplia el asunto de las rutinas, por ahora basta advertir que las regularidades son un principio de clasificación y división de las interacciones entre los participantes para mostrar las prácticas locales y las posibilidades de establecer universales en la comunicación y el desarrollo del lenguaje.

En el paradigma de socialización del lenguaje se le da importancia a la emoción y la cognición en cuanto que en su realización, se expresa el punto de vista o perspectiva de las personas implicadas en el diálogo.

Por consiguiente, un objetivo importante del paradigma es dilucidar las perspectivas o posturas de los participantes en una interacción social, para ello hay que mirar detenidamente la participación en las prácticas sociales del niño entero, es decir, la implicación es completa con toda su expresividad corporal (Lave y Wenger, 1991). Lo que obliga a tomar en cuenta no sólo su expresividad verbo-vocal, sino también sus gestos, movimientos y actitudes corporales; que además y en cierto momento de la vida del niño, colorean afectivamente su participación y se convierten en recursos importantes para mostrar su postura emotiva-evaluativa o cognoscitiva (epistemológica, dicen Schieffelin y Ochs, 1996) en la comunicación⁵.

Más abajo, apoyándome en otros autores que estudian el desarrollo emocional temprano, brindaré argumentos para sostener que un recién nacido participa en la interacción bajo una cierta perspectiva o postura.

En la medida que el niño cuenta con más recursos, las manifestaciones afectivas y las posturas o perspectivas emotivo-evaluativas se pueden intelectualizar (Vygotski, 1979), y, en consecuencia, se pueden valer de los recursos léxico-gramaticales (Ochs y

⁵ En la comunicación temprana pueden realizarse diferentes modalidades de comunicación dependiendo de los recursos con los que cuente el niño. Una forma de comunicación particular puede emerger en aquellas culturas en donde el contacto corporal es estrecho o “proximal” (Rogoff, 1990), mediante ligeros movimientos, gruñidos y otras actitudes corporales. Pero también se podría ejemplificar esto a través de los estudios sobre niños sordos o sordomudos, ciegos o con todas estas carencias. Se puede desarrollar una forma de comunicación ‘táctil’ en donde el habla pasa a segundo plano. La expresividad corporal no se restringe sólo a la comunicación ‘de contenidos’, también implicaría otras modalidades expresivas que no tienen un fin ‘referencial’ y que se basa en otros parámetros ligados a la musicalidad del habla, como los cantos y coplas de cuna.

Schieffelin, 1989). También se pueden controlar, simular, abreviar o refinar los afectos o posturas evaluativas.

En el caso de la postura cognoscitiva, algunos han querido ver en ésta, el ‘valor informativo’ que en toda comunicación se despliega; la importancia que tiene para relacionar el conocimiento de lo ya conocido con lo que está por conocerse o lo nuevo (ver Greenfield, 1979). Para otros, es circunscribirlo a lo que llaman la *función referencial del lenguaje*. Ochs (1983), por ejemplo, dicotómicamente trata los juegos verbales y los cantos en el habla no-referencial, mientras que por habla referencial trata todo aquel contenido o tema sobre cualquier cosa, evento, acontecimiento o circunstancia del mundo. Hablando de los niños, generalmente se trata como esa relación triangular: niño-madre (o experto)-objeto; que en sus comienzos está circunscrita al aquí y ahora (Ochs, 1979a). Del mismo modo, el adulto recurre a la situación y circunstancias inmediatas no sólo para captar la atención del niño e interesarlo en la interacción sino también para facilitar el entendimiento o la posibilidad de llegar a compartir temporalmente un aspecto de realidad social. Así, el adulto se vale de los recursos emotivo-afectivos para, captar, en principio, ese interés del niño.

Por último, un aspecto de suma importancia en el susodicho paradigma es su concepción sobre el contexto, pues es uno de sus objetivos es vincular lo dicho por el adulto con el contexto al que hace referencia.

En el desarrollo temprano de la comunicación, el contexto de la interacción se entrelaza marcadamente con las actividades de cuidado y atención de los pequeños. Es como un espacio que se abre entre esas rutinas relativamente prolongadas y la interacción comunicativa explícita que puede tener por tema una actividad mayor o que puede dar ocasión a interacciones jocosas o divertidas⁶. Para entender el proceso, es imprescindible describir de la expresividad corporal de los interactuantes y las circunstancias que motivan ese encuentro. Ochs (1979a) llamó la atención de que no bastaba atender al ambiente físico inmediato (incluyendo hablante, oyente, los otros copresentes, la localización en tiempo y espacio, la actividad en juego, etc.), ni tampoco al *ambiente verbal* (el discurso previo y subsiguiente), que aunque son importantes “... *no agotan el rango de variables externas a la expresión que afectan el uso e interpretación de la conducta verbal*” (op. cit., p. 1-2).

⁶ Trevarthen (2001) refiere que esto es precisamente lo que distingue a una teoría del apego en la cual el interés está en la relación afectiva vinculada íntimamente con las actividades de supervivencia. Mientras que la expresividad mostrada en las interacciones jocosas o divertidas no tienen otro motivo más que el ‘placer de compartir’ y que desde su perspectiva están vinculadas a la *intersubjetividad primaria*.

Esas otras variables tienen que ver con la visión del mundo de los usuarios del lenguaje, puesto que no todos los lenguajes tienen nociones para referirse al ‘hablante’ o al ‘oyente’, de la misma manera que todo lenguaje filtra, en la expresión, el mundo a ser notado; esto es, se precisa tomar en cuenta ‘el código’ y la forma de uso en la sociedad en cuestión, de la misma manera que había que considerar ‘el ambiente conductual’ que permita apreciar las expectativas del hablante y los actos de reconocimiento del oyente para la coordinación de la interacción social enfocada y que en las diferentes sociedades, tienen modos distintos de llevarse a cabo: son aspectos que pueden ser evidenciados en la interacción y su dinámica. Las ‘variables externas’, que están en relación estrecha con las ‘variables internas’ de la interacción, su dinámica: estructuración y organización, tienen que ver con “... *las suposiciones acerca de los objetos, eventos y estados de cosas o asuntos fuera de la situación interactiva que también afectan al uso y entendimiento del lenguaje ...*” (Ochs, 1979a: 5). Para ejemplificar esto, Ochs se refiere a cómo un hablante al usar ‘un’ o ‘el’ (como artículos para referirse a un evento, acontecimiento, etc.) está presuponiendo, en el primer caso, que el oyente sabe a qué se refiere aunque no sea precisamente el que el hablante asume que el oyente conoce; mientras que si usa ‘el’, está dando por entendido que el oyente sabe a que se refiere el hablante y que es un objeto conocido por ambos.

De hecho, en esta obra de Ochs y Schieffelin (1979), ya hay en ciernes una visión muy diferente de contexto y que dentro de la etnografía del habla, se asumía como de importancia primordial: las *creencias* y *el saber sociocultural*, como dimensiones a incorporar en la investigación y en la interpretación del habla.

Dar cuenta del contexto de la interacción no se refiere, pues, a una mera descripción de la situación física en donde toma lugar la interacción, como una definición *a priori*. Es preciso que la situación física sea ‘notada’ en la interacción misma como parte de lo que Goodwin, Ch. (2000) llama las *configuraciones contextuales* que precisamente están siendo tomadas por los interactuantes, que cambian de acuerdo al dinamismo de la interacción social en curso, que se van integrando dentro de múltiples recursos semióticos y los diferentes campos semióticos que se elaboran o se van elaborando en el transcurrir de la interacción. De hecho, tanto para Goodwin (2000) como para Ochs (2002), la manera en que se puede desvelar (interpretar y dar cuenta de una situación comunicativa o, dialógica como aquí sostengo) la imbricación compleja entre contexto e interacción es asumiendo que estamos frente a un *sistema de actividad*, en cuanto que las acciones de los participantes, momento a momento están complementándose para

lograr una meta: la actividad sociocultural relevante. Esta actividad que puede derivar en un género discursivo y en su organización y secuenciación existe una interdependencia mutua de las contribuciones, se guía por el discurso previo y se proyecta para lograr los fines perseguidos. En las acciones y/o contribuciones se sostienen puntos de vista o perspectivas que desvelan las identidades en el momento y pueden llegar a confluir para compartir un mundo social parcial y temporalmente para co-construir, en el caso de los niños, un nuevo modo de participación con más recursos, contribuyendo a su desarrollo.

Finalmente, esas actividades se entrelazan con otras actividades jerárquicamente para formar conjuntos mayores o que son parte de un *sistema de actividad*, que se refiere a estructuras sociales o actividades situadas e interconectadas (Engeström, Y, 1990, 1993; citado en Ochs, 2002: 110). Dichos sistemas de actividad son los que le dan significación contextual a las actividades. En tanto son formados por grupos sociales, instituciones más o menos burocratizadas (Rogoff, 1990), sostienen un lenguaje social (Bajtín, 1999; Wertsch, 1991) o comparten ciertos géneros de habla.

En resumen, la Teoría de la Actividad ha servido para formular que el habla se despliega en la actividad instrumental que se está realizando, es una reflexión acerca de la actividad que se llevará a cabo o es un recuerdo de lo que se ha realizado. Es decir, el habla entre un pequeño y sus allegados o próximos tiene por tópico cualquier aspecto del ámbito inmediato, vinculado estrechamente con el aquí-y-ahora y que paulatinamente empiezan a aparecer otros aspectos no presentes y que el lenguaje hace posible que se presenten para re-considerarlos. La Teoría de la Actividad en relación estrecha con la Participación Periférica Legítima me ha auxiliado para formular la *legitimidad* como condición de posibilidad para la incorporación de los ‘recién llegados’ e implicarse en el flujo de la comunicación de su comunidad. Ello concretará la membresía y la pertenencia e identidad sociocultural, aspectos de capital importancia para el desarrollo del yo. El Paradigma de la Socialización del Lenguaje ante todo concreta los principios del dialogismo en tanto que pone especial atención a las presuposiciones (normas, creencias y expectativas) que toda cultura asume para resaltar y preferir unos movimientos más que otros como contribuciones a la dialogicidad. En el capítulo 3 pongo especial atención a la investigación empírica para delimitar el ámbito de indagación, el tema de investigación y la forma en que se concibe.

Con lo dicho, se pueden enunciar las premisas de la dialogicidad temprana.

3. PREMISAS DE LA SOCIOGENESIS DE LA MENTE

Tales premisas las divido en dos grandes conjuntos: sociales y materiales. En las primeras, distingo la naturaleza social del signo en su doble carácter histórico e interactivo y en la ‘responsividad’ de todo diálogo. En las segundas, incluyo a todo aquello que constituye la experiencia: cosas, eventos, acontecimientos, seres, etc.; que puede convertirse en signo. En el caso específico de la sociogénesis, cualquier movimiento observable y notado de un individuo humano puede convertirse en signo.

Ambos tipos de premisas están en relación estrecha, pues “...*parece que hay bastante apoyo para formular una hipótesis de que, a través de la evolución y la historia sociocultural, la mente humana desarrolló no sólo los universales biológicos y cognitivos, sino también la capacidad para comunicarse y estar abierta a otras mentes.* (Marková, 2003c: 252)

Termino este apartado advirtiéndole que en el análisis de la dialogicidad temprana es necesario tomar en cuenta: los movimientos particulares mediante los cuales los interactuantes se comunican, la situación particular que les da origen, la tematización y la valoración que están en juego en tales interacciones.

3.1 PREMISAS SOCIALES DEL SIGNO

Este es el aspecto más reconocido en el planteamiento de Voloshinov (1992) y constituye un punto de capital importancia para sustentar el carácter social de la mente humana (Marková, 1990b; 2000). De hecho, como lo señalé arriba, para Marková, la mente humana es social desde el principio.

Si la mente es un signo hecho de signos, como luego se verá, es importante empezar por ver lo que es el signo y su sociogénesis. Y si la mente es un proceso social, una resultante de ese proceso, es de capital trascendencia empezar por plantear la situación social que le da origen.

Voloshinov (1992: 35) sostiene que el signo surge en un *territorio interindividual* y entre individuos *socialmente organizados, que representan un colectivo*⁷. Es la situación social (Vygotski, 1996), que como totalidad, le da sentido a la interindividualidad. La creación inter-activa del signo toma lugar en el contexto social.

⁷ Hay que añadir, además, que un ‘colectivo’ no es homogéneo ni el lenguaje es unívoco (Marková, 2000). Principios que en Bajtín (en Holquist, 1981, 1999) son parte de la heterogeneidad y polifonía de voces, así como de la multiplicidad de géneros comunicativos que existen en una cultura o colectivo.

El planteamiento de Voloshinov (1992), como el de Bajtín (en Holquist, 1981, 1999), implica que la creación del signo es doble: en el momento en que el signo es usado por un participante en una interacción social y que le da su uso particular. Pero también es creación colectiva en tanto es práctica social que los otros sostienen, mantienen y velan por su uso.

Historia y situación inmediata se alimentan una a la otra, sin la primera, la segunda no es posible; como tampoco es posible la primera si no hay algo que la vivifique, que sea un producto en constante creación mediante la interacción social inmediata.

Tales premisas sociales en el estudio del desarrollo del lenguaje en infantes humanos implican que a éstos se les sitúe en sociedad y formando parte de una cultura y grupo, y en relación necesaria con el Otro (el ‘Otro Generalizado’, es decir, el grupo social en su conjunto, Mead, G. H. Citado en Marková, 1997a). Niño y contexto son inseparables como inseparables son el niño y el mundo en el que viven (Lacasa, P., 1989), el mundo cultural que es su mundo.

Este doble origen del signo en humanos: un hecho histórico-comunal e interactivo; hace que la comunicación humana sea una práctica social y una expresión singular entre interactuantes.

Aunque he sido muy breve al tocar los fundamentos histórico-culturales de la dialogicidad y la epistemología del dialogismo, son suficientes por ahora para poder comprender la interacción social inmediata y por qué la palabra o cualquier otro signo es una resultante de dicha interacción, cito:

*“...En realidad, la **palabra representa un acto bilateral**. Se determina en la misma medida por aquel a **quien pertenece** y por aquel a **quien está destinada**. En cuanto palabra, aparece precisamente como **producto de las interrelaciones del hablante y el oyente**. Toda palabra expresa a ‘una persona’ en su relación con ‘la otra’. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.” (Voloshinov, 1992: 121)*

La co-creación del signo en la interacción entre participantes en el caso de un infante humano y su cuidador (madre o cualquier otra persona que sea ‘sensible’) es evidente entre las madres de clase media norteamericana. Pues ellas no sólo hablan con sus bebés desde el momento del nacimiento (o antes) y en ese sentido consideran a sus niños como personas que son capaces de comprender lo que se les está diciendo, pues reaccionan de algún modo a la voz de la madre. De similar manera, las madres advierten que sus niños les hablan a través de las reacciones que ellas notan (y que en buena

medida son observables por un tercero, de ahí que los investigadores lo consignent) (Ochs y Schieffelin, 1984). Lo que hacen madres e investigadores y, por supuesto, también los niños, es una práctica social extendida en la clase media blanca norteamericana. Pero también es un acontecimiento singular entre díadas particulares. Detalles sobre la situación social inmediata serán proporcionados en el capítulo 3.

Lo que hacen tales madres es tomar la iniciativa al hablar con su bebé, le proponen ‘un candidato de conversación’ (Clark, 1996). Las madres advierten en las ‘reacciones’ del niño una posible respuesta o una señal de contextualización (Gumperz, 1995), que a las madres les sirve para seguir la conversación, así es como se puede afirmar que si el recién nacido, con sus recursos a mano, es capaz de responder ante la ‘invitación’ a conversar de su madre, podríamos estar hablando de una actividad dialógica legítima (Linell, 1998).

Dicho en otros términos, el diálogo puede ser un intercambio de iniciativas y respuestas (Linell, 1998). Para Bajtín (1999) todo enunciado está respondiendo a lo que le precede y es una iniciativa para lo que sigue. Es legítimo entonces, pensar el ejemplo de arriba como un ‘diálogo’.

En esa actividad conversacional finalmente también se está contribuyendo a la constitución del yo dialógico del infante (Fogel et al., 2002). Como dicen Ochs y Schieffelin (1984) es precisamente en esas actuaciones de la madre ante su recién nacido en la clase media norteamericana que se evidencia que el niño es considerado como persona desde el nacimiento (quizá desde antes).

No es un puro acto atribucional de la madre, sino que está sustentado en las reacciones observadas o sentidas del niño. Dicho de otro modo y en palabras de Rommetveit (1974: 84), para que la ‘intersubjetividad se logre debe darse por garantizada’. Lo que me lleva a advertir que las condiciones de reciprocidad y mutualidad de la interacción madre-recién nacido en la clase media norteamericana y observadas por autores como Trevarthen (1979) y Stern (1977), (citados en Ochs y Schieffelin, op. cit.) son evidencia *post facto* de que el niño no sólo es considerado como persona y como un compañero legítimo de diálogo, sino también que la intersubjetividad es real porque la suposición de que el niño ‘entiende’ o ‘algo dice’ se muestra en la práctica. Es el principio que hace que las madres den por garantizado que así será y que las reacciones de sus recién nacidos sean articuladas como respuestas a su invitación a dialogar⁸.

⁸ Bertau (2006) cita el trabajo de Ninio y Bruner (1978) en donde tratan la noción de *scaffolding*. Y ahí entienden que es la madre quien en su proceso atribucional, contribuye a que el bebé desarrolle sus

Y es que las ‘reacciones’ o ‘respuestas’ del bebé adquieren su significado social o el carácter de signo sólo en la interacción social y en su medio social inmediato. Si sencillamente ocurre la ‘reacción’ o ‘respuesta’ producto de las condiciones de irritabilidad al medio o ante un estimulante biológico; tales reacciones se quedarán ahí, pues no hay alguien próximo (familiar culturalmente hablando: consanguíneo o conocido) que contribuya a que dicha reacción o respuesta adquiera el carácter de signo (Voloshinov, 1992).

Por su parte, la situación social mediata, es decir, la historia, que es ‘conjunto de condiciones de una colectividad hablante dada’, se puede comprender como “comunidad de habla” (Hymes, citado en Ochs, 1979a). De hecho para el paradigma de socialización del lenguaje, la *competencia comunicativa* es una noción que vincula la acción del sujeto con la práctica social. Es decir, el niño, al irse apropiando mediante la interacción social inmediata de ese recurso colectivo, va adquiriendo esa *competencia comunicativa*, que en el trabajo de Ochs y Schieffelin tomó un carácter importante para construir su paradigma de la socialización del lenguaje y elevarlo a principio de desarrollo de todo novato.

Una vez abordadas las premisas sociales de la dialogicidad temprana, me ocuparé de las premisas materiales para luego intentar hacer una síntesis o integración de ambos aspectos mediante la ‘responsividad’ y al ‘entonamiento al entonamiento del otro’ como punto de partida para la constitución del signo y su carácter emotivo, principalmente.

3.2 PREMISAS MATERIALES DEL SIGNO

Creo firmemente que este es un punto que al darlo por sentado o al obviarlo, a menudo reabre el debate entre lo innato y lo aprendido; entre las bases biológicas del lenguaje y los mecanismos corporales que le dan origen confrontándolos con la vida social, para luego plantearse la disyuntiva, así es como considero la insistencia de Trevarthen en que la *intersubjetividad es innata* (porque, por parte del recién nacido, él viene preparado para relacionarse con los demás –la alterocepción- y posee motivos innatos para la *simpatía*; y por parte del adulto, dice tal autor, que la *maternalidad intuitiva* es la forma espontánea e inconsciente para que reacciones a la presencia de aquél; con ello se cierra el círculo). No obstante, si uno relee a los Papousek (Papousek, M., 1995; 1996;

destrezas comunicativas. Por eso es que Rogoff (1990) vio en esa noción un rol pasivo de parte del bebé. Autores como Trevarthen no han dejado de insistir que el bebé no sólo es un agente, con iniciativa propia que puede hasta llevar la batuta de la interacción (Trevarthen, 2007), sino que la intersubjetividad primaria es un inter-acción complementaria, con co-responsabilidad de la díada.

Papousek, H., 1996) termina por entender que lo que ellos conciben como *'intuición'* es algo que si bien es una forma de comportarse no-consciente, no es precisamente un mecanismo innato y presente del mismo modo en toda la especie, sino que puede variar y de hecho se modifica con las épocas, los cambios históricos y sociales. Así, me parece que es más correcto asumir, con Ochs y colaboradoras (2005), que las formas culturales que se automatizan hasta parecer *'naturales'* y que constituyen patrones o formas regulares de actuar, tienen que ver con el concepto de *'habitus'* que retoman de Bourdieu. Un concepto sobre las formas de proceder de un colectivo que posibilita y al mismo tiempo limita ciertas interacciones. Para ellas, el *'habla dirigida al niño'*, es un *habitus* propio de determinados grupos sociales que se pone en predicamento, se exagera y termina por ser inoperativo en el trato con los niños autistas. Es una forma de relacionarse de los adultos (padres, profesores y hasta los terapeutas del lenguaje) con los pequeños que puede modificarse por la creación personal o por la adopción de prácticas culturales de otros grupos. En el caso, ellas analizan cómo una terapeuta hindú pone en juego otros modos de comunicación gestual, orientación y actitudes corporales que son más acordes con las posibilidades comunicativas de un niño autista.

Con esta breve introducción, es posible apreciar la enorme importancia de las premisas materiales del signo y de lo atento que debe estar todo psicólogo tanto de los estudios epigenéticos y neuronales, como de los modelos que se crean en otras disciplinas sobre la comunicación. Pero hay que tener cuidado en qué sentido la *materialidad del signo* debe ser comprendida, porque tampoco es productivo que nos ciñamos a entender la materialidad al margen de la propia epistemología del grupo cultural.

Si como abordé al principio de este capítulo, la materialidad del mundo se equipara con lo indefinido, podría igualmente entenderse que la materialidad es el mundo de la posibilidad. Así, la propia palabra como algo material es la posibilidad del significado en la interacción, de ahí el carácter polisémico de toda palabra que termina por concretarse y situarse en el uso específico (Rommetviet, 1974; 1992, 1998). Una tercera acepción de la materialidad es la disposición o predisposición. Dreier (1999) considera que las disposiciones con las que se nace se concretan en la vida social y si como Trevarthen (1992, 1993) y Braten (1992) sostienen: el recién nacido cuenta con motivos para compartir y está apto para la alterocepción (la reacción selectiva al otro); esas posibilidades requieren, como bien lo menciona Trevarthen (2001), a un adulto capaz de reaccionar o responder o ser sensible a los movimientos del bebé.

Esas tres acepciones de materialidad: (1) lo indefinido, (2) la posibilidad y (3) la disposición; tienen un carácter inespecífico y lo es porque el individuo humano como especie sólo puede concretarse como persona viviendo en sociedad, de otro modo no deja de ser un ejemplar de la especie a pesar de que puede llevar a cabo cualquier otra forma de vida, menos la humana, que es vivir en un mundo social organizado.

La materialidad de todo ser vivo es el movimiento, y uno de los rasgos del ser agente del recién nacido es el movimiento que lleva a afectar a y ser afectado por otros seres humanos (Giddens, 1984); el movimiento será la condición primera de todo signo. En el recién nacido su capacidad selectiva de lo humano estriba en el movimiento de los ojos, las manos, la voz, etc.; es importante no olvidar que los humanos tenemos movimiento involuntario de los ojos y que una de las estrategias para comunicarse con los recién nacidos es acercarse demasiado a la cara, para poder llamarles la atención. Por su parte, son las mujeres gestantes en el último período del embarazo, sobretodo cuando empiezan a percibir el movimiento fetal, quienes ensayan ‘comunicarse’ con sus ‘bebés’.

La materialidad de la comunicación, es decir, la *inmediatez del diálogo* ha sido subrayada a tal grado por Yakubinsky (citado en Friedrich, 2006), que es calificado por Bertau (2006) como un *pragmatista radical*, cuya postura tiene mucho que ver con que para la mayoría de los lingüistas rusos el lenguaje es parte de la vida misma: en la prosa, en la poesía y en discurso cotidiano. En este caso, como práctica social, es la conversación ordinaria, el diálogo, lo que permite entender el ‘alma del pueblo ruso’. En el caso particular de Yakubinsky, el lenguaje empieza por ser de una materialidad tal que es *forma de un estado corporal específico* porque son indicaciones para los interactuantes y suficientes para comunicarse, cito:

“...En particular, esto significa que la percepción de tono y timbre del habla, de su dinámica y entonación, así como la percepción de la mímica y gestos del hablante influyen decididamente a la comprensión del oyente. Si esas indicaciones visuales y auditivas emanan del oyente, entonces también actuarán sobre el hablante. Las indicaciones visuales y auditivas tiene un origen ‘común’ en la forma de un estado corporal específico (Jakubinskij, 1923/2004, p.398: “gemeinsame ‘Quelle’ in der Form einer bestimmten körperlichen Verfassung”))” (Friedrich, 2006:8).

Con su postura, a Yakubinsky le es fácil dar cuenta de la *naturalidad del diálogo* y que para que éste ocurra no se requiere ni consciencia ni control desmedido de las palabras, ese es, en todo caso, el carácter monológico del habla, como lo es la visión burocrática que enuncia leyes y principios y que proviene de la élite. En la naturalidad se incluyen los automatismos del habla que son prácticas sedimentadas como los saludos. Dice:

“nuestra vida cotidiana está llena de lo repetitivo y de lo firmemente establecido: dentro de nuestras interacciones con otras personas, lo que extraordinariamente es compartido pertenece a las interacciones firmemente establecidas” (citado en Friedrich, 2006:12)

Por último, en esta concepción de Yakubisky, el lenguaje es puesto al mismo nivel de las prácticas en las que uno no tiene más que implicarse, participar y corporeizar para automatizarlas y volverse eficiente, además de que muchos de estos automatismos se adquieren tempranamente y perduran toda la vida, mientras se sostengan socialmente estas prácticas. Y no es que no tengan sentido, lo tienen y forman parte del orden social que Goffman decía que bastaría con poner entre dicho para que ese sistema se derrumbara. De ahí que la vida social cotidiana esté sustentada en patrones que tienen que automatizarse hasta “naturalizarse”. Friederich (2006:13) considera que por eso, el diálogo ordinario no se puede explicar sino por su propia situación social que le da sustento. Es decir, una teoría del lenguaje no se puede crear al margen de los fenómenos psicofisiológicos, psicológicos y sociológicos del diálogo.

Para Bertau (2006), el planteamiento de Yakubinsky da prueba de que:

*“...language is the **continuation of acting dialogically** by other means⁹.”* (Bertau, 2006:22; las negritas y el subrayado es mío).

El diálogo, dice Linell (1998) precede al lenguaje y es más básico. En el caso de los bebés o recién nacidos, hay que poner especial atención a que su capacidad dialógica no está en la voz exclusivamente.

3.3 EL CONTENIDO Y ACENTO VALORATIVO DEL SIGNO

Para Voloshinov (1992) el contenido y el acento valorativo del signo, están vinculados directamente con lo que en la tradición investigativa sobre el uso del lenguaje se consideran como el tema o ‘asunto del que se habla’ (Linell, 1998; Ochs Keenan y Schieffelin, 1983) y la perspectiva de los participantes (Schieffelin y Ochs, 1996).

El contenido y acento valorativo del signo no sólo son parte importante del signo, sino que son parte indispensable de su naturaleza, génesis y análisis. Así que si queremos hacer un análisis micro-genético, de cómo se genera un signo en interacción social entre al menos dos personas, tenemos que atender al proceso interactivo: describir el tipo de signo que se genera, su materialidad, la dinámica que se establece, el tipo de género de discurso que está en proceso, los enunciados que ahí ocurren, las expresiones entre

⁹ “El lenguaje es la continuación de actuar dialógicamente por otros medios.”

hablante y destinatario, entre quien expresa y quien responde; pero también debemos dar cuenta del contenido, el tema y el valor que tiene. Todos esos son aspectos que han de tomarse en cuenta para el análisis, la comprensión y la interpretación del signo. Para hacer esto, se tiene que recurrir a la situación interactiva, a los participantes, y mirar más allá de la interacción, pues ésta no puede desvelar el tema tal como es apreciado por esa sociedad en particular.

Tema y valoración del signo están ligados tanto a la historia interactiva como a un momento y sociedad específica; no son estáticos, sino que varían con la historia y la evolución social. La dinámica de tema y valoración del signo están en estrecha relación con la vida social, son cuestiones de **contenido y axiología**.

No basta con abordar el tema sólo como algo ‘acerca de lo que se habla’ en una interacción particular, sino que esa habla particular o tema necesariamente “*forma parte del horizonte social de un grupo*” y de la realidad material que viven (Voloshinov, 1992: 47).

El tema es asunto que puede ser realzado en un momento y que puede convertirse en cosa a considerar cuando se le pregunta a alguien; pero que puede estar como ‘adormecido’ o ‘dado por sentado’; lo obvio no tiene sentido traerlo al plano del discurso, sino cuando la cosa no va o cuando alguien de otra cultura, puede volverlo objeto de reflexión en ese momento. Es en ese momento precisamente donde el tema puede recibir una atención para que pueda ser catado su valor social.

Lo que puede ser abstracto en lo dicho arriba, se puede esclarecer con el ejemplo siguiente; Schieffelin (1979) se pregunta ¿cuándo un niño Kaluli empieza a hablar? Este es un tema que a Schieffelin le interesaba esclarecer en su investigación. Lo convierte en tema de reflexión de las madres Kaluli, pero también de su observación de las interacciones entre madres, personas vecinas, parientes y los niños. Ella se da cuenta que los pequeños antes de hablar, producen una serie de balbuceos que también son reconocidos por los Kaluli, pero que **no les dan valor de expresión humana**, por el contrario, los Kaluli refieren que ‘es un habla de aves’ (Schieffelin, 1979) que, en lugar de ayudarle al niño a aprender a hablar como Kaluli; si se le hace caso, podría resultar lo contrario; eso es lo que los adultos piensan sobre esa ‘forma de hablar’. Es más, a los mayores les genera desazón el habla de bebé [*baby talk*] empleada por las madres norteamericanas, cuando la investigadora les hace mención de ello. ‘Hablar como aves’ (el balbuceo o juego de sonidos de los niños) o hablarles modificando su habla dirigida a los pequeños puede entorpecer el aprendizaje del habla Kaluli. Así, que no les hacen

caso ante esas producciones vocales y además, les sancionan. Hay más, socialmente se admite que las únicas palabras que empiezan a tener valor de habla producida por el niño tienen que ver con **mamá** y **pecho**. A pesar de que Schieffelin pueda darse cuenta que los niños cuando ya son capaces de producir esas dos palabras claves, dicen otras refiriéndose a animales u objetos; para las personas adultas Kaluli, **sólo tienen valor de habla verdadera, esas dos palabras**, puesto que, Schieffelin (1979) refiere, están en el horizonte social de los Kaluli, darle **importancia** a las relaciones sociales del niño más que a la inteligencia del niño o su destreza comunicativa. Es tan valorada la relación social que para ellos **dar alimento y compartirlo es parte constitutiva y orientadora de toda la vida social Kaluli**.

La reflexión que Schieffelin suscita en las madres Kaluli, no es otra cosa que poner en palabras lo que los Kaluli sostienen en los hechos, es decir, forman parte de los presupuestos sociales que conforman el tema y su forma.

Valorar los hechos es en principio admitirlos en su existencia o no, que está asentado en sus preferencias y expectativas y eso es lo que explicaría, en buena medida, por qué para ciertas sociedades los movimientos de un pequeño son o no formas de comunicación, etc.

En el capítulo 3 abordo con cierto detalle cómo es que surgen las posturas y cómo la perspectiva surge de la emotividad y de la forma cognitiva que cada cultura promueve en el desarrollo. Ahí trataré la importancia de la expresividad y la acentuación o tonalidad como parte de la perspectiva emotivo-evaluativa y su lugar en el desarrollo de la comunicación infantil.

Hasta aquí el tratamiento epistemológico ha sido más o menos abstracto. En el último apartado de este capítulo se establecen las bases teóricas de la dialogicidad temprana para poder comprender por qué sitúo correlativamente el estudio de la misma en la organización familiar.

4. BASES PARTICULARES O CARACTERÍSTICAS DE LA DIALOGICIDAD EN LA INFANCIA

Tomando en cuenta estos principios dialógicos referidos a la dinámica de todo diálogo, en el siguiente apartado espero ponerlos en práctica para referirme específicamente al diálogo entre infante y personas con las que se relaciona. Esto es, a lo que he dado en llamar la *dialogicidad temprana*.

La enorme importancia concedida por Voloshinov a la creación del signo en la interacción social de al menos dos personas que viven en un medio social organizado, se vincula con Vygotski, el de las obras completas (1996), en donde establece otra manera de comprender o plantear la posibilidad de entrada en el mundo social significativa para el niño desde su nacimiento. Ambos autores conciben la *situación social inmediata* del recién nacido con sus cuidadores como el punto de partida para el desarrollo psicológico. En Voloshinov, ese desarrollo es socio-comunicativo, pues incluye en el signo las formas de las que he hablado y no sólo el uso de las palabras o de los símbolos como lo supuso Vygotski.

La dialogicidad, como su expresión empírica del dialogismo, y particularmente referida a la infancia; *la dialogicidad temprana* se ha desarrollado expresamente por Trevarthen, Braten y Rommetveit. Trevarthen, trabajando muy de cerca con la investigación infantil; Braten centrado en la simulación por ordenador, principalmente, y Rommetveit, luchando por establecer un marco teórico sólido que vaya más allá de la psicología y que incorpore la cognición social como su principio. Con todo, creo que las aportaciones de dichos investigadores sobre la infancia se pueden sintetizar en los dos puntos siguientes y que he abordado como parte de las premisas epistemológicas: (1) El entonamiento al entonamiento del otro y (2) La responsividad. Aquí el interés está en convertirlos en herramientas teóricas que tienen una base empírica.

Estos dos puntos están íntimamente interrelacionados y se vinculan con lo que abajo trato como 'la inmediatez sentida', las características emocionales del signo y su relación con la cognición.

El punto 1) ha sido un apoyo que Trevarthen ha encontrado en el planteamiento de Rommetveit para, retomar el aserto de Stern (1985) del 'entonamiento afectivo'. Trevarthen retoma de Stern esos parámetros del entonamiento afectivo, porque le permitirán afirmar que son difíciles de asir en tanto actúan como patrones espacio-temporales que cualitativamente le imprimen un ritmo a la interacción que la asemeja a las conversaciones. Pero también esos parámetros serán enfatizados por Stern como sentimientos de vitalidad (a la base de la relación del individuo con el mundo y particularmente con las personas) y que serán la ocasión para buscar la 'musicalidad' que es inherente a toda comunicación humana y que su desarrollo es evidente en las artes, como la danza, la poesía, el canto y la música.

El punto 2), tiene que ver con lo que he formulado anteriormente sobre el planteamiento de Trevarthen acerca de la disposición o capacidad de un bebé recién nacido para

involucrarse en ‘conversación’. La responsividad del infante es esa capacidad de ‘respuesta’ que en Trevarthen se formula como innata.

Ambos puntos, pues, no son más que aristas del mismo asunto: la penetrabilidad que la cultura tiene sobre las potencialidades de un recién nacido; que en su responsividad también permite pensarlo como un agente, es decir, “la capacidad para afectar a otros” (Giddens, 1984). Teóricamente el recién nacido está capacitado para involucrarse en un diálogo con otros.

4.1 EL ENTONAMIENTO AL ENTONAMIENTO DEL OTRO

Este enunciado, Rommetveit lo viene usando, apropiándose de Barwise y Perry (1983, citados en Rommetveit, 1992), para sostener que “el discurso es inherentemente circular” y que bien puede aplicarse a las relaciones infante-adulto desde el nacimiento. Como lo dejé asentado en el primer apartado, por primera vez Rommetveit (1992) incluye en sus principios sobre la comunicación y la cognición social dialógicamente orientada, principios, o ‘esenciales’ referidos a la infancia, que se refieren a la naturaleza diádica del desarrollo humano y la operación dialógica de toda interacción humana. La mente dialógica es una actividad circular desde el principio.

La circularidad en la actividad entre interactuantes es la complementariedad ontológica de la díada, que puede ser contemplada como colaboración conjunta para lograr ciertos fines pero que igualmente implica, su contrario, una oposición entre los interactuantes que ‘colaboran’ para mantener su postura inicial, confirmarla o acentuarla. De hecho, Marková (citada en Linell, 2004) sostiene que el diálogo sólo tiene cabida y sentido en la medida que hay algo para negociar, ponerse de acuerdo, compartir. Es decir, que el diálogo parte del disenso o de que dos perspectivas diferentes entran en el terreno de llegar a compartir una realidad social temporalmente compartida (Rommetveit *dixit*, 1974).

Anteriormente me sirvió la ‘circularidad’ para apoyar el principio de complementariedad, pero el actual enunciado, que es otro modo de referirse a la circularidad o complementariedad, también le sirve a Rommetveit (1992) para entender la confluencia de perspectivas en un mundo social y temporalmente compartido. Una confluencia de perspectivas que podríamos decir es básica, porque no es “un acto de voluntad”, ni es reflexivamente monitoreada, es decir, que no media una ‘representación mental’ que tenga que elegirse entre ‘diferentes entradas léxicas’ (‘qué digo ante lo que me han dicho’, o ‘cómo tengo que responder ante lo que me han preguntado’); en una

palabra, el *entonamiento al entonamiento del otro es una confluencia de perspectivas inmediata* (Rommetveit, 1992: 27).

En su erudición, Rommetveit esclarece que este aspecto de la comunicación humana está presente en otros investigadores (Jakobson, Halliday) como el carácter emocional del signo preverbal. En Labov, como una especie de ‘atención mínima’ que ocurre en todo intercambio comunicativo espontáneo y vernáculo. En la filosofía de Peirce, como una ‘fusión de mentes’, aunque desde la perspectiva fenomenológica esa función no es sino fragmentaria y parcial. Valiéndose de los planteamientos de Buber, sobre la relación Yo-Tú, Rommetveit advierte que esa relación es invisible para los propios implicados en el momento de la comunicación.

Todo esto viene a colación y se analiza a partir de sus experimentos mentales con su ‘héroe preferido: el Sr. Smith’. La situación es la siguiente: el Sr. Smith está en el jardín de su casa, es una persona ordinaria, un bombero, que ese sábado corta el césped. Suena el teléfono y habla una de las vecinas de la Sra. Smith para preguntarle: ‘¿Qué hace el Sr. Smith, sigue en la cama?’ La Sra. Smith, le contesta: ‘No, está trabajando’. Casi inmediatamente hay una segunda llamada, habla un amigo del Sr. Smith con quien a menudo sale a pescar. Pregunta: ‘¿Está trabajando el Sr. Smith?’ La Sra. Smith contesta: ‘No está trabajando, está cortando el césped’.

Rommetveit (1992) se vale de este ejemplo, por ahora, para sostener que la Sra. Smith ha respondido de la manera más ‘natural’ posible, sin ponerse a pensar que ha dicho cosas totalmente diferentes; que a cada uno de los que llamaron les ha contestado de acuerdo a la realidad compartida del momento conversacional y a la historia de relaciones con esas personas; que esa forma espontánea, sin reparar en mientes, crea una intersubjetividad y un mundo social temporalmente compartido que está en relación estrecha con los intereses y motivos del momento.

Por su parte, Trevarthen (1992), quien desde sus primeras investigaciones sobre el asunto, ha venido sosteniendo que la ‘intersubjetividad es innata’, plantea que el ‘entonamiento al entonamiento del otro’ es posible en los niños pequeños porque “...son seres responsivos a otros” (op. cit., p. 105) desde el nacimiento. Esa responsividad, le viene dada al niño o éste “*está listo para tomar parte en la reciprocidad de sentir, actuar y percibir que sólo es posible con otra mente.*”

Y así como él, otros investigadores (Halliday, Bateson, M. C., Bruner), dice, habían dado cuenta de esa capacidad o disposición de los niños pequeñitos para enfrascarse en ‘conversaciones’ (originalmente él les llamó *proto-conversaciones*, para resaltar que son

conversaciones en donde no hay palabras de por medio, al menos no del lado del niño), que eran altamente emocionales y que servían para compartir intereses y motivos para actuar. Por vía de deducción se podría postular que esa disposición o capacidad en los recién nacidos estaba enraizada en las profundidades del funcionamiento cerebral. Esto es, debería contar con una base material reconocible. Por eso es que él formula que los fundamentos son neurobiológicos y los motivos intrínsecos. Rommetveit (1998) dice, refiriéndose a esto, que no hay otro motivo más que “*comunicarse y compartir*”. Es una especie de socialidad enraizada en la biología.

Hasta aquí, los argumentos nativistas de Trevarthen parecían provenir de una necesidad lógica, puesto que esa disposición o capacidad de un recién nacido debería sustentarse en algo material.

En principio, Trevarthen partía de las observaciones y descripciones de las relaciones dialógicas entre un recién nacido y su madre (u otra persona más experimentada), que lo lleva a suponer las raíces neurobiológicas de la dialogicidad en el infante. Es decir, una forma de encontrar las bases materiales que le dieran posibilidad al nuevo ser como partícipe de los diálogos con otros. Por otra vía, a través de la investigación epigenética, neuropatológica y neuroquímica, Trevarthen (2001) encuentra esas bases y además, argumenta que, dadas las estructuras cerebrales y su desarrollo filogenético, se podía pensar que en la base de las relaciones con otros se encuentran las manifestaciones emocionales.

Tales manifestaciones emocionales en un recién nacido sólo tienen sentido si hay otra persona que las comparta. Trevarthen (2003) cierra el círculo al señalar que así como el recién nacido está listo para relacionarse con los otros, la *maternalidad intuitiva* (planteamiento que retoma de los Papoušek) es esa disposición no consciente, o ‘sensibilidad materna’ (Stern, 1978) que hace que las madres estén dispuestas también a compartir. Así, la relación se convierte en una relación de “comunitas”, “amistosa” y “juguetona”.

Las investigaciones de Trevarthen (o personas que han trabajado con él, como Murray) sobre algunos fenómenos que perturban ese entonamiento al entonamiento del otro: por ejemplo, la ‘cara neutra’ de la madre o la desincronización de las respuestas de uno u otro de la díada (experimentos que hizo mediante un juego de cámaras de vídeo que le permitía adelantar o retrasar lo que uno de ellos veía), eran muestra evidente de la ‘circularidad’ de la interacción. Si la madre no recibía retroalimentación de sus invitaciones a involucrarse, ella misma sentía que algo raro pasaba con su bebé y se

mostraba insegura y responsable. Si eso mismo le ocurría al o la pequeña, éste/a se incomodaba y terminaba evitando el contacto.

“... [E]sto sugiere que si un infante no recibe una reacción emocional a sus emociones, podría parar de expresarlas o no podría experimentarlas completamente de la misma manera” (Reddy y Trevarthen, 2004: 14).

Si relacionamos este planteamiento con lo que Voloshinov (1992) sostiene respecto a la *vivencia-yo*, se podrá entender la circularidad o complementariedad de las reacciones de los participantes. La reacción emocional adquiere su legitimación (existencia) mediante el reconocimiento y reacciones consecuentes de parte de los otros. Voloshinov dice que si no hay éstas reacciones de los otros, sencillamente puede ocurrir que la emoción se extinga y se convierta en una pura reacción animal.

En fin, Trevarthen en sus investigaciones había puesto el acento en la importancia de la emoción y sobretodo que la *intersubjetividad primaria* es el punto de partida para toda relación con el mundo; es decir, que la relación cognitiva está mediada por la relación emocional. Con ello, lejos de sostener el viejo antagonismo entre cognición y emoción, sugiere la necesidad de la existencia de una relación de dependencia entre ambas; puesto que el conocimiento está ligado con el interés, que el conocimiento siempre es motivado.

Trevarthen, además, abre la perspectiva para ver otras aristas de la comunicación, no sólo su génesis social y emocional.

La comunicación, también es compartir experiencias y la búsqueda de compañía amigable, jocosa y disfrutable; que tienen su fin en la vida social armoniosa (“*la comunitas*” o “*fraternidad*”), un principio, si se quiere, de constitución y regulación social, *moral* (ver el punto siguiente).

Otra de las artistas que desarrollará Trevarthen es su convicción de que los parámetros de vitalidad, que formula Stern (1985), son aspectos claves que le llevarán a plantear ‘cualidades musicales del habla’ y los juegos de sonidos y palabras, así como las canciones de cuna y otras manifestaciones que serán importantes en el desarrollo socio-afectivo y emocional, en el desarrollo del conocimiento de sí mismo y de los otros y en el aprendizaje de las artes temporales, como la música, el teatro, la danza, la poesía, etc. Las investigaciones sobre comunicación e implicación emocional y sus raíces neurobiológicas, han permitido a Trevarthen replantearse el problema de la *conciencia*, es decir, de la relación de la persona consigo misma; en un principio, como un problema de integración neuronal de motivación, percepción-acción que le permiten al sujeto

responder como un ser autopoiético, y después, como una de las implicaciones de su relación con los otros, en cuanto a su desarrollo personal, lo que da cabida a la construcción emocional y a la conciencia como un sentimiento de sí (evidenciadas en la vergüenza, aprecio, etc.).

Todas esas aristas de la comunicación temprana y de la dialogicidad emocional, a Trevarthen le han servido para construir un modelo de relación del recién nacido con su mundo, un mundo constituido de personas, cosas y él mismo. En su relación con las personas, resaltarán las aristas comunicativas y afectivas y todo lo que tiene que ver con el lenguaje y el entorno social. En la relación con las cosas, particularmente tiene que ver con el desarrollo cognitivo sustentado en la *intersubjetividad secundaria*, porque está mediada por la relación del niño con el adulto. Posteriormente ésta dará cabida al lenguaje ‘referencial y proposicional’, en una palabra al desarrollo del pensamiento científico o ‘el lenguaje metafórico’ que puede llevar al desarrollo de las artes. Y, por último, la relación consigo mismo, que mediante la emoción –de la simpatía con los otros- va aumentando su conocimiento de sí mismo y la conciencia que es primero de prestancia (ver Trevarthen, 1992, 1993, 1994, 1998, 2001).

Ya habrá ocasión, en el capítulo 3, de referirme a sus investigaciones en concreto y ligarlas a la socialización del lenguaje.

4.2 LA RESPONSABILIDAD

En la introducción al punto mencioné que este concepto puede pensarse en un doble sentido: la capacidad con que el recién nacido cuenta para afectar a otros (su capacidad de agente), y al mismo tiempo, su capacidad de ser afectado por el comportamiento de los demás. Trevarthen lleva las cosas más lejos al señalar que un recién nacido cuenta con la *motivación intrínseca para comunicarse y buscar la compañía con otro que sea sensible, juguetón y dispuesto a compartir también, que sea amigable y cariñoso*, en tanto que motivo intrínseco está asentado en la actividad integrativa de los sistemas neuronales que entran en juego. Pero además y como la investigación lo ha demostrado, los bebés desde los primeros días de nacidos muestran una selectividad a la voz y a otras características humanas (Trevarthen, 1993), que muy probablemente empiezan desde el último trimestre de la vida uterina.

Desde ahí, a Trevarthen le permite pensar que el ‘yo interpersonal del infante’ no es como es para Stern (1985), quien sostiene se desarrolla a partir del noveno mes de vida. Trevarthen señala que ese ‘yo interpersonal’ es más básico que los otros ‘yoes’ que

formula Neisser (1993). Puesto que, sustentado en lo que es la *alterocepción* (percepción-acción de y sobre los otros), está enraizada en los mecanismos con los que cuenta el niño en su entrada al mundo (y que se manifiestan desde antes).

Rommetveit (1998), a mi juicio elegantemente, formula que esa habilidad de respuesta (*response-ability*) o responsividad es la primera condición para el desarrollo moral, esto es, la responsabilidad; mediante esa habilidad para responder el recién nacido se implica en el mundo cultural de los intereses, prejuicios y valores. La capacidad de respuesta es el pre-requisito para que el “*hombre se constituya en un agente moral*” (Rommetveit, 1998: 365); pero, en la medida que perdura a lo largo de la vida, también es el componente ético y dialógico de autenticidad, de *impulsividad no-racional* en la vida adulta. Apoyándose en los planteamientos filosóficos de Buber y Gadamer, Rommetveit sostiene que la habilidad para responder, inmediata y sin mediación conciente, es esa parte del ‘diálogo ideal’ como lo conciben estos autores, puesto que es una “*...transacción entre dos personas que exponen sus sentimientos y pensamientos más profundos al mismo tiempo que se mantienen plenamente abiertos y sensibles entre sí.*” (Rommetveit, 1998: 367)

Por su parte, Shotter (2003), advierte que esta responsividad es la expresividad corporal que es espontánea (porque no es premeditada), viviente (porque involucra un intercambio abierto y continuo a nuestras circunstancias), corporal (porque no está oculta en pensamientos previos) y expresiva (porque mueve a los otros a responder) y responsivo (porque es responsivo a la expresividad del otro, a los eventos que ocurren en las circunstancias de uno). Ese es el sentido de tomar en cuenta nuestras actividades de cuerpos vivientes como el foco básico y la actitud responsiva que para Shotter (1999) es prueba de que un tipo de entendimiento (responsivo-relacional) es más básico que un entendimiento referencial-representacional. Responsividad que es mutua en el diálogo, espontánea (Goffman, citado en Shotter, 1999), una forma tomada por garantizada de relación entre interactuantes en el diálogo. Es parte del orden interactivo que está dado por sentado.

Para Rommetveit esa responsividad espontánea y emotiva ante el otro tiene una larga tradición que se remonta a los estudios sobre el significado de Osgood, para quien “*...el significado emotivo de las palabras es inherente y previo al significado cognitivo-referencial.* Esas investigaciones, como las que él mismo hizo en conjunción con Hundeide, demostraban que el significado emotivo-evaluativo se desarrollaba a una edad muy temprana y no sólo eso, sino que además tal significado está en relación

estrecha con algunos rasgos prosódicos del habla que tienen un impacto en los pequeños, como inmediatez sentida. Por ello es que la ‘responsividad’ al lenguaje (en el sonido, la entonación, la prosodia), en primera instancia, es corporal y nada tiene que ver con la elección léxica (Rommetveit, 1998).

De ahí que para Rommetveit (1998) el entonamiento al entonamiento del otro tenga un valor de una invariante en el diálogo humano.

Con estos dos puntos he querido esclarecer la importancia de la emoción en la comunicación humana y la necesidad de tomarla en cuenta dentro de la perspectiva dialógica. Ahora creo que se puede entender por qué añadí al principio de este capítulo y citando a Linell (1998, 2004), que además del interés en la comunicación, la cognición y la acción humanas, el dialogismo tiene que incorporar en sus formulaciones a la emoción.

La reacción emocional es el primer signo de la postura o perspectiva particular de un recién nacido, es un signo de su manifestación como persona; es en relación con los otros donde la diferenciación se hace posible; igualmente es en la relación emocional con los otros donde el recién nacido puede encontrar los lazos de unión para formar una comunidad y/o fraternidad, algo que le da sentido a la relación interpersonal y que para Trevarthen distingue a la teoría del apego de su planteamiento de ‘*communitas o fraternitas*’.

En el capítulo 3 ampliaré el tratamiento de las emociones en torno a la relación con el mundo material o de las cosas, parte de lo que para Trevarthen es la *intersubjetividad secundaria* o que es sustento del *referenciar social*. A partir de éste, y desde el punto de vista de Ochs y Schieffelin (1989) opera con un lenguaje plagado de aspectos emocionales que intensifican y especifican la relación del niño con las cosas intermediadas por el habla del adulto, o como ellas dicen: “el lenguaje tiene un corazón”.

Terminaré este capítulo con algunas consideraciones sobre la palabra como signo, aunque ya me he referido indirectamente a este tema, quiero subrayar la importancia de la palabra desde un punto de vista dialógico, conectándola con el significado emotivo, y vinculada con otros modos sýgnicos; pero dejando en claro las potencialidades de significado de la palabra.

He mencionado cómo esos modos de significación íntimamente ligados a la expresividad corporal (no quiere decir que la palabra no sea expresión corporal, véase adelante), no sólo harán posible otros ‘lenguajes’, sino además otras zonas de desarrollo

ideológico, como las artes y las maneras o manierismos (que desde la perspectiva de Geertz, 1973 [citado en Paradise, 1987] son parte del *ethos cultural*): expresiones encarnadas que se han de mostrar y aprender en la propia relación dialógica.

5. LA PALABRA COMO UN MECANISMO PROSTÉTICO

La capacidad selectiva de respuesta como la agentividad del recién nacido conforman su expresividad corporal que está a tono para provocar a los otros, así como para responder a ellos; dicho de otro modo, el recién nacido está apto para ocupar los roles intercambiables en la conversación o para participar como un miembro de su cultura de pertenencia, con recursos limitados, pero competente, en cierto nivel, para involucrarse e implicarse en un diálogo.

Con Rommetveit, formulaba que el niño pequeño es capaz de responder al habla, a sus rasgos prosódicos. Para Rommetveit la prosodia y su papel en la comunicación emocional es el punto de partida para que la palabra inicie su carrera como un “mecanismo prostético” que expandirá el horizonte de la significación en el niño más allá de la emoción y le permitirá, mediante la propia penetrabilidad de la cultura en la inmediatez sentida, objetivar la relación y propiciar la reflexividad y la cognición, necesarias para que el niño pueda incorporarse a la cultura y a la historia, por mediación del lenguaje.

A través de la reflexividad que puede llevar a cabo quien se relaciona con el niño, esa asimetría necesaria para el desarrollo, es que el cuidador puede proseguir con sus iniciativas o con las provocaciones del bebé; es decir, “...*mediante los inter-actos secuenciales en los que las intervenciones y lo dicho por los interactuantes es apropiado al significado contextual de su expresión situada ...*” (Rommetveit, 1998: 367), se hace posible que la conciencia de la inmediatez sentida se transforme en una conciencia reflexiva. Aunque en las culturas donde la comunicación con un bebé se inicia en el nacimiento (y muy a menudo antes), es parte del *habitus* y la conciencia sólo es posible si el bebé no responde al cuidador o lo hace de manera no-contingente, en asincronía o sin estar a tono con lo que hace el cuidador.

En la reactividad a los sonidos de la voz humana, se sabe que desde antes de nacer un bebé sano presenta ya una maduración en la audición tal, que desde el vientre puede percibir sonidos del mundo exterior y que al nacer hay cierta selectividad por la voz de

quien lo tuvo en su seno; aunque pronto la voz de los demás se conjugará con la vista para reconocer a aquellos con los que se relaciona.

Si al principio, el bebé es capaz de producir todos los sonidos vocálicos contenidos en las lenguas humanas, pronto, entre los cuatro y seis meses, el balbuceo del niño ya presenta rasgos del lenguaje de su grupo de referencia. Asunto que para Rommetveit (2003) significa la penetrabilidad de la cultura en los primeros sonidos emitidos por el niño. Esta penetrabilidad de la cultura en la producción de sonidos en niños tan pequeños es prueba de que el niño al insertarse en el flujo del habla de su comunidad, va habitando y posicionándose en la cultura. Esa es la diferencia que hace que el habla 'natural' tenga el potencial de conformarse en signo desde el principio, que, además, para Voloshinov (1992) es la diferencia entre el vivir en el mar de los signos del uso del lenguaje y el habla cotidiana, de la lengua madre; y lo que es el aprendizaje de una lengua. En este caso, la palabra puede fungir como una señal, desencarnada de su uso.

En el capítulo 4 abordaré el problema de la producción del habla en el niño como un problema que penetra también en el observador y su sesgo auditivo-valorativo. Un problema difícil, pues como lo refiere Patricia Kuhl (1998, citada en Rommetveit, 2003, pp. 216-7) es una 'cierta distorsión física' el uso de algunas consonantes en nuestra escucha de lo que produce un niño. O, dicho de otro modo, muy tempranamente escuchamos y nos apropiamos las 'voces' de nuestro grupo y tiene efecto en éste como en nosotros.

Todo esto le confiere al habla una diferenciación importante con respecto a los otros modos de significación; diferenciación que la vuelve un medio muy potente para la comunicación humana.

De hecho, la función comunicativa de la palabra es una de las confluencias entre Vygotski y Bajtín, que es su principal función social tanto en los ámbitos institucionales como en la vida cotidiana o conversación ordinaria. Así como también coinciden en que la vida subjetiva, usa de la palabra como su material principal (ver Wertsch, 1991).

No obstante, Voloshinov amplía el horizonte de entendimiento de la palabra, al plantear una serie de características o cualidades que no tienen otros signos (Voloshinov, 1992: 37-38):

La palabra (slovo¹⁰):

¹⁰ Hay que tomar seriamente la nota que la traductora, Tatiana Bubnova, hace respecto a la polisemia de la palabra rusa **slovo**, que no sólo es palabra, es discurso, opinión, unidad para nombrar un concepto aislado, actuación pública oral, discurso en una asamblea, discurso sobre un tema, narración, exposición

- a) Es el medio más puro y genuino de la comunicación social.
- b) Es el material privilegiado de la comunicación cotidiana
- c) Es el fenómeno ideológico por excelencia.
- d) Es el material de apoyo que mejor podría poner de manifiesto las principales formas ideológicas de la comunicación semiótica.
- e) Es un signo puro y ejemplar y además es un signo neutral.
- f) Es el medio predominante de la conciencia individual.
- g) Es ubicua en cuanto fenómeno colateral de todo acto consciente.
- h) Es el material donde se refleja y refracta la realidad socioeconómica. Es valorado socialmente lo que permite que la palabra se acentúe.

Una aportación importante de Vygotski y en línea con lo que Voloshinov formula es:

- i) *“La palabra es la expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana...Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. ...”*
(Vygotski, *Pensamiento y Lenguaje* 1995: 256).

Esto está en consonancia con lo que Wertsch (1991) atribuye a Bajtín y que de alguna manera amplía el tratamiento que Vygotski hace de la palabra como signo. Particularmente Wertsch pone especial atención en que en Bajtín la palabra es práctica social vinculada a las diferentes instituciones sociales como a la vida social ordinaria.

Wertsch tiene un objetivo especial en su libro al recurrir a Bajtín. Le interesa darle una perspectiva social, histórica e institucional a la acción mediada.

Pero ¿qué quiere decir Voloshinov con esos enunciados que yo sencillamente sintetizo arriba? Creo que esas características o cualidades de la palabra se pueden agrupar en tres bloques o tipos:

- (a) Voloshinov en primer lugar pone el acento en que la palabra es el medio de comunicación social *por excelencia* (puntos ‘a’ y ‘b’ de arriba).

Ya antes he venido tratando a los otros modos comunicativos enraizados en la expresividad corporal, la expresividad emocional mediante el movimiento y el gesto así como los aspectos paralingüísticos; que dan cabida además a otros lenguajes como el *lenguaje de signos usados por sordomudos*, etc. Pero comparados con la ‘universalidad del uso de la palabra’, ésta adquiere relevancia mayúscula. Y lo es más, cuando no es

(arcaísmo de estilo elevado), opinión, alegato. Para luego advertirnos que **slovo** está en estrecha relación con el otro concepto clave en el planteamiento de bajtín: **vykzyvanic (enunciado) y ‘enunciación’ como sinónimo de slovo.** (p. 37).

sino hasta recientemente que esos otros sistemas de comunicación están tomando importancia o están apareciendo otros medios informáticos.

Pero ¿por qué es la palabra el medio *más puro y genuino de comunicación social*? Estas afirmaciones de Volsohinov parecieran estar en contradicción con lo que formula Rommetveit (1985:183) sobre el lenguaje ordinario y su naturaleza: “*vaguedad, ambigüedad e incompletitud; pero también versatilidad, flexibilidad y negociabilidad*”. ¿En dónde radica su ‘pureza’? ¿De qué ‘impurezas’ está libre? ¿Será que en la comunicación humana, a diferencia de la animal, está íntimamente ligada a la sobrevivencia? ¿Y la ‘genuinidad’? ¿Está ligada a la posibilidad de intersubjetividad, de negociabilidad y de consenso?

Bajtín (1999) aclara que la palabra es posible que funja con la máxima neutralidad en el sistema del lenguaje ya que puede servir para expresar los valores opuestos: lo que para un grupo es ‘denigrante’ para otro puede ser ‘valioso’. Dicho de otro modo, la palabra como un recurso social es polisémica y sin acento; sólo adquiere su significado y acento cuando es usada por alguien.

(b) Un segundo tipo que se desvela en las cualidades de la palabra atribuidas por Voloshinov, es su papel en la conciencia humana (puntos ‘f’ y ‘g’), que además Voloshinov (op. cit., p. 38) añade:

“... la palabra al mismo tiempo se produce mediante los recursos de un organismo individual sin intervención alguna de cualesquiera instrumentos o materiales extracorporales. Debido a ello, la palabra llegó a convertirse en el material sígnico de la vida interior, esto es, de la conciencia (del discurso interno). La conciencia sólo pudo desarrollarse al disponer de un recurso elástico y corporalmente expresivo. La palabra llegó a ser tal recurso...”

Particularmente para mí, esta última cualidad de la palabra ha significado que es también parte de la expresión corporal, un producto individual, que una vez producido tendrá ese efecto doble: en los otros y en mí. Es lo que hace posible la expresión subjetiva y el acento valorativo de la propia persona. Es también lo que permite la manifestación y aclaración de las ideas propias puesto que al manifestarse, el mismo sujeto aclara sus pensamientos y es posible que pueda compartirlos o profundizarlos (Marková, 1990a: 7-8). En una palabra, es lo que hace posible el habla intrasubjetiva (Vygotski, 1995) y el diálogo con uno mismo o las ‘voces’ de los otros en mí.

La voz, dice Farr (1991), posibilita la simetría entre hablante y oyente: porque lo mismo que oye el destinatario, lo oye quien lo mienta. Eso hace que los roles en el diálogo sean intercambiables y ocurra la conciencia de sí y del otro. La palabra pues revela a quien habla y se dirige al otro; en ese doble juego. Es producto y revelación del yo, mediante

la palabra se conoce a la persona por los otros, ella misma se conoce al dirigirla igualmente a ella por vía de retroalimentación.

(c) Por último, un tercer tipo de características y propiedades (puntos ‘c’, ‘d’, ‘e’ y ‘h’) devienen de ser un recurso ideológico: es el más puro (¿a esto se refería antes? o ¿se refiere a que todos los demás símbolos existentes, para su comprensión e interpretación, requieren de la palabra o ésta es la que puede dar cuenta de ese poder simbólico y explicar por qué una hoz y un martillo son un símbolo?), neutral y al mismo tiempo excelente ideológicamente. Mi exégesis es que la palabra puede ser el signo excelente y más puro ideológicamente porque la misma palabra puede formar parte de los diferentes sistemas ideológicos existentes, y también ser despojada de ellos para usarse sencillamente de un modo ‘neutro’, en donde no se cargue de valor o se neutralice éste. La ciencia al menos tiene por pretensión esto; y las ciencias naturales tienen mayores posibilidades de hacerlo al menos en su relación con ese objeto que no se resiste a imponerle un sistema categorial y una interpretación (ver Linell, 1998; Rommetveit, 2003 para ampliar estas consideraciones), que pueden ser *monológicas* en grado alto.

Marková (1997b), refiriéndose particularmente a los géneros de habla propuestos por Bajtín, advierte que los géneros de habla del lenguaje ordinario son una gran diversidad “...que es un rasgo esencial de la lógica folk y del sentido común. Son parte del espectro colorido de la vida.”

Precisamente la diversidad de géneros discursivos en el habla común tiene una serie de implicaciones para los usuarios:

- a) Hace que el individuo sea competente social y culturalmente a través del uso y apropiación de dichos géneros.
- b) Tienen su relevancia en la identidad de la persona, pues si esa diversidad se reduce, como en los regímenes totalitarios, la propia identidad de los usuarios de ese lenguaje se verá cuestionada.
- c) Hacen posible la participación en la diversidad de prácticas sociales y los modos de pensar correlativos (Wertsch, 1991).
- d) Por último, es la condición de posibilidad para asumir las diferentes perspectivas: epistémicas, ética, filosófica, estética, existencial, etc.; sobre el mundo (Voloshinov, 1992). Lo que no sólo es uno de los logros culturales más importantes para una persona en desarrollo (Tomasello, 1999), sino que juega un papel trascendental en el desarrollo de la consciencia (Dreier, 1999) y en el enfrentamiento de los problemas existenciales de la persona (Valsiner, 2005).

Con todo, no hay que olvidar lo que Ochs y Schieffelin (1989) sostienen en su célebre artículo de que el “*lenguaje tiene un corazón*”; es decir, el matiz que la emoción y los sentimientos le imprimen al lenguaje y la importancia que tienen en las perspectivas o posturas, porque no podemos olvidar lo que es herencia nietzschiana: el conocimiento también es una pasión muy poderosa. De igual manera, el lenguaje en su esteticismo es capaz de expresar de una y mil maneras las emociones y sentimientos humanos o sencillamente silenciarse o abreviándose para que un simple sonido, gesto o actitud corporal trasluzca todo el interior de un sentimiento profundo (ver Vygotski, 1995).

Todas estas posibilidades están contenidas en el uso de la palabra como un recurso social y parte de las prácticas sociohistóricas y culturales. Ese es el sentido del ‘mecanismo prostético’ que nos proyecta hacia el futuro, como seres inacabados o inconclusos (Bajtín, 1999).

CAPÍTULO II

LA FAMILIA COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACION. LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS Y ANDALUZAS

INTRODUCCIÓN

Si, como advierte M. Cole (1999), el afán de la psicología es comprender la vida cotidiana de las personas, el trabajo que me propongo se inserta en tal pretensión. Particularmente me centraré en el inicio de la existencia de las personas y dentro de los marcos sociales establecidos en el ámbito familiar.

El foco de mi indagación está en el desarrollo dialógico, en la socialización temprana.

Los adelantos en la comprensión de la infancia, en las últimas décadas han sido sorprendentes, en buena medida gracias a los ambientes controlados de la investigación en laboratorio, tratando de reproducir lo más fielmente posible las condiciones momentáneas de la vida cotidiana.

Los avances tecnológicos para la indagación puntual, como para considerar la complejidad de la existencia humana, han dado cabida a la construcción de modelos que intentan simular los ‘escenarios naturales’, las incertidumbres existenciales y la creatividad que hace posible el desarrollo.

De igual modo, la investigación neurobiológica se encuentra en una encrucijada interesante, que está contribuyendo a cambiar la perspectiva de lo que hace casi medio siglo era imposible de pensar. Me refiero al descubrimiento de disposiciones neuronales para el intercambio social.

Si la investigación especializada está revolucionando la perspectiva sobre la infancia, no lo es menos lo que en el ámbito socio-político está ocurriendo. Alberdi (1999), para el caso de España, y como socióloga, advierte que nunca antes como ahora se está invirtiendo en la infancia, y que particularmente en la familia. El compromiso emocional de los padres para el cuidado y bienestar físico y psicológico será la tarea a cumplirse en esta etapa de democratización y modernización del país. Compromiso que lleva a aguzar la sensibilidad paterna a las disposiciones del recién nacido y atender a esas capacidades para hacerlas desarrollar. Los padres, apoyados por los adelantos tecnológicos y el auxilio de los profesionales, contarán con mejores herramientas para dicha tarea.

Quizá cuando se auguró que el Siglo XX sería el de la infancia, se tenía en mente eliminar el sufrimiento y minimizar los efectos de las guerras y contribuir al desarrollo de los países. La Declaración de los Derechos de la Infancia por la ONU ha hecho lo suyo en estos propósitos. Hoy, tales derechos parecen ser el fondo sobre el cual reluce la figura de la infancia, como una realidad que es preciso asir, y lo más importante, hacerla desarrollar.

Así pues, es ese trasfondo el que tengo en mente para estudiar la vida cotidiana de los niños pequeños en el ámbito de las familias españolas, concretamente de las sevillanas. La dialogicidad me servirá como marco de referencia no sólo para dar cuenta de la situación inmediata de la participación de los niños en su propio desarrollo en colaboración inherente con quienes se relacionan desde su nacimiento, sino también para poder insertar dicha dialogicidad en el marco de la praxis social. Es decir, mi interés es hacer uso de un análisis micro y macro de la vida de los infantes en su contexto familiar.

La vida cotidiana de las personas es la vida de cada cual en el mundo, por consiguiente, cuando hablo de la vida cotidiana de los infantes sevillanos, me refiero al contexto inmediato en donde principalmente transcurre su existencia, en un arreglo familiar. Particularmente, al pretender contribuir al conocimiento de la vida de un niño de clase media sevillana, intento dar cuenta de su participación en las prácticas cotidianas socio-familiares y cómo ellas contribuyen a convertirlo en un ser competente para expresarse *en* y expresar *a* su mundo.

El mundo del infante es un mundo relacional, los otros contribuyen a su desarrollo. Como punto de partida, la vida psíquica surge de las condiciones de posibilidad o disposiciones corporales y sociales que se actualizan y concretan en los intercambios con ese mundo social que le ha tocado vivir.

La organización relativa del cuerpo y el entorno social del infante en el momento de su entrada al mundo son la punta de lanza sobre la cual se organiza su vida cotidiana. El infante y con quienes convive van forjando sus rutinas o marcos co-regulados, que, con su relativa creatividad, dan cabida al desarrollo y a las transformaciones que lo convierten en un ser competente en su medio social.

Dicho de otro modo, los recién nacidos se incorporan al flujo de la vida social desde el nacimiento (quizá desde antes) y, al hacerlo, van participando en ese mundo que re-estructuran y se re-estructura para ser admitidos y admitirlos en su seno. Esto es lo que formula una teoría *la participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991). La

legitimidad, como lo he planteado en otra parte (Yoseff, 2003), tiene que ver con las disposiciones que son aportadas por el 'recién llegado', pero muy importante también, con lo que se espera que sea capaz, según las expectativas de la comunidad de práctica que lo acoge. Como tendremos ocasión de formular, en el caso de la adopción, nos encontramos con un aspecto relativamente inédito (en España), la legitimidad de la paternidad (para detalles, ver Palacios et al., 1997, 2005).

Tales aspectos, como punto de partida, ofrecen oportunidades muy ricas para analizar las maneras en que la vida de la familia se organiza y reorganiza para dar cabida a la incorporación de un nuevo miembro en su seno.

A pesar de que para algunos autores (por ejemplo, Trevarthen, 2003), el desarrollo psíquico se propicia por el juego y las actividades que no tienen un propósito de supervivencia; Vygotski (1996) formuló que la colaboración estrecha entre un recién nacido y su cuidador, para cubrir sus necesidades básicas más inmediatas, era la condición social que hacía posible el surgimiento del psiquismo. Puede ser, como lo formuló Stern, D. (1978), un espacio que se abre en el momento de amamantar, pero también cualquier otro momento de tales 'necesidades básicas': como el asarlo, protegerlo, etc. En todo caso, la comunicación no necesariamente está desligada de las prácticas de crianza.

Las actividades cotidianas de la vida familiar se convierten en el espacio-tiempo idóneo para la indagación de las actividades dialógicas y las formas en las que los niños son socializados en y por el lenguaje. Son esas actividades o prácticas socio-familiares las que se constituyen en el marco en el que el recién llegado se inserta y es incorporado para participar de una multiplicidad de modos de implicación: como escucha directo, indirecto o pasivo, como una tercera parte, o como participante directo, hablante o compañero conversacional. Puede ser en una relación diádica o en estructuras de participación más extensas como en las reuniones familiares. La vida cotidiana de las familias, al menos en España (y eso es lo que pretendo mostrar y defender), no está configurada para que el pequeño sea el centro exclusivo de atención, ni la madre es la única que está a cargo de los pequeños. Tampoco es excluido de otros ámbitos en los que la familia participa, como tampoco es ella la única que entra en los procesos de socialización de los niños sevillanos.

Dicho de otro modo, los niños sevillanos no tienen una relación diádica exclusivista con la madre, aunque ésta juegue un papel importante en los primeros años de su vida. Los niños también tienen relación con otras personas y se inmiscuyen en otros ámbitos de la

vida adulta; con lo cual el niño no sólo es objeto de instrucción lingüística para enseñarle a hablar; sino que también podemos encontrar esos otros modos referidos por De León, P. L. (1998): escucha indirecto, observador, fisgón, etc. Y es que la vida cotidiana en la familia puede no ser precisamente lo que la tradición psicológica ha dicho: centrada en la díada madre-hijo. Más bien, como dicen Ochs y Schieffelin (1994), pudo haber sido un subterfugio metodológico, que no encuentra realidad en las familias actuales.

Lo que en su momento pudo haber sido un recurso analítico, pasado el tiempo se convirtió en un rasgo cultural, que ahora merece tomarse con precaución (ver Ochs, 2000). Puede ser cierto lo que Rogoff et al., (2003) consideran: que se privilegie más un modo de aprendizaje en cierta cultura, pero eso no quiere decir que no ocurran los otros modos. Es más, ellas refieren que el aprendizaje instruccional deviene del impacto que ha tenido la escuela y más allá, la producción fabril. Pero si hemos de verlo como un fenómeno histórico, también tenemos que reconocer que la producción fabril ya no es el modo de producción dominante en nuestras sociedades actuales, en desarrollo y desarrolladas. Del mismo modo, hoy está en entre dicho el aprendizaje instruccional, que ha prevalecido en las escuelas.

Puesto que cuando uno se acerca a la vida cotidiana de las familias, lo primero que resalta es que no hay actividades rígidamente planeadas, ni descompuestas en sus componentes (o al menos, no como es la norma en otros ámbitos, como la escuela); por el contrario, y quizá eso haya sido un desafío a la mirada analítica de los psicólogos, es un 'caos aparente' en donde los acontecimientos se suceden con una vertiginosidad que nos cuesta trabajo asir y cambian, de tal modo que parece como si fuese una película rápida. Con todo, la otra cara del espejo, si hemos de dar crédito al Análisis Conversacional, o a otros planteamientos como los de Bruner (1983, por citar sólo un caso dentro de la psicología) hay regularidades en la vida cotidiana que se sustentan en los ciclos del día a día, etc.

Así pues, formularé primeramente a la familia como *una comunidad de práctica*, o como un *escenario de actividad* (Wertsch, 1991) o un *sistema de actividad* (Engeström, 1999), en cuanto que múltiples actividades se desarrollan en su seno. Dentro de dichas actividades, la crianza y desarrollo de los niños son parte muy importante. El lenguaje, en esos procesos juega un papel clave para la inserción e implicación de los niños, pues les socializa en las actividades sociales como en el mundo social del que forman parte. La noción de *comunidad* tomado de Lave y Wenger (1991) con algunas precisiones de

Wenger (2001), se asume para analizar la situación de la familia española en general, según la tendencia. Hay algunos indicios que favorecen tratar a los arreglos familiares actuales como comunidades, por las características descritas en el punto uno y apoyándome además en literatura sociológica y psicológica para el caso. Esto me guía para tratar el punto siguiente, el tercero. En concordancia con la Teoría de la Práctica Social de donde deviene la *Participación Periférica Legítima* (Lave y Wenger, 1991; Dreier, 1999) las prácticas socio-familiares y cotidianas se analizan tomando en cuenta investigación referente al país o a la Región Andaluza, en concreto, Sevilla. Se describen las prácticas de crianza y los importantes momentos sociales típicos que parecen convertirse en normas de desarrollo: dormir en su propio cuarto, tomar sus alimentos solo, caminar, control de esfínteres y lo que hoy es de importancia, el trato entre padres e hijos. Se describen resultados de un estudio amplio y ambicioso que sirve como marco para suponer que la dialogicidad se inicia desde en nacimiento (no hay manera de saber más detalles). Así, se crea la expectativa observacional e indagatoria para cuando se contacte con la familia objeto del estudio.

1. LA FAMILIA COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Escenario de actividad, sistema de actividad y comunidad de práctica son tres conceptos que he considerado como disyuntivos, lo que se traduce en que los concibo como sinónimos¹. Voy a establecer los términos de la equivalencia o semejanza que me ayuden a construir un marco teórico interpretativo que, además, me auxilie para entender los cambios que están ocurriendo en el seno de ‘la familia’. Por su parte, el paradigma de socialización del lenguaje (Garrett y Baquedano-López, 2002) me permitirá construir una herramienta metodológica o de trabajo junto con lo que resulte del ejercicio de integración de los tres conceptos mencionados anteriormente.

Escenario de actividad es un concepto formulado por Wertsch (1991) para referirse a los diferentes ‘espacios’ institucionales en los que transcurre la vida humana y en donde se desarrolla el individuo humano y la manera en que tales escenarios forman parte y son tomados en cuenta en la propia participación de los individuos que se relacionan y crean ese espacio. De aquí se desprendería que la familia, como una institución (Rogoff,

¹ Aunque soy consciente que cada uno de los planteamientos tiene sus matices que los vuelve diferentes, mi intención es más buscar líneas de confluencia que profundizar las diferencias y que sobre todo sirvan a mis propósitos investigativos. Digo lo anterior, como un añadido a los argumentos que proporcioné en el capítulo anterior.

1990) conforme un escenario de actividad o sistemas de actividad porque alberga un conjunto de prácticas entre las cuales está precisamente el conjunto vinculado a la crianza y socialización de los ‘recién llegados’.

Puedo declarar desde ahora que el planteamiento de Wertsch y el de Engeström tienen al menos el mismo origen. De ahí que la **actividad** sea el concepto puente que los une.

Escenario y Sistema son los aspectos distintivos de ambas formulaciones. El primero – escenario- proviene del teatro; es el *campo* en el cual transcurre la acción. Ésta no puede entenderse sin el escenario y éste es un espacio inerte, sin sentido, si no hay acción que lo signifique. Acción y escenario son complementarios. Pero hay que entender que escenario no sólo es el espacio físico en donde la acción se desarrolla, el espacio es significado por la acción. Pero la acción es de los participantes que vivifican el escenario y le dan significado. En algunos casos ciertas cosas de ese escenario podrán ser parte de la acción o mediarla, como instrumentos o artefactos, formarán parte de los mecanismos semióticos que entran en juego en la acción a la que se refieren o de la que se valen.

Sistema de Actividad es un concepto que proviene de la Teoría de la Actividad en su versión reciente co-construida bajo el liderazgo de Y. Engeström (1999). Es el concepto que unifica los diferentes aspectos que forman el sistema: instrumentos-artefactos, acciones y operaciones. Todos son elementos analíticos del sistema que juegan su papel para entender la forma en que el individuo contribuye a la realización del sistema y cómo éste tiene su impacto en el desarrollo individual puesto que el o los participantes forman parte de ese sistema.

Sistema es un término que implica que está formado de varios aspectos o elementos que conforman ese todo. Cada elemento contribuye de una manera particular a constituir ese todo. Éste se comporta de modo distinto a como se comporta cada uno de sus componentes. Los arreglos familiares se podrían considerar como sistemas de actividad puesto que tienen por función social la reproducción de la existencia en sus constituyentes básicos: alimentación, vestido, cobijo, seguridad y relaciones íntimas con próximos que viven bajo el mismo techo. Como parte de ese sistema están las relaciones e interacciones entre los miembros más experimentados y responsables para guiar la participación en la práctica de los recién llegados.

La familia se puede decir que es un sistema que se está haciendo con cada una de las actividades que los miembros de ella llevan a cabo. Poner el acento en la actividad como marco de referencia para la construcción de un ‘objeto socio-institucional como es

la familia, requiere que tomemos en cuenta una serie de premisas y principios que le den su unicidad (que le dé derecho de existencia propia y que al mismo tiempo lo diferencie de otros ‘objetos sociales’).

Hablar de la familia como **sistema de actividad** es reconocer tanto su lugar histórico en las sociedades así como su carácter institucional (no burocratizado, ver Rogoff, 1990). Que también tiene relación con los otros sistemas de actividad (Engeström, Y, 2000) o estructuras de actividad, como las refiere Dreier (1999).

Engeström (op. cit., p. 960) además afirma:

“Los sistemas de actividad son impulsados por motivos comunales que a menudo son difíciles de articular a los participantes individuales. Los sistemas de actividad están en constante movimiento y son internamente contradictorios. Sus contradicciones sistémicas, manifestadas en perturbaciones e innovaciones mundanas, ofrecen posibilidades para transformaciones de desarrollo expansivas. Tales transformaciones proceden a lo largo de ciclos de aprendizaje expansivo que empiezan con acciones de cuestionamiento de las prácticas estándares existentes, luego proceden a acciones de analizar sus contradicciones y a modelar una visión para su zona de desarrollo próxima, luego a las acciones de examinar e implementar el nuevo modelo en la práctica...”

Pensar a la familia de este modo nos obliga a admitirla como una estructura cambiante por las propias acciones de quienes la sostienen y la constituyen con sus actividades. Una estructura que además se está haciendo con las actividades de sus miembros y por, lo veremos, sus relaciones que mantiene con los otros sistemas, como por ejemplo, el trabajo.

Por último, la Teoría de la Participación Periférica Legítima (Lave y Wenger, 1991) asume también que las estructuras de actividad en la sociedad o cultura de que se trate (podríamos decir los escenarios de actividad o los sistemas de actividad) es un todo heterogéneo y que la familia es una de esas estructuras de actividad, que tiene una relación contradictoria con esas otras estructuras y en su interdependencia van interviniendo para modelar la vida del individuo y tener una presencia primordial o relevante en determinado momento en el desarrollo del individuo. El individuo es participante, y como tal es parte y parcial de la totalidad. No obstante, con su participación contribuye a la co-creación y a la reproducción del sistema. Una estructura de actividad puede ‘comportarse’ como una organización comunitaria en cuanto se apegue a ciertos criterios, mencionados líneas abajo.

En una palabra, en todos estos planteamientos, la cultura y el individuo son mutuamente interdependientes y se co-crean uno al otro.

En las tres posturas, el aprendizaje es considerado como participación y transformación de las destrezas del individuo que se desarrollan y ejercen en el concurso con los otros. Es en la intersubjetividad que el desarrollo humano toma lugar y los otros juegan un papel muy importante en la guía del menos experto.

Dicho lo anterior, y a modo de síntesis, los criterios siguientes pueden caracterizar una comunidad de práctica (Wenger, 2001: 125-6), muchos de tales criterios expresamente tienen que ver con el habla y no en balde, Lave y Wenger (1991) asumían que la familia puede considerarse como una comunidad de práctica cuasi ‘natural’:

1. *Relaciones mutuas sostenidas- armoniosas o conflictivas*
2. *Formas compartidas de implicarse en hacer cosas juntos*
3. *El flujo rápido de información y propagación de innovaciones*
4. *Ausencia de preámbulos introductorias, como si las conversaciones y las interacciones fueran meramente la continuación de un proceso en curso*
5. *Rápido establecimiento de un asunto a discutirse*
6. *Solapamiento sustancial en las descripciones de los participantes de a quien pertenece.*
7. *Conocer lo que otro conoce, que pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa*
8. *Identidades que se definen mutuamente*
9. *La habilidad para evaluar la apropiación de acciones y productos*
10. *Herramientas, representaciones y otros artefactos específicos*
11. *Experiencia local, historias compartidas, bromas internas, hechos que dan risa*
12. *Jerga y abreviaciones para comunicarse así como la facilidad para producir nuevos.*
13. *Ciertos estilos reconocidos para desplegar la membresía*
14. *Un discurso compartido que refleja una cierta perspectiva sobre el mundo*

Estos criterios hacen ver que una comunidad de práctica se hace y re-hace con cada evento comunicativo en el que participan los miembros de ella; puesto que la membresía y la identidad se re-enactúan.

Tomando en cuenta estos criterios, veremos si podemos caracterizar a los arreglos familiares actuales en España como comunidad de práctica.

2. LOS ARREGLOS FAMILIARES ESPAÑOLES

Los cambios económicos, sociales y políticos recientes en España, han propiciado una serie de cambios en “la familia Española”, que abajo enumero (ver Alberdi, 1999; González-López, 2003; Iglesias de Ussel, 1998; Pérez Alonso-Geta et al., 1996):

1. Se marca un hito importante en la democracia de los años setenta al regularse los sistemas de parentesco, de sucesión y de herencia. Se amplían los derechos individuales y sociales en salud, educación y laborales.
2. La organización social, si bien se sustenta en los derechos de familia, los derechos humanos de los individuos, de niños y mujeres (entre otros), contrabalancean a aquéllos y regulan la convivencia social.
3. La economía reciente sobretodo, orientada más hacia los servicios y el consumo, se sustenta particularmente en el mercado laboral con una capacidad enorme para involucrar a las mujeres.

Tales cambios han impactado a la “familia española” en:

- a) Aumento en la edad de las uniones.
- b) Mayor escolarización de las mujeres.
- c) Reducción de la tasa de natalidad, del número de miembros que componen “la familia”.
- d) Incorporación temprana al sistema escolar.
- e) Diversificación de “los arreglos familiares”: uniones consensuales, uniparentales, hetero y homosexuales (Vila, 2000)
- f) Distribución más equitativa e igualitaria de roles y tareas en la familia.

Con lo anterior, “la familia” se revela como una organización social altamente flexible y permeable a eventos mayores. Al grado que ahora, haciendo eco a Giddens (1991), se puede pensar que se rige más por las “relaciones puras” en las que la “equidad de género” tiene su contribución, así como, más generalmente, la “convivencia democrática”. Hoy más que en otros momentos se puede pensar que las uniones son consensuales y por voluntad y afectos de la pareja.

En este marco, más allá de lo que la familia como institución jurídica represente, es indudable que su organización, en buena medida, puede pensarse como un ámbito de escenarios de actividad en los que sus miembros se involucran en una comunidad de práctica. Si por comunidad de práctica entendemos: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 2001:100). De ahí que Wenger (2001:23) afirme:

“Las familias se esfuerzan por establecer un estilo de vida viable. Desarrollan sus propias prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos. Los miembros de las familias se odian y se aman mutuamente; están de acuerdo y en desacuerdo. Hacen lo necesario para seguir adelante. Incluso cuando una familia se va a pique, sus miembros crean maneras de tratarse mutuamente. Sobrevivir conjuntamente es

una empresa importante, independientemente de que sobrevivir consista en la búsqueda de alimento y refugio o en la búsqueda de una identidad viable.”

Lo planteado por Wenger está a tono con lo que Palacios y Rodrigo (1998:33) refieren de la familia en Occidente, a fines del siglo XX, cito:

“...la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.”

Los hijos, en el seno de estos nuevos arreglos familiares, son deseados y planeados en su mayoría. Así, Alberdi (1999) sostiene que el tener menos hijos tiene que ver con que los padres se han vuelto más responsables, han aumentado sus obligaciones y se han ensanchado los derechos de los niños, más hacia la educación y menos a la disciplina. Estos cambios se reflejan en:

“Cada vez más el afecto y la cercanía emocional aparecen como las cualidades que deben presidir las relaciones entre padres e hijos... Es como si la función de parentalidad se hubiese cargado de una obligación nueva y cualitativamente diferente: no sólo se tiene la de cuidar, alimentar y educar a los hijos sino que es necesario también quererlos y asegurarse de su bienestar psicológico. En esta responsabilidad de quererles se incorpora la de ofrecerles un ambiente familiar agradable y la de anticipar la satisfacción de sus necesidades, no sólo físicas y materiales sino también afectivas y psicológicas. Cada vez más los padres y las madres son responsables del equilibrio emocional de sus hijos. ... Nunca ha sido tan fuerte la presión sobre los padres ni nunca se han aplicado tan racionalmente al cuidado de la salud, la educación y la estabilidad emocional de los hijos. (Alberdi, I; op. cit., pp. 147-8).

Como para reforzar el planteamiento y dejar ver que los hijos no sólo serán sujetos de mayor atención, sino de mejores condiciones de vida y de salud física y psíquica, Alberdi prevé que (op. cit., p. 161):

“...La reducción del número de hijos, acompañada de los descubrimientos de la psicología, va a revalorizar, en su significado y en sus consecuencias, los primeros años de vida de los individuos, años en los que se establecen esos lazos paterno-filiales que nunca como ahora han cobrado una importancia tan grande. Con el avance de los conocimientos de la psicología y de las reflexiones sobre la importancia de las primeras etapas de la vida del individuo, aumenta la conciencia acerca de la personalidad infantil, se presta mayor interés al desarrollo individual del niño y se alarga el período de la infancia. A la vez, la vida de las familias se hace más privada y las relaciones entre padres e hijos más íntimas. Hay menos hijos y van a estar más cuidados y más atendidos, tanto en lo relativo a sus necesidades físicas y de salud como a sus necesidades afectivas o psíquicas.”

Así, los hijos aparecen en ese proyecto de vida en común de la pareja. Proyecto que ahora se comparte entre los padres en tareas y responsabilidades, en compromiso y actividades. No sólo se puede planificar el número de hijos, sino que se puede determinar el momento y, con la reproducción asistida y la adopción, se puede planear el género y ciertas características de los ‘recién llegados’. No es más que una consecuencia de esto lo que Alberdi refiere en la cita anterior.

Que la familia puede entenderse como una comunidad de práctica, es una idea sustentada en la práctica social en donde los compromisos mutuos, la empresa conjunta y el repertorio compartido se materializan a través de las actividades que los participantes, en el seno de la familia, realizan. Es en el hacer cotidiano donde la posibilidad de comunidad puede concretarse.

Comunidad no quiere decir precisamente que todo y siempre sea en armonía, que no haya conflictos o problemas; ni tampoco que no haya expresión para la individualidad y la subjetividad de cada quien. De hecho, hay una convicción (Dreier, 1999) de que la subjetividad tiene un enorme peso en la perspectiva particular que cada quien se hace o se forma de lo que es su participación.

Así, teóricamente la familia puede ser considerada como una comunidad de práctica; que lo sea, la práctica misma lo dirá; según pude establecer con Wenger (2001), arriba.

Lo dicho hasta aquí me lleva a postular, como psicólogo cultural, que lo que llamamos mente, psique o procesos psicológicos son primero (en sentido ontológico y epistemológico, ver capítulo 1) hechos sociales, procesos sociales. Que los procesos sociales, vía las prácticas sociales, llegan a estructurarse de tal modo que perviven a los propios individuos que realizan y mantienen esas prácticas; prácticas sociales que son el trasfondo en el que se crean los procesos mentales. En este sentido, me adhiero a la idea de Giddens (1984) de que la “estructuración social” es un proceso en íntima relación con las prácticas sociales puesto que éstas tienen ‘propiedades estructurantes’ que perviven a los individuos mismos que realizan y mantienen esas prácticas.

En el marco de la vida familiar, como institución social, histórica y cultural, las prácticas sociales se alimentan de su legado; pero también es la familia una institución permeable y flexible, lo suficientemente para dar cabida a y responder o adaptarse a los cambios mayores, así como para valerse de nuevos recursos tecnológicos, ideológicos y profesionales para realizar sus tareas.

Así, entender la vida familiar como una comunidad de práctica ligada a la vida social y cultural mayor, da posibilidades para pensar que la vida familiar es una subcultura dentro de una cultura mayor, como un sistema con su propia organización y dinámica que deviene de la manera en que sus miembros actúan y se relacionan entre sí (ver Fogel, 1993 y antes de él a Bronfenbrenner, 1987). Es en el orden social de donde deviene el carácter institucional de la vida familiar, y es en el orden de las prácticas que en su seno se realizan, de donde podemos advertir la singularidad de su existencia.

3. LA VIDA COTIDIANA EN LAS FAMILIAS

Si entendemos a la vida familiar como un escenario de actividades (Wertsch, 1991), tendremos que describir ésta para caracterizar su singularidad; pero también cómo se llevan a cabo para que se pueda pensar que ellas son el centro del desarrollo psicológico, tal y como lo afirmé arriba.

Me apoyo principalmente en Lave, J. (1988/91, 1999) para sostener que la vida cotidiana es entendible en términos de las prácticas sociales que toda persona realiza y de las que participa.

Para Lave (1991), actividad, entorno y escenario de actividad se constituyen mutuamente, de manera que el actor al realizar la práctica está generando su propia subjetividad en cuanto a la pericia con que realiza dicha actividad, el dominio que tiene de ella y que le lleva a pensar que es una actividad fácil y rutinaria.

La racionalidad en la práctica cotidiana son las opiniones o justificaciones para actuar y, en ese sentido, están implicadas en la actividad práctica. Nunca funcionan como determinantes de la conducta sino como significaciones sociales que sostienen las personas que actúan en la forma que lo hacen.

Más recientemente, Lave (1999) refiere que existen varios significados para entender lo cotidiano:

“(1) la experiencia de vida que es mundana, prosaica, monótona, tediosa; (2) lo que recurre, la rutina, lo que no cambia, lo ordinario y esperado, lo inescapable alrededor de la existencia diaria. (3) Algunas veces se iguala con cultura, lo que se acostumbra, el lugar común; algunas veces se iguala con la fábrica de creencias, valores y experiencia vivida; lo que circunda a nuestra existencia y lo que está en todas partes y en ninguna, o (4) el sitio de la praxis, la pragmática y la práctica social”

Excepto el punto 4, todos los otros tres puntos tienen cierta valoración negativa acerca de lo que es cotidiano, y eso genera un problema a la hora en que se pretende sostener que es en lo cotidiano, donde se pueden encontrar las vías por las cuales las prácticas sociales y los individuos se constituyen mutuamente.

Precisamente en su trabajo (Lave, 1999) sobre “la cognición en la práctica”, se encuentran argumentos importantes para una teoría de la práctica social como sustento del desarrollo psíquico. Pero no cabe duda que el trabajo desarrollado junto con Wenger (Lave y Wenger, 1991) constituye un avance para entender cómo su postura se vincula a una teoría de la actividad, cuyos principios se encuentran en la tradición Vygotskiana.

Lave (1991: 29-30) afirma:

“las actividades mundanas en entornos domésticos no marcan los límites del ‘mundo cotidiano’ y el trabajo, los ámbitos domésticos y públicos, la actividad rutinaria y

productiva o el trabajo rutinario y creativo. Lo 'cotidiano' no ocupa un momento del día, no constituye un rol social, ni un grupo de actividades, ocasiones sociales determinadas o entornos de actividades. El mundo cotidiano es sólo eso; lo que la gente hace en ciclos normales de actividad diaria, semanal o mensual. ... Son el carácter rutinario de las actividades y los entornos diseñados y organizados por ellas los que forman la categoría de hechos que constituyen el objeto de análisis en las teorías de la práctica. ..."

Así, para la teoría de la práctica social, las actividades cotidianas, culturalmente organizadas de las personas, constituyen la unidad básica de análisis. En ellas se organizan los procesos de la vida (Cole, 1999). Cole, al referirse a un recién nacido, dice: *"La condición primera y esencial para el desarrollo continuado del neonato una vez que se ha 'precipitado en el grupo' es que se incorpore a la vida diaria en él."* (Cole, 1999: 170). Mientras que el neonato tiene que *'ganarse la bienvenida'* (ídem, p. 171).

Los términos entrecomillados, a mi juicio, se pueden comprender dentro de la *Participación Periférica Legítima* (Lave y Wenger, 1991) que una teoría del aprendizaje social formula. Y es en este planteamiento, así como en el paradigma de la socialización del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984), donde encuentro asidero para una teoría de la práctica social que incorpore una perspectiva del actor social. Y desde donde se puede sostener que psiquismo y mundo se constituyen mutuamente, siendo el lenguaje el principal medio de socialización.

En resumen, la familia, como una institución histórica y socialmente constituida, conforma un escenario de actividades que a la vez que restringe, posibilita el desarrollo de un recién nacido. Es en su organización y realización que puede constituirse en una comunidad de práctica en donde se propicia el desarrollo de los 'recién llegados' a través de su incorporación en las prácticas sociales que ahí se realizan. Con ello, la familia, más por vía de hechos que por prescripción, se convierte en un escenario sociocultural que, a través del proceso de socialización, lleva a que sus miembros se desarrollen como seres competentes socialmente.

4. SOCIALIZACION COMO PARTICIPACIÓN EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Un área ampliamente estudiada en la etnografía ha sido 'las prácticas de crianza' de diferentes comunidades y culturas.

Cole (1999) hace eco de tales estudios, para admitir la gran diversidad de prácticas en los diferentes grupos humanos. Prácticas que van desde la forma en que se concibe el

embarazo, la manera en que se lleva a cabo el parto, los ritos y rituales en el nacimiento si se trata de un niño o una niña, las formas de alimentación, sueño, cargar o atender al pequeño; quién lo hace y cómo; etc.

Todos esas prácticas han sido tratadas como ‘prácticas de crianza’; cómo un recién nacido es incorporado al grupo y cómo se integra a él.

Dentro de la teoría de la Participación Periférica Legítima (Lave y Wenger, 1991), un ‘recién nacido’ es un ‘recién llegado’, quien al mismo tiempo que debe mostrarse con disposiciones y capacidades para ser admitido (Cole dice: “ganarse la bienvenida”) dentro del grupo, también el grupo ha de ‘hacerle un lugar’², para que su ‘legitimidad’ esté garantizada en un principio.

Una vez que esto ocurre, como punto de partida, porque la legitimidad es un proceso que está en continua construcción por el niño y por su grupo de referencia inmediato, el niño empieza a formar parte de la vida de la familia, a la cual ha de ajustarse. La familia ha de considerar las particularidades del ‘recién llegado’ para hacer los ajustes pertinentes en su vida, y en la regulación (co-regulación; Fogel, 1993) de la participación en esas prácticas que se repiten y que Lave (op. cit.) llamó rutinas.

Así, en las rutinas diarias, la familia y, por supuesto, el ‘recién llegado’ entran en un proceso de co-regulación y negociación de los diferentes ciclos (vigilia-sueño, hambre-saciedad, higiene, etc.) que, como bien han mostrado las investigaciones (por ejemplo, LeVine et al., 1996a), en gran medida son regulados por las creencias y modos de pensar o cosmovisión de las culturas específicas; sin descontar la organización de las actividades familiares y las disposiciones culturales que condicionan las atenciones a los pequeños, sin olvidar, por supuesto, las capacidades y disposiciones biológicas del recién llegado (Shweder et al, 1998). Aspectos de organización social que para los Whiting (1975) son claves que condicionan quiénes y cómo entrarán en relación con ‘el recién llegado’.

Esas rutinas que abarcan el día y que se suceden por y entre períodos más o menos largos³ se vuelven cíclicas. Sobre estos ciclos podemos encontrar los ciclos interactivos, cuya duración es mucho más breve generalmente, de ahí que Lave y Wenger consideren que hay comunicación como parte de dichas prácticas. Para quienes se dedican a

² en otro espacio (Yoseff 2003, 2005) discuto ampliamente tal tema, por lo que no abundaré aquí.

³ se dice que los niños recién nacidos más bien están despiertos por períodos breves y que prácticamente duermen día y noche

investigar la comunicación temprana, lo hacen, por ejemplo, observándola dentro de los ciclos de la alimentación (Kaye, 1986; Stern, 1978).

Corsaro y Rizzo (1988: 880-1), dentro de su marco interpretativo, consideran a las rutinas en los siguientes términos:

“Sólo recientemente los estudios transculturales han enfatizado y documentado la importancia de esas producciones colectivas (Corsaro, 1988; Och, 1982; Scheffelin, 1986). Esos estudios en sociolingüística del desarrollo demuestran cómo la participación de los niños en rutinas interactivas específicas es central para su adquisición del lenguaje y la cultura. Las rutinas son actividades recurrentes y predecibles que son básicas para la vida social cotidiana. El carácter habitual, dado por sentado de las rutinas proporciona a los actores la seguridad y el entendimiento compartido de pertenecer a un grupo cultural (Giddens, 1984). Por otra parte, esta predictibilidad dota de poder a las rutinas, que proporcionan marcos dentro de los cuales se pueden producir, desplegar e interpretar un rango amplio de conocimiento sociocultural (Goffman, 1974). ...”.

No voy a profundizar en esta cuestión ahora, puesto que la trataré en el siguiente capítulo, al abordar las rutinas conversacionales en las que los niños participan desde la vida temprana, así como su definición e identificación.

Es por eso que aquí sólo refiero brevemente el asunto y su importancia para el desarrollo. Aunque en el último punto, abordo algunas rutinas de las familias españolas. Hasta aquí he tratado cuestiones generales sobre la familia como una comunidad de práctica y las actividades cotidianas y rutinarias que forman el fondo del desarrollo humano. En lo que sigue, abordaré asuntos particulares en torno a las familias españolas y andaluzas.

El interés estriba en que esta información es parte del trasfondo de las expectativas, creencias y valores de lo que las familias Españolas y Andaluzas ponen en juego en su conducción con sus hijos.

La información proviene de diferentes disciplinas que se han interesado por la infancia en España.

5. LA ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y LA CRIANZA DE LOS NIÑOS ANDALUCES

Desde los años setenta del siglo XX, los Whiting (1975) formularon que era importante tomar en cuenta las condiciones que hacen posible la atención y cuidado de los hijos. Señalaban la necesidad de considerar las tareas del hogar y a cargo de quiénes estaban, incluida, por supuesto, la atención de los pequeños. Ello hacía posible ver quiénes, cómo y cuánto podían interactuar los niños con los miembros del hogar.

Entiendo que esas condiciones son las disposiciones sociales que hacen posible el desarrollo infantil, su cualidad y sentido.

Cuando los Whiting (op. cit.) se refieren a las condiciones sociales que hacen posible las relaciones entre niños y cuidadores, están hablando particularmente de la estructura y organización familiar (ver también Ochs y Schieffelin, 1994; Shweder et al., 1998). Estos aspectos, en el caso de España, se ligan a cuestiones más generales de la cultura: la política, la legislación y la organización social. Se traslucen en las instituciones como el trabajo, la escuela, la seguridad social; y que en España han sido elevados a derechos en el marco de una reciente redefinición del Estado de Bienestar.

Esos derechos, para Alberdi (1999), han tenido un impacto profundo y probablemente irreversible en las formas de organización y estructuración de los arreglos familiares.

Alberdi (op. cit.), analiza que las tareas tradicionalmente encargadas a la familia – particularmente a las mujeres madres- ahora están siendo cumplidas por instituciones formales, a cargo principalmente del Estado.

En Sevilla, los establecimientos escolares para niños menores de 5 años han aumentado. Según González López (2003:7), “...en el curso 2001-02 sólo había escolarizado el 10 por ciento de la población de menores de 3 años.” Esta realidad en España hace que los servicios de atención a los menores tenga que ser cubierta principalmente por otros medios: que contraten a una persona extraña y no siempre calificada o que se apoyen principalmente en las abuelas. Más particularmente, podría decir, siguiendo a González López, que en 1998, el 36,5% de familias que usaban del servicio de cuidado de pequeños menores de 3 años, correspondía respectivamente a familias monoparentales, nucleares y extensas (53,3%, 41,6% y 11,2%, respectivamente). Sin embargo, son las familias nucleares las que principalmente pagan por esos servicios (69,1%). En resumen, González López (op. cit., p. 19) refiere:

“En el Estado del Bienestar español hay que advertir que los derechos de ciudadanía se adquieren principalmente a partir de la relación del individuo con el mercado laboral (derechos contributivos), existe un escaso desarrollo de los servicios de los cuidados y una parte importante del bienestar se obtiene a través del apoyo de la familia. La institución familiar constituye aún hoy día una fuente primordial de bienestar, así como un resorte ante los riesgos de exclusión social por desempleo o pobreza en general. Esta peculiaridad del sistema español ha dado origen al calificativo, también utilizado para referirse a otros países del sur de Europa, de “estado familista” (Ferrera, 1996) o sociedad basada en el modelo de “solidaridad de la familia extensa” (Naldini, 2002).

Este último término hace referencia a que las redes de apoyo trascienden el ámbito de la familia nuclear e implican a varias generaciones. Los servicios de cuidado de la primera infancia constituyen, pues, un ejemplo por excelencia de solidaridad intergeneracional. Los abuelos han jugado un papel muy importante apoyando el empleo femenino a través de su trabajo como cuidadores de los menores cuando las familias no podían acceder a guarderías públicas, cuando eran reticentes para dejar a los menores a cargo de

trabajadores a domicilio no cualificados (o sin credenciales) o a causa del elevado coste de las guarderías privadas ...”.

Para el caso de Andalucía, la situación es la siguiente: hay una diferencia muy marcada entre la educación que se proporciona de cero a dos años, que la que se proporciona de 2 a 3 años. En el primer caso prevalece la educación privada (93,2%) de los establecimientos que apenas si cubre el 1,3% de la población; en el segundo caso, prevalecen los establecimientos públicos con 80,1%. Todos estos establecimientos apenas si dan servicio al 20,2% de la población. De ahí que se diga que ha venido aumentando la cobertura pública, pero no deja de ser insuficiente (ver González López, 2003, Tabla 5, pág. 25.).

Con todo, González López ve en la escolarización de los pequeños (0 a 3 años), mayores perspectivas en el desarrollo cognitivo de los niños, que a la larga se traduciría en mayor preparación para la competitividad en el mercado.

En un principio, el interés de los padres de clase media alta o media, no es el desarrollo cognitivo de sus pequeños. Uno de sus intereses es que el niño puede socializarse con sus iguales. Aunque no es el mismo interés para esas mismas familias, cuando los niños entran a la escolarización obligatoria.

Whiting (1996) sostiene que un mayor apoyo emocional al niño por parte de madres amorosas, puede significar mayor éxito en los niños. Siendo así, se podría pensar que el éxito escolar y, más tarde, la competencia laboral, se está constituyendo en un valor de importancia para la competencia adulta.

Correlativamente a esos cambios han ocurrido otros, muy notorios en las actitudes, pues de 1977 a 1996 han cambiado los porcentajes (de 66% a 38%) de quienes sostienen que las mujeres tienen que cuidar de los hijos en el hogar. En el caso de España y según Alberdi, basándose en una encuesta de 1992 prospectiva sobre las actitudes respecto a la inserción de la mujer a la vida laboral, señala que el 71% de los encuestados creía que iba a aumentar la tasa de las mujeres en el mercado laboral. La evolución a lo largo de los años (de 1977 a 2004), según González (comunicación personal, 2005) ha pasado de cerca del 30% al 45%, aproximadamente.

Pero lo anterior no es más que un reflejo de los aspectos más generales que he mencionado al principio. En lo que sigue, intentaré dar cuenta de las familias nucleares españolas y su realidad actual, particularmente en lo que es la inserción laboral de las mujeres y en el cuidado de los hijos por parte de ambos padres. Lo que se configurará

como un aspecto del contexto general en el que se desenvuelven los niños de este tipo de familias.

5.1 LAS FAMILIAS NUCLEARES EN ESPAÑA

La familia nuclear (padres e hijos viviendo en el mismo techo) predomina en España, con todo y que se han hecho presentes otras formas de organización familiar (Alberdi, op. cit.; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998).

No obstante, la familia nuclear también ha sufrido ciertos cambios como aumento de los matrimonios civiles, mayor edad de las mujeres al unirse con un varón, aportación de la madre al sustento familiar, mayor equidad en las labores del hogar, etc.

Iglesias de Ussel (en Palacios y Rodrigo, 1998: 92-93) señala que una de las grandes transformaciones en la familia (tradicionales o no) ha sido el trabajo remunerado de la mujer y que lo más importante de los últimos tiempos es que *“una vez incorporadas al mercado de trabajo, no lo abandonan –como ocurría en el pasado- ni por matrimonio, ni por tener hijos. Por ello, los efectos sobre la natalidad pueden ser importante...”*. Este fenómeno no sólo tiene que ver con el decremento de la natalidad en los últimos tiempos, para Iglesias de Ussel también *“tiene profundos efectos en el sistema familiar. Favorece la consolidación real (...) del equilibrio de poderes y la división de tareas dentro del hogar. ...”* .

La incorporación laboral de la mujer hace que, en relación con los hijos, la división de las tareas del hogar se vuelva más equilibrada; lo que se traduciría en una co-responsabilidad de padres y madres en la crianza de los hijos. Por ejemplo, y refiriéndome al estudio de Palacios et al, (op. cit.), señalan que en los años ochenta la mitad de los niños y niñas menores de cuatro años, pasaban casi la totalidad del tiempo en casa y con la madre. Mientras que ya se advertía que un tercio de esos niños, pasaban parte de la tarde al cuidado del padre, *“como co-responsable de los cuidados y atención al niño. ...”* (p. 79).

Para el mismo autor, ha habido cambios importantes en la estructura de los hogares: el tamaño medio se ha reducido, pues las familias con dos o cuatro miembros ha aumentado de ser 59% en los años 70, pasa a ser 66.4% en 1991; que en buena medida se debe al ideal de tener pocos hijos, dice: *“...se trata de una evolución que coincide con actitudes culturales muy arraigadas: numerosas encuestas han constatado que dos es el número ideal de hijos en la sociedad española.”*

Más adelante trataré ampliamente este tema, por ahora es importante advertir que junto con estas transformaciones existen otras que interactúan para prácticamente revolucionar a las familias. El autor en el que me apoyo también refiere “*una pauta europea de matrimonio, consistente en la conjunción de matrimonio tardío y elevada tasa de solteros definitivos.*” (op. cit., p. 98). Esta edad tardía ha venido sufriendo cambios al grado que para las mujeres en 1991 era de 25, 99 años. Y aunque prevalece la mayoría de edad del varón (76.6%), la excepción de que la mujer sea mayor que el varón (13.0%) no es nada despreciable.

Además, el matrimonio religioso ya no es el único que ocurre; cada vez más, las parejas contraen matrimonio por lo civil (en 1975 los matrimonios católicos eran de 99.7%, y civiles eran sólo el 0,3%; para 1992, los matrimonios religiosos fueron 79,4% y los civiles 20,6% -ver página 103 de la obra citada).

Que las mujeres trabajen, que se casen más tardíamente y que la familia se disminuya en número ha tenido también un profundo efecto en la tasa de natalidad puesto que “*se ha pasado de 2,78 hijos por mujer en 1976 a 1,36 en 1990*”. (Iglesias de Ussel, 1998:106). Caída en la natalidad que el mismo autor explica no sólo por el decremento en la nupcialidad, en las familias que tienen hijos, o en el hundimiento de las familias con muchos hijos; sino “*...también las dificultades para compaginar tareas domésticas, actividad laboral y vida familiar son apreciables y se ven agravadas por la ausencia de políticas de apoyo a la crianza de los hijos. ...*” (Ídem).

Cierto que se ha venido corrigiendo esta política aunque aún es insuficiente.

De algún modo, las transformaciones que describí en la primera parte también se han hecho presentes en la familia nuclear. Muchas madres en este tipo de familias tienen un alto grado de estudios y ocupan parte de su tiempo en labores remuneradas. La repartición de las tareas domésticas, incluida la crianza de los hijos, es una tendencia. Esta misma condición hace que tengan ideas más modernas sobre la crianza de los hijos. Ya González López (2003) señalaba que las familias nucleares también se habían venido transformando. Mayor educación de las mujeres, el trabajo remunerado de las mismas, la co-responsabilidad de la crianza con los padres y el uso del sistema escolar inicial para los niños menores de cinco; así como el recurrir a los abuelos, como sistema informal de atención a los niños; estaban (y lo están todavía) produciendo importantes cambios en la atención de los pequeños.

Hasta aquí, puedo decir que las familias nucleares que conforman la mayoría de las familias españolas también han sufrido cambios importantes en su estructura y

composición y que eso particularmente ha impactado seriamente a la educación de los hijos. Pues éstos, según puedo advertir, han pasado a ser educados particularmente por los centros especializados en la educación infantil aunque todavía con una cobertura limitada.

Así, el hogar como un espacio de convivencia está regulado en función del trabajo de los padres, la asistencia escolar de los hijos y la relativa ausencia de relaciones de los niños con sus iguales (véase abajo).

5.2 LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA DE LOS NIÑOS

Palacios, Hidalgo y Moreno (1998), hablando de la vida cotidiana de las familias españolas, refieren que entre el 50% y 60% los padres echan en falta que los niños no cuenten con espacios exteriores para jugar y no haya centros culturales o instalaciones deportivas (70% de los padres señalan estos últimos). Dicen:

“Cuando las madres trabajan, echan en falta medidas de carácter social y laboral (flexibilidad de horarios, trabajo a tiempo parcial, etc.) que permitan compatibilizar la vida laboral y la doméstica, así como la posibilidad de que el niño pueda ser atendido en un contexto de buena calidad. El 64% de las madres españolas se muestran favorables a llevar a sus hijos de entre año y medio y tres años a un centro educativo en régimen de jornada completa, pero la oferta de centros es insuficiente por debajo de los tres años. ...” (op. cit., pp. 73 y sigs.)

Y aunque cada vez es más común que los niños desde los tres años vayan a centros escolares, la vida de los más pequeños transcurre en casa y al cuidado de la madre, que o ha tenido que dejar el trabajo o se encuentra temporalmente fuera de él.

La vida de los niños en casa, de los pequeños y de los que van a la escuela; tienen muy poco tiempo para la convivencia, puesto que se la pasan viendo el televisor. No realizan tareas domésticas y es poco lo que los padres contribuyen a la realización de los deberes escolares. Su vida también puede estar signada por otras actividades como el deporte, el aprendizaje de idiomas, de informática o de música, preferentemente (la tercera parte de los niños españoles, según Del Río y Álvarez, 1992; citado en Palacios, Hidalgo y Moreno, op. cit., p. 83).

Actualmente hay una gran disposición de los padres españoles a apoyarse en la educación formal para la socialización de los hijos menores de 3 años. De hecho, el sistema escolar formalizado se inicia a esa edad y aunque no es obligatoria sino hasta los seis años, prácticamente hay cobertura universal en el pre-escolar. No obstante, entre los cero y los tres años aún no hay cobertura ante la demanda, sobretodo de las madres trabajadoras.

5.3 POCOS HIJOS PARA DARLES MAYOR ATENCIÓN

Al parecer, la familia sigue siendo la principal socializadora y el estudio sobre la socialización familiar adquiere importancia para saber cómo ocurre este proceso en la vida temprana de los niños.

En primer lugar, y según el estudio cualitativo de Agulló (2001), actualmente, según las propias madres, se destina mucha mayor atención a los pequeños que lo que se hacía antes. ¿Qué es lo que ha sucedido para que esta atención sea mayor?

Agulló da cuenta de los cambios ocurridos en España desde hace unos treinta años y que aún siguen dándose. Tales cambios tienen que ver desde el retraso de la edad a la que se tiene el primer hijo, así como la disminución del número de hijos. El índice de fecundidad, para la década de los 90 del siglo pasado era de 1,2 hijos por mujer, que junto con el descenso de la mortalidad y el aumento en la esperanza de vida “*están afectando a la estructura familiar y a las pautas de cuidados*” (ídem. P. 27). Que haya pocos hijos y las mujeres los tengan a edades más tardías podría hacernos pensar que ‘pocos hijos para darles mucho’ (slogan de control natal y planificación familiar que se instrumentó en países del Tercer Mundo como México en la década de los 80), es decir, las fuentes sociales de la mayor atención de los hijos puede estar en las políticas públicas.

Pero también otras cosas han venido cambiando y que están contribuyendo a esa mayor (y quizá mejor atención) a los hijos. La educación de las mujeres se ha incrementado sensiblemente, cosa que autores como LeVine et al (1996b) y Whiting (1996) consideran que contribuye a que las madres se vuelvan más sensibles al desarrollo de los niños: el aprendizaje locomotriz y del habla; que se estimula y se promueve a edades más tempranas y de modo consciente. Viene al caso un testimonio de las mujeres que colaboraron con Agulló (op. cit., p. 26), refiere: “...*Yo me acuerdo que a los 18 años empecé a trabajar y fui al logopeda. Mi hija va desde los 4 años; mi madre no se planteó eso. Ahora estamos más pendientes, que si mi hijo ve bien, que si habla bien, si anda bien, etc.*”(GD2:11). Este testimonio al mismo tiempo que muestra esas preocupaciones a edades más tempranas de los hijos, también evidencia que hoy hay mayor contribución al desarrollo a través de recurrir a profesionales del desarrollo; eso sin contar con que los medios de comunicación (incluido el sistema de información de las pantallas de televisión del transporte público, en el caso de Sevilla) son una fuente importante de difusión de los avances y recomendaciones de los expertos.

Al mismo tiempo que la educación de las mujeres se ha incrementado también lo ha hecho su inserción laboral.

Por su parte, Alberdi (1999) señala que el tener menos hijos tiene que ver con una serie de cuestiones que además de las ya indicadas es que los padres se han vuelto más responsables, han aumentado sus obligaciones y se han ensanchado los derechos de los niños, más hacia la educación y menor a la disciplina. Lo anterior implica que los padres estarán mejor informados y se apoyarán mucho más en el saber profesional.

El panorama general que sostiene Alberdi ya se veía en Andalucía con el estudio realizado de Palacios (1988) pues los padres con mayor nivel educativo eran sensibles a las capacidades y disposiciones de los pequeños, generalmente atribuyendo precocidad en las capacidades de sus hijos. Además de que eran quienes buscaban mayor información en el saber profesional.

5.4 LA VIDA COTIDIANA DE LOS NIÑOS EN ESPAÑA

Me apoyaré en el estudio promovido por la Fundación Santamaría, realizado por un cuerpo interdisciplinario de investigadores. El estudio intentó ser representativo de todos los niños españoles. Dicho estudio se llevó a cabo en 1996 y tiene la virtud de que está referido al período que aquí nos ocupa: la infancia entre 0 y 6 años. Este estudio, como se verá, deja apreciar el valor de los hijos para las nuevas familias españolas.

Este estudio tenía como objetivos ver los cambios que se estaban operando en la forma en cómo se educa a los hijos en el contexto familiar para que, al mismo tiempo, permitiera planificar la educación de los pequeños, para que los padres vieran a la escuela como opción formativa y especializada y que también pudiese ser vista como complementaria a la educación familiar.

Esta investigación (Pérez Alonso-Geta, et al., 1996) se interesaba por los valores y las pautas de crianza.

De algún modo, este estudio puede contribuir a considerar *las expectativas, creencias y normas* sobre los niños españoles, aspectos importantes para especificar los valores y la cultura española en torno a la crianza. Su interés en el *ethos*, pone al descubierto las costumbres y hábitos sobre lo que hacen los padres. Ello me permitirá apreciar también lo que hacen en torno al tema primordial de este trabajo: el desarrollo del lenguaje.

Empezaré la exposición por lo que constituye el apartado metodológico que es el último capítulo de la obra en cuestión. Mi afán de hacer esto es para dar cuenta de las expectativas y alcances de esta investigación.

Tomando en cuenta que la investigación quería cubrir a la niñez de 0 a 6 años en España, se recurrió a las estadísticas disponibles en 1996 para saber el tamaño de la población referida. Se dice: *“La población española de 0-6 años es de 2, 912,742 individuos. Representa el 7.5% de la población total. Estimamos que el promedio de menores (de 0-6 años) en los hogares en donde los hay es de 1, 2, podemos inferir que el universo está integrado por el 20,3% de los hogares españoles”* (Pérez Alonso-Geta, p. 189). Se contó con una muestra de 1,200 individuos, de los cuales 617 eran niños y 583 eran niñas. Según esta selección aleatoria, en la siguiente tabla se presentan el tamaño de la muestra así como las cantidades relativas en función de la edad; que se distribuyó del siguiente modo:

EDAD	POBLACION	MUESTRA
<1 AÑO	384.883	154
1 AÑO	395.967	168
2 AÑOS	395.253	171
3 AÑOS	410.366	170
4 AÑOS	423.227	169
5 AÑOS	443.185	177
6AÑOS	459.861	191

Tabla 2.1.- Esta se construyó a partir de los datos de Pérez Alonso-Geta et al., (1996:189)

Los datos de la población fueron tomados del censo de 1992 y la muestra se determinó en términos de la cuota aceptada por la proporción de la muestra considerada.

Tales datos, y en función de las tablas que ellas construyen, retomé aquéllos que se refieren para el caso de la Comunidad Andaluza que era la comunidad en donde existían más niños que en las otras comunidades (representan el 22,3% de todos los niños del País).

El trabajo de campo se llevó a cabo en 1994 y dos años después se reportan los resultados. Debo decir que la investigación contó con todo un equipo de encuestadores que asistieron a los hogares que se eligieron, para conservar las características de la muestra de que al menos hubiese un hijo de las edades señaladas. Se intentó cubrir tanto la población rural como la urbana, así como las distintas clases sociales (media alta, media y media baja) A lo largo de la exposición se irán viendo los tópicos de las encuestas que fueron contestadas principalmente por las madres y que se hizo mediante entrevista.

5.4.1 La Actitud de los Padres ante la Llegada de los Hijos

Con este apartado se quería saber qué tanta seguridad tienen los padres en tener hijos y en qué ideas se apoyan.

En primer lugar, se sostiene que los hijos ya no son un seguro para la vejez, sino que son deseados y forman parte de una decisión. Es decir, forman parte de un proyecto de vida en común. De manera que los hijos son objeto de afectividad, de alegría y satisfacción y paciencia (98%, 90% y 76.4%, respectivamente). Sus expectativas es que crezcan sanos (81%), felices (85,3%) y queridos (75,8%). Pero paradójicamente se observa desatención⁴ (mayor en la clase media alta -56%- que en las otras clases; media: 42% y baja, 30%).

Aunque los abuelos están para echar la mano, se ve que cada vez es menos usado tal recurso para cuidar y atender a los hijos.

La fé en la especialización, en la ciencia y en la técnica parece jugar un papel capital” (op. cit., p. 34), puesto que recurren y se informan con los especialistas (médicos, etc.).

Con lo anterior, pareciera que la familia española tiende a ser una comunidad de práctica en donde los hijos son parte de ese proyecto de vida en común. Apoyarse en los especialistas es ‘garantía’ para criar a los hijos.

5.4.2 Higiene y Alimentación de los Niños

Casi todos los niños reciben el baño o la ducha diario (76,4%), aunque no con la misma frecuencia se les lava el pelo. Se les cambia de ropa interior a diario hasta los 18 meses (97,2%).

La higiene bucal se incrementa a partir de los dos años y casi la mitad de la población encuestada lo hace a diario.

La alimentación es al pecho más en las familias urbanas que en las rurales y esto probablemente se deba a la educación de los padres. Niños y niñas empiezan a comer solos entre los 18 meses y los dos años, aunque parece que no es hasta entre los dos y los tres años que se vuelve significativo (29,6% y 25%, respectivamente).

El control de esfínteres (primero las heces y luego la orina) se da entre los 2 y 2 y medio años.

⁴ Las autoras refieren que los padres sienten cierta culpa al trabajar y no dedicarles mucho tiempo a los niños. Es a esto a lo que se refieren cuando los padres consideran que los desatienden.

Vestirse por su propia cuenta, empieza entre los dos y los tres años. A los cuatro años les cuesta trabajo abrocharse, pero a los 6 casi todos lo hacen, además de que ya saben atarse los zapatos.

5.4.3 Caminar

El gateo ocurre después del primer año (88,2% de las niñas y 89,3% de los niños). Pero caminan relativamente pronto, puesto que después de los doce meses y antes del año y medio ya casi todos caminan.

5.4.4 Sueño

Casi todos los niños duermen siesta desde los 0 a los cuatro años (de 1 hora a hora y media) y se van a dormir a las 21 hrs., aunque algunos llegan a dormirse entre las 10 y las 11 p. m. (El 16% de los niños se llegan a dormir después de las 23 horas).

Desde que nacen, los niños ocupan su propia cama (75,5%). Aunque esporádicamente llegan a ocupar la cama de los padres, sobretodo entre los 19 y los 24 meses. *“Aproximadamente, uno de cada cuatro niños menores de seis años comparten, diaria o esporádicamente, la cama con sus padres. La cifra, esperada, es bastante más alta de lo que sería de desear”* (p. 52), advierten los autores (pediatra y psiquiatra) y lo es para ellos porque los padres requieren intimidad, y los niños diferenciación y autonomía.

Aunque la mayoría duerme solo, lo hacen en el cuarto de los padres hasta los 18 meses (el 43,2%). Los autores llaman la atención de que niños de 6 años aún lo hacen. Ellos señalan que tienen que ver con el hábitat y la cultura; principalmente esto ocurre en la clase media baja.

Los niños se van a dormir solos (casi un 70%) y los autores advierten que los padres no contemplan que es un momento relacional importante.

5.4.5 Desarrollo

La autora de este capítulo, psicóloga, analizó la parte correspondiente al desarrollo, que comprende: la motricidad, el lenguaje, la cognición y la socialización.

Margarita Vidal Lucena adopta un método de exposición curioso, porque además de retomar los datos y hacer tablas, primero expone sus planteamientos sobre el desarrollo, analiza los resultados y luego sugiere y aconseja. Cuando los temas no son claros, dice, expone los diversos planteamientos y deja que los padres decidan el camino a tomar. Pero si lo realizado por los padres no es acorde a lo que formulan los expertos entonces

sugiere, a veces con una gran cantidad de prescripciones, ella las considera proposiciones para la intervención⁵ (yo conté 60 que se presentan en un listado, al final del capítulo, pero hay más que se diseminan a lo largo del mismo). Así que cuando sea indispensable citaré sus palabras.

Por lo pronto me pareció importante construir una tabla a partir de sus tablas 3.1 y 3.2 (ver pp. 64 y 65). Esta tabla que presento está particularmente interesada en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, a lo largo de mi revisión expondré esos otros aspectos a los que ella hace referencia.

La tabla 2.2 además está construida de manera que se puedan advertir de conjunto, las tendencias en los comportamientos de los padres. Los porcentajes por fila no necesariamente corresponden con los totales de la muestra, sino que son estimaciones de acuerdo a las elecciones que hicieron los padres.

No es mi intención detallar las cosas, sino apuntar algunos aspectos.

COMPORTAMIENTO PATERNO	EDAD PORCENTAJES	SIEMPRE PORCENTAJES	NUNCA PORCENTAJES
Hablarle para que razone.	2 a 3 años 44, 7%	Siempre y desde el primer año: 32%	
Dejarle sin su juguete	2 a 3 años 41,2%		25,9%
Darle un cachete	De 2 a 3 años 39,2%		20,8%
Dejarle solo en la habitación	3 años 10, 3%		60,7%, dejarlo sólo en casa: 78,1%
Enseñarle a tirar papeles en el lugar apropiado	2 a 3 años 45,4%		17,2%
Contarle lo sucedido para que entienda	2 a 4 años 55,8%	17,5%	
Hablar con él	Antes 1 año: 10,5% 2 a 4 años: 23,4%	57,5%	
Demostrarle cariño, alegría si se porta bien		74,0%	
Jugar con ellos	Antes 1 año: 11,5%	80,2%	
Estar atento a la TV, seguir su programa	2 a 4 años: 43,5%		
Entiende lo que le dicen	1 a 4 años. 75,0%		

Tabla 2.2.- Esta tabla se hizo a partir de los datos obtenidos de la investigación de Pérez Alonso-Geta et al (1996).

En primer lugar, resalta el hecho que los padres ya no utilicen el castigo como una forma de corrección y educación, pues son muy pocos los que optan por pegarles.

⁵ Quizá sea esto a lo que se refiere Alberdi (1999) acerca de la “psicologización de la niñez” y la vida familiar, particularmente en la visión que se tiene de las obligaciones de la maternidad.

En segundo lugar, la tabla 2 deja ver que los padres usan el habla para dirigirse a los niños y desde una edad muy temprana de éstos. Los padres no sólo creen que hay que hablarles y explicarles para que razonen y entiendan. Los padres creen que el niño entiende lo que se les dice. Junto con esto, los padres están dispuestos a compartir su tiempo con los pequeños, jugar y divertirse con ellos; demostrarles afecto y alegría. Los padres, como diría Alberdi (op. cit.), están implicados emocionalmente con sus niños y asumen que son personas desde que nacen.

5.4.6 Desarrollo Verbal

Vidal Lucena empieza por tratar el asunto con “a qué edad creen los padres que los niños empiezan a hablar”. Los mayores porcentajes se sitúan entre el primer año (41%) y el segundo año (44,6%). Las otras edades no alcanzan a cubrir el 10%, aunque hay un 7,8% que refiere que antes del año. La tendencia parece situar al segundo año. Se podría decir que empieza al primer año y se afirma en el segundo. Lo que podría hacer pensar que es la variación lo que hace que el rango se amplíe. Al respecto dice la autora: *“Esto quiere decir que la gran mayoría de padres (el 93,1%) se preocuparán si la palabra no surge alrededor de estas edades. Por tanto, es lógico esperar que acudan a tiempo a los profesionales para comentar su preocupación. Y quiere decir también que algunos problemas del lenguaje, en principio, pueden ser prevenidos a tiempo con la información que poseen los padres, ya que éstas son las edades de aparición de la palabra.”* (Vidal Lucena, en Pérez Alonso-Geta et al., 1996, p. 74).

De su tabla 3.10 sobre la “opinión de los padres de a qué edad creen que es normal enseñarles a hablar”, resaltan: ‘siempre’ (26,1%), ‘primer año’ (18,8%) y ‘segundo año’ (23,2%). Estos datos evidencian que las familias españolas creen que los niños comprenden el habla desde el nacimiento y que no se termina de aprender. Cosa que también se constata en la tabla 3.12: “a qué edad consideran normal hablar con su/s hijo/s”; pues ‘siempre’ ocupa el 57,1% y antes del año, el 11,2%. Aunque en la tabla 3.13 sobre “a qué edad creen que es normal que los niños entiendan lo que se les dice”, se ve que los datos se distribuyen entre el primer año (12,1%), el segundo (24,8%), el tercer año (26,6% y el cuarto año (12,7%) (op. cit., p. 76); estos datos parecen tener que ver con las creencias de las madres de hogares urbanizados y países desarrollados, como Norteamérica (Ochs y Schieffelin, 1994); que se asume la creencia de que para que los niños hablen hay que hablarles.

5.4.7 Otros Datos de Importancia

Me han llamado la atención otros datos que tienen que ver con la situación de la vida de los niños pequeños en el hogar. Por ejemplo, los autores elaboraron una afirmación: “En general, hoy se consiente demasiado a los niños”; que se respondió de la siguiente manera: ‘muy de acuerdo’ (23,5%), ‘de acuerdo’ (56,6%) y ‘regular’ (13,6%). Asunto que confirma lo que Alberdi (1999) formula y que me parece nos da idea del clima familiar que se vive en los hogares españoles actuales.

Ese ‘consentimiento’ podría entenderse como cumplirles sus caprichos o regalarles juguetes en exceso. Al menos esa posibilidad existe, cuando se les hizo la siguiente proposición: “Los niños hoy tienen demasiados juguetes”: 43,3% estuvieron ‘muy de acuerdo’, ‘de acuerdo’ el 47,6%. Pero no sólo eso también hay ‘que demostrarles continuamente con palabras y gestos que les quieren’ ya que 49,2% estuvieron ‘muy de acuerdo’ y ‘de acuerdo’, el 44,9%. Por último, que “como mejor aprenden es razonando”, 36,7% y 54,2%, estuvieron ‘muy de acuerdo’ y ‘de acuerdo’, respectivamente.

En conjunto estos datos me hacen pensar que hoy se tiene un gran aprecio en los niños: quererlos, consentirlos y educarlos en la razón, y por igual a niños que a niñas (42,9% estuvieron ‘muy de acuerdo’ y el 47,6% ‘de acuerdo’ en que no hay lugar para establecer diferencias de género).

5.4.8 La Escolarización Temprana

Puesto que en España la escolarización temprana es “optativa, pensada para todos, es educativa y preventiva” (op. cit., p. 103); se quería ver si los padres recurren a ella o están dispuestos a mandar a sus hijos a la escuela y las razones que esgrimen.

De ese modo, el 70% de los encuestados estuvieron de acuerdo en enviar a sus niños a la escuela temprana; con mayor razón las familias en que ambos padres trabajan (79%).

Es al año y medio cuando parecen empezar a ir al colegio y las razones que se esgrimen es que los niños se relacionen con otros niños (70,4%). Los padres consideran que el colegio “favorece el desarrollo” (57%). No obstante, hay otras razones para enviarlos a la escuela: los niños se aburren en casa (56,2%) y “estar con él pone nervioso/a” (56%).

Así pues, la escolarización temprana es un recurso para los padres trabajadores y para los niños que actualmente crecen solos o con pocas posibilidades de relación con otros niños en el hogar; además de que les proporciona oportunidades para el desarrollo y una alternativa al estrés de las madres.

Dicho de modo sucinto: la sensibilidad paterna hacia las disposiciones y capacidades de los pequeños ha llevado correlativamente a una mayor atención y racionalización en la crianza infantil. Ello, según Ochs y Schieffelin (op. cit.), implica que el mundo adulto se adapta a los niños, precisamente lo contrario a lo que ocurría antes de los años ochenta en España.

5.4.9 La Socialización para la Autonomía, una Nueva Realidad

Así como Fricke (1998) consigna que las familias actuales de Estados Unidos de Norteamérica educan a sus hijos en la autonomía, o es uno de los valores fundamentales de la vida familiar; así también Alberdi (op. cit.) concibe los cambios que están ocurriendo en los valores de las nuevas familias en España; además de que dicha autonomía, para ella, significa un modelo de democracia que se ha instalado en la esfera privada de las relaciones familiares y entre sus miembros: la pareja, y entre padres e hijos.

Empiezo por enumerar lo que para Alberdi (1999) no es más que una aparente paradoja: *“la creciente valoración de los hijos es paralela a la reducción de su número”* (p. 145). ¿En qué consiste esta valoración? En primer lugar el control natal y la planificación familiar han jugado su parte. Ahora los hijos son deseados, o como dice la autora:

“El hijo es, desde el principio, un proyecto de los padres que hacen de él una parte de su relación de pareja. Los hijos han pasado de ser algo social y colectivo, a través de los cuales los hombres y las mujeres cumplen con una obligación para con la sociedad, a ser algo propio y privado, vinculados fundamentalmente a lo más íntimo de la relación de las parejas. La familia se ha privatizado y los hijos aún más intensamente...El hijo es parte de proyecto de felicidad compartida de la pareja...sin embargo suponen mayores responsabilidades que nunca. La llegada del hijo supone una proyección afectiva importantísima, el matrimonio se refleja en el hijo y se espera que sus lazos afectivos vayan a reforzarse con él. ...” (op. cit., pp. 145-6).

Más adelante, la autora referida señala que actualmente existe un *“predominio simbólico de las formas liberales y tolerantes de entender la intercomunicación y la autonomía de los hijos, que es muy innovador respecto de nuestro pasado reciente.”* (Alberdi; op. cit., p. 167).

La autonomía supone, en principio, el trato del pequeño como un ente independiente con voluntad y decisión propia. Ello supondría que mientras son heterónomos en sus primeros años y legalmente hasta la mayoría de edad, se les tendría que entrenar a ser autónomos mediante la racionalidad de sus comportamientos y la co-regulación y co-responsabilidad inicial; lo que implica que al niño se le tiene que enseñar todo esto y para ello se habla de la comunicación racional como uno de los principales instrumentos

(ver para detalles a Pérez Alonso-Geta, et al.; 1996). Los padres les explican, argumentan y tratan de que entren en razón desde muy pequeños.

Quizá el desarrollo de la autonomía en un clima democrático esté particularmente concentrado en la comunicación racional; lo que me lleva a plantear la hipótesis de que el diálogo será una herramienta de uso frecuente y prolongado, para, en la medida de lo posible, convencer a un niño; un discurso internamente persuasivo, que se guiará por la búsqueda de principios de igualdad o simetría en la relación y en un clima afectivo preferentemente positivo.

Para tales autores, esta nueva realidad mucho tiene que ver con los cambios políticos en España, cito: “...*La evolución social llevada a cabo en España en las últimas décadas...ha contribuido poderosamente a que la familia haya avanzado hacia formas de relación más democráticas, hacia el respeto de los derechos individuales de sus miembros y a la adopción, cada vez en mayor medida, de decisiones de forma consensuada...*” (Pérez Alonso-Geta; op. cit., p. 15).

El capítulo 5 de la obra referida, está dedicado al estudio de los valores y estilos familiares de educación. Ellas hacen agrupaciones de su gran cantidad de datos para hablar de tres grandes bloques en los que resaltan los valores personales de la honradez (95,7%), la solidaridad (95,1%) y la sinceridad (85,8%). Los valores respecto del entorno: valores intelectuales e instrumentales, los familiares y los ambientales (todos por encima del 50%). Y por último, los valores estéticos y de actuación ante situaciones concretas, que tienen menor peso (op. cit., p. 116).

Tales valores tienen una enorme significación en una sociedad y familia democrática, lo que parece en congruencia con los cambios habidos desde hace aproximadamente tres décadas.

Respecto de los estilos familiares, las autoras derivan 4 estilos. Aquí sólo me referiré al estilo democrático, puesto que parece ser el más congruente con lo que he venido tratando. Este estilo tiene una fuerte implicación afectiva, que potencia la autonomía de sus hijos y son capaces de crear un buen clima de comunicación (más del 50% de los padres se posicionaron en este estilo). El diálogo, el respeto a la opinión de los hijos y la contribución de los mismos en la toma de decisiones. Dicen las autoras que por ello hay que demostrarles que se les quiere, ayudarles y apoyarles en sus estudios, crear un clima apacible, estar dispuestos a escucharlos.

Los padres democráticos y comprometidos parecen estar en concordancia con el modo de vida que se viene instalando en España después de la dictadura. Esto es particularmente importante para los padres de la clase media y media alta.

Por último, y para darnos una idea de que aún con todo lo dicho, prevalece la responsabilidad de la crianza en la madre, aunque es claro que algunas cosas las empieza a realizar el padre, o que ocurren mayoritariamente de modo conjunto (padres y madres las hacen juntos). Reproduzco la siguiente tabla que se retoma de las autoras en su capítulo 6 (tabla 6.1; p. 163):

ACTIVIDAD	MADRE	PADRE	AMBOS
Darles de comer	57.6	1.4	18.7
Leerles o contarles cuentos	39.5	11.6	39.7
Colorear y mirar cuentos	33.3	4.4	38.2
Hacer puzzles y juegos de construcción	23.7	12.2	37.0
Otros juego: Guiñol, mimo, teatro	23.5	5.5	30.9
Hablar sobre temas de interés, contar.	28.0	4.2	64.0
Jugar juegos de actividad física (pelota, escondite, etc.)	12.6	31.0	32.6
Pasear, ir al parque	32.9	4.9	56.0
Hacer actividades en la naturaleza (excursiones)	8.1	7.3	77.2

Tabla 2.3.- Describe las actividades realizadas en torno de los niños y quienes las llevan a cabo. Reproducida de Pérez Alonso-Geta et al., (1996:163).

Pareciera como si los padres varones españoles estuvieran aprendiendo de ellas, o las mujeres españolas enseñándoles a los padres, a través de la actividad conjunta.

Me explico. Excepto en el juego de pelota, que tradicionalmente ha sido parte de los padres varones con sus hijos; casi todas las demás actividades consignadas en la tabla, las realizaba la mamá. Pero si nos fijamos en la actividad conjunta padre-madre, se llevan a cabo de esa manera más ocasiones que por la madre, excepto el darles de comer.

Uno podría pensar que la co-responsabilidad en la crianza, educación, cuidado y diversión es una realidad que está tomando importancia.

El estudio reseñado es de enorme valor para mis fines puesto que efectivamente establece un panorama que es muy parecido al que Ochs y Schieffelin (1984) describen de la clase media blanca norteamericana. Y no sería del todo erróneo pensar que en las familias Españolas actuales hay una tendencia a ajustarse a los patrones de ese grupo social.

Por último, y porque es algo importante para establecer el panorama de la familia con las que se trabajó, abordaré el asunto de la adopción infantil en España y Andalucía.

5.5 UNAS PALABRAS SOBRE ADOPCIÓN

Sólo me referiré a aspectos muy generales, una visión panorámica que sirva como fondo para el análisis de la familia a la que me refiero y sobre la cual versará este trabajo.

La información que sigue es para darnos una idea del contexto de este proceso que según Palacios, Sánchez-Sandoval y Sánchez (1997) Palacios, Sánchez-Sandoval y León (2005) es relativamente reciente y a partir de los cambios ocurridos en la Legislación Española de las “leyes 21/1987 y la 1/1996”; que en buena medida ha normalizado la práctica social de este proceso.

El cuadro siguiente da evidencia de dichos cambios no sólo en cuanto a su apertura social, sino también a los cambios ocurridos en las configuraciones familiares, así como a la sensibilidad de los españoles por la situación de la infancia en el mundo, aparejada con su deseo de ser padres.

Este cuadro además, toca esa parte importante que ahora es indispensable, la mediación pública tanto de organismos gubernamentales como no-gubernamentales. No menos importante es la mirada vigilante sobre las familias adoptantes y los niños adoptados.

Como dicen los autores mencionados arriba, si bien la adopción es un fenómeno social omnipresente a lo largo de la historia, no es hasta recientemente que ha tomado dimensiones como las mencionadas y que están contenidas muy apretadamente en el cuadro.

Cambios recientes en la adopción en España

La adopción era...	La adopción es...
Para parejas infértiles	Para todo tipo de parejas
Para parejas casadas	Para todo tipo de familias
De bebés sin problemas	Sobre todo, de otro tipo de niños
Acuerdo privado entre las partes	Procedimiento público
Secreta	Revelada y pública
Nacional	Internacional
Invisible	Visible

Tabla 2.4.- Tomada de Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005:18)

Simplemente para dar una idea de lo que a últimas fechas ha ocurrido en España, retomo los datos proporcionados por el Ministerio de Trabajo Social y Asuntos Sociales

de Sevilla. Dice que prácticamente es en 1992 que se inicia en España el proceso de Adopción Internacional y que desde entonces no ha dejado de crecer: de 1997 que *“llegaron a España un total de 942 niños de origen extranjero, y en el año 2003, es decir después de 6 años, lo hicieron 3,951. En este período de 7 años, el número total de niños que han llegado a nuestro país y se han integrado en familias españolas alcanza un total de 18,501 menores, procedentes de países de América Latina, Asia, Europa del Este y África.”* (Presentación, en Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005:7).

Lo anterior no quiere decir que la adopción nacional no ocurra, lo que sucede es que el proceso normativo es de mucha supervisión y muy prolongado. Cosa que a los padres les ha llevado a optar por la adopción internacional. Tal y como lo constatan Palacios et al., (2005) pues refieren que el 83,7% de las personas entrevistadas consideran que los trámites son más fáciles: Entre el tiempo de espera (que va de uno a tres años), las entrevistas, el llenado de cuestionarios y entrega de informes y, luego, el tiempo que pasa entre la adopción y la “inscripción en el libro de familia”, se genera una gran incertidumbre en los padres, ya que el 48% teme no cumplir los requisitos (Palacios et al., 1997).

En el capítulo 5, ya tratando los aspectos investigados, retomaré algunas de las cosas aquí planteadas para extenderlas a la luz de la familia a la que este trabajo se refiere.

Por ahora podría afirmar que estas prácticas como otras que están ocurriendo (la llamada ‘paternidad asistida’) hacen que la paternidad también esté tendiendo a ser ‘legitimada’, como lo he referido para el caso de los niños. Una legitimidad que es más social y que pretendería ‘garantizar’ la paternidad antes de que ella se realice.

Termino este capítulo invitando a los lectores a que revisen los datos proporcionados en el capítulo 5 para valorar en qué grado la familia que colaboró en este estudio puede considerarse una comunidad de práctica. Por mi parte, haré lo propio en el capítulo final de este trabajo.

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo retomo la investigación sobre el desarrollo del lenguaje, de manera que pueda apreciarse el centro de los debates teóricos, metodológicos e investigativos, a fin de circunscribirlos como aportaciones importantes para el tratamiento de la dialogicidad temprana.

Por supuesto que mi recurso es selectivo, ya que circunscribo lo investigado dentro de la pragmática del desarrollo, la competencia conversacional y el paradigma de la socialización del lenguaje.

En primer lugar, en el marco de la dialogicidad formulada en el capítulo 1, estableceré mi concepto personal de comunicación, basándome en los argumentos de la teoría sociocultural.

He sostenido que toda comunicación humana es dialógica, y establecido los parámetros de la misma, por lo cual, bajo estos principios, analizo y evalúo la investigación que a grandes rasgos es considerada dentro de lo que actualmente se ha dado en llamar *el habla dirigida al niño* (CDS, por sus siglas en inglés) y que antes caía en el rubro del **baby talk**. Pondré especial atención a la intersubjetividad primaria que fue formulada originalmente por Trevarthen (1979), para retomar su noción de ‘diálogos emocionales’ (Trevarthen, 1993) como otro modo de referirse a lo que en principio, y basado en Bateson (1979), llamó *proto-conversaciones* y desbrozaré el camino que iniciaron Ochs y Schieffelin para poder argumentar la comunicación temprana como parte de la dialogicidad humana entre personas. De los estudios recientes en el campo de la comunicación infantil analizaré el modelo propuesto por Trevarthen (1994; 2007) sobre las tres grandes áreas de desarrollo infantil: el mundo de los otros, de los objetos y del sí mismo y terminaré esta sección apuntando los problemas conceptuales en torno a ellas, subrayando que el dialogismo y el paradigma de socialización del lenguaje pueden contribuir a su avance.

En la segunda sección, pongo especial atención en el desarrollo de la comunicación temprana, basándome en los parámetros de la dialogicidad establecidos en el capítulo 1 y en las prácticas sociales como parte de lo cotidiano. Planteo lo que es una rutina

comunicativa, cómo se establece y se transforma, es decir, los parámetros del cambio y la transformación de las rutinas comunicativas, dentro de la dinámica dialógica. Con ello y simultáneamente hablaré sobre los participantes en las rutinas tempranas y la dinámica de la participación pues ambos aspectos están en estrecha relación con el otro aspecto: el contenido de la comunicación, que en el dialogismo se conoce como género comunicativo.

De acuerdo al marco de referencia de las prácticas socio-familiares en torno a la comunicación temprana en las familias de clase media española formulado en el capítulo 2, en la tercera sección de este capítulo establezco mi definición de trabajo sobre evento comunicativo, basado principalmente en el paradigma de socialización del lenguaje en su versión más reciente (Ochs et al, 2005).

La definición de trabajo será útil para el tratamiento de la información, la selección del dato a analizar y los criterios para su identificación. En el capítulo 4, precisaré estas cuestiones con miras al análisis de la información recolectada.

1. LA COMUNICACIÓN

Dentro de la tradición de la psicología histórico-cultural, Vygotski (1995) consideró que el lenguaje en su uso tenía como principal función la comunicación. El habla es el lenguaje en uso y la palabra su principal instrumento; así, el lenguaje venía a ser el habla con una de sus principales metas: la comunicación.

Rogoff (1990), advirtiendo que el habla y la palabra tienen una aparición tardía en la vida humana -y de ahí que infante se le dice tradicionalmente al niño pequeño que no habla todavía-, hizo la precisión de que la comunicación se inicia desde mucho antes de la aparición de la palabra, mediante gestos y otros aspectos corporales. En los '90, aún se hablaba de no-verbal para distinguir de lo verbal, aunque ella ya tenía serias reticencias para admitir esa dicotomía. Por supuesto que no se podía definir la comunicación previa a la aparición del habla sólo por 'no-verbal', por lo que no era.

Para el momento de la formulación sobre la *participación guiada*, Rogoff (1990) tuvo que enfatizar la capacidad agentiva del recién nacido puesto que su teoría la necesitaba y era evidente que el nonato participaba con sus recursos en la solución de problemas. Para esta década, la investigación sobre la comunicación 'no-verbal' había florecido y tenía casi 30 años de haberse iniciado aunque no había tenido el auge que a la fecha tiene.

No obstante, aún Rogoff tenía serias dificultades para el estudio minucioso de dicha comunicación, por lo que la contribución de los antropólogos ha sido valiosa en el estudio de la comunicación temprana, pues la psicolingüística y la psicología cognitiva de esas décadas estaban enfrascadas en las bases biológicas o en la resolución de los mecanismos internos para la comunicación y el lenguaje.

¿Pero qué es la comunicación? ¿Cómo se puede entender?

Vygotski había dicho que una de las principales funciones del lenguaje es la comunicación y que el lenguaje en uso es el habla, de esa forma podríamos decir que en la vida cotidiana de las personas la comunicación es lo común y que principalmente la charla o la conversación cara-a-cara es lo que estaba implícito en el planteamiento de Vygotski. Aún la electrónica no tenía el desarrollo que ahora tiene, salvando este aspecto, se podría admitir entonces lo que Clark (1996) refiere del *uso del lenguaje*, que la **conversación cara-a-cara** es la principal situación bajo la cual los niños aprenden a hablar. Así, encontramos una profunda relación entre la pragmática del habla con los planteamientos de la psicología socio-cultural.

Ahora bien aquí es donde la antropología del lenguaje nos puede auxiliar en la psicología cultural. Desde 1979, Ochs, con la obra en común con Schieffelin: *Developmental Pragmatics*, vio la necesidad de formular algunos criterios para el estudio infantil del desarrollo del lenguaje, basada principalmente en el registro **in vivo** de las ‘conversaciones’ en las que los bebés participaban. Anticipo que ésta es una de mis principales fuentes para el estudio que aquí reporto, pero continuaré con la historia de la comunicación.

De alguna manera, en los años 70 no había grandes dificultades en la comprensión sobre la noción de comunicación; el problema surge precisamente cuando toma carta de naturaleza la comunicación artificial, y no me refiero a la comunicación mediante artefactos como el telégrafo, el teléfono (fijo, inalámbrico, celular o móvil), ni siquiera estoy contemplando la comunicación mediante la televisión o el ordenador, sino a la ‘comunicación entre máquinas’ y la polémica ‘comunicación’ máquina-humano.

Evidentemente ya desde los años 30 o 40, se hablaba de comunicación como ‘transmisión de información’ mediante mensajes; en pocas palabras, la noción ordinaria de comunicación como conversación cara-a-cara se empezó a tambalear y la noción de comunicación requería una ampliación para admitir esos nuevos fenómenos –recuerdo aquí que el análisis conversacional surge como una herramienta sociológica para validar la eficiencia y seguridad de los servicios telefónicos-; pero también obligaba a precisar.

Pues no es lo mismo la conversación cara-a-cara que la conversación telefónica aunque ambas fuesen parte de la comunicación entre personas.

Algo parecido ocurre con la noción de **diálogo**: ¿qué significa?, ¿qué debemos entender por ello?, ¿es la conversación un diálogo?, ¿conversar es sólo hablar... charlar?, ¿dónde quedan las gesticulaciones y la gestualidad?

Sólo para complicar las cosas, ahora se habla de diálogo entre neuronas, de diálogo entre máquinas, etc. (Hermans, 1996); es más, aparecen modelos informáticos y matemáticos de diálogos. Se construyen simuladores dialógicos, etc.

Por supuesto que estas nociones de ‘conversación’ o ‘diálogo’, que tienen su arraigo en el habla común, son difíciles de usar en la ciencia por toda su carga ideológica y por su ‘natural’ vaguedad, ambigüedad y heteroglosia. Eso, sin mencionar lo que parece estar implícito en el habla común: conversar o charlar es ‘pasarla bien’, un rato de cotilleo, llegar a un acuerdo, etc.

Hoy, *comunicación* es objeto de tratamiento especializado para ver si podemos llegar a un consenso sobre lo que hemos de entender por ella (Reddy y Legerstee, 2007). La noción de ‘diálogo’ no lo es menos; y de algún modo lo he abordado en el capítulo 1.

Voy a circunscribirme en principio y limitar mi tratamiento a lo que de manera general formuló Rogoff (1990) sobre la comunicación previa a la aparición del habla en el niño al mismo tiempo que me referiré a la aparición del habla en el niño. Dentro de su propuesta de la *participación guiada*, Rogoff reconoció que el ser humano recién nacido tiene esa capacidad agentiva para participar y lo hace en calidad de aprendiz, en función de que es él quien está en proceso de **volverse** un miembro de su cultura que está apropiándose de los medios para convertirse en un miembro competente en las prácticas socioculturales. A pesar de que su atención se concentra en el aprendiz, en acuerdo con el paradigma de la socialización del lenguaje, reconoce que ambos elementos de la *díada aprendiz-experto* se desarrollan. Ya lo decía en el capítulo 1; el dialogismo como epistemología y la dialogicidad como formulación empírica admiten que ambos aprenden y se desarrollan (Pontecorvo, Fasulo y Sterponi, 2001) y quizá sea en el diálogo cara-a-cara donde se pueda ver la manera en que los participantes tienen que ajustarse uno al otro para poder entrar en comunicación y la intersubjetividad se haga posible.

Aunque Rogoff (1990) tenía sus dudas sobre la intersubjetividad temprana; la investigación a la fecha ha avanzado considerablemente no sólo para dejar claro este aspecto de la comunicación temprana desde el nacimiento (y ya se sabe que desde antes)

sino que la tecnología y los estudios de laboratorio han llevado las cosas a tal grado, que se han establecido los parámetros físicos en los que se sustenta esa comunicación: la necesaria atención al proceso microfísico de los milisegundos, la cámara lenta y la observación minuciosa ‘marco a marco’ (fotografía a fotografía) de una cámara que puede tomar una cantidad impresionante en unos segundos. Aunque toda esta sofisticación de artefactos requiere integrarse en un marco de formulación congruente con la dialógica, es aquí donde no todos los que se dedican a este tipo de investigación están de acuerdo, puesto que hay una gran cantidad de planteamientos e información: biológicos, nativistas, comparacionistas, etc.; otro sector, parece estar abocado a descubrir los aspectos ‘representacionales’, aunque sea a nivel de las imágenes cerebrales que permitan apreciar la importancia que ello tiene para enarbolar un planteamiento neuronal; otros, por el contrario, y más a veces en plan de metáfora, hacen uso de la teoría de sistemas para buscar los parámetros y la forma en que ese sistema se podría comportar.

Así pues cuando hablo de comunicación, me refiero a la **participación en un evento comunicativo**.

Asumo que la comunicación humana está presente ya en el recién nacido (y ahora se sabe que desde antes). Eso es lo que intentaré argumentar y detallar para poder construir mi marco de trabajo.

Mi pretensión es llegar a establecer que diálogo y comunicación en la infancia tienen exactamente el mismo estatus y se pueden usar invariablemente, pero para eso se requiere establecer las bases de su semejanza.

- (i) El diálogo como comunicación temprana requiere el concurso de al menos dos personas (participantes) puesto que ambos contribuyen con sus acciones a co-constituir una realidad social compartida. Por tal motivo, un bebé recién nacido (y aún un feto en el último trimestre de vida amniótica y simbiosis biológica) es capaz como agente: de actuar, de afectar a otros y al mismo tiempo, de responsividad, dado que muchos de sus mecanismos reactivos están listos para responder. La investigación sobre la selectividad de la responsividad a la cara, la voz, olores, etc. de la madre son instancias de lo que digo.
- (ii) Comunicarse como dialogar es un proceso entre participantes, cada uno a su manera contribuyendo con sus acciones a la consecución de la meta: compartir parcialmente la realidad social que co-constituyen. Si hablamos

de la comunicación entre un bebé y su cuidador (como instancias primeras –que no primarias-, cualquier ser humano responsivo y atento a disfrutar de un bebé, puede entrar en comunicación con él, sus recursos son limitados pero poderosos para hacerlo), diría que aún cuando haya asimetría en la dominancia conversacional o en las potencialidades conversacionales, cada uno contribuye con sus medios a la consecución de la meta. Lo mismo se puede aplicar en un bebé sano, que en uno diagnosticado como autista (Ochs et al., 2005) o en una persona afásica (Goodwin, 1995) que sólo puede usar unas cuantas palabras para comunicarse además de su expresividad corporal. En estos casos, se podrá observar una mayor contribución del participante más hábil pero requiere que el otro, menos diestro o aprendiz, responda a sus iniciativas y contribuciones para que no sólo el diálogo y la comunicación procedan, sino para que se concluya felizmente. Además se sabe, que en el caso de los bebés son capaces de imitar desde las primeras horas de nacidos (Trevarthen, 2007) y que su sensibilidad al reconocimiento de otro ser humano ocurre como parte de la independencia al nacer y dejar la simbiosis biológica fetal. Esto es, la unión ha permitido la diferenciación y la individuación. La complementariedad implica estos dos aspectos del proceso.

- (iii) Personalmente considero que tanto los estudios cerebrales, como aquellos que están interesados en mostrar ‘lo más temprano’ de la comunicación, trátase de la vida fetal o del neonato, llegan a confundir las bases materiales de las posibilidades corporales del neonato para participar en la comunicación, con la comunicación misma, sobretodo cuando se sugiere que dentro del organismo o en el individuo se encuentra la dialogicidad. Reconozco que el asunto propicia la confusión, debido a que Voloshinov (1992) sostiene que el signo como producción es individual; es decir, es producido por una persona y ese es su origen, por eso refiere que nada es más lábil que los signos y símbolos humanos hayan encontrado en la producción individual su principal herramienta, que no es un invento, sino algo inherente a nuestra naturaleza material gracias a la capacidad de especie social. Entre las raíces materiales-corporales del signo, encontraremos que no sólo está el cerebro, como bien lo menciona

Trevarthen (2007), también intervienen las hormonas, la diferenciación tisular y todos nuestros sistemas de relación intero-, propio- y exteroceptiva, o para decirlo como Braten (1992, 1998), está en nuestra capacidad de percepción-acción que poseemos y reaccionamos ante otro, de ahí lo que él llama como *alterocepción*. La investigación sobre la comunicación temprana ha hecho grandes progresos al descubrir que un bebé (y un feto en el último trimestre) puede comunicarse con todo su cuerpo –como un todo integral-: cara, manos, tronco, actitudes corporales, piernas, pies y dedos; esto es, que el **movimiento**, cualquiera que sea notado por el otro, puede ser objeto de signo. Si el movimiento es considerado como inherente a ese cuerpo vivo, que como tal se mueve; en principio, no hay por qué asumir que importa más un movimiento que otro; la diferencia en énfasis proviene de las diferencias culturales y/o las diferencias en potencialidades. Si la visión está ausente se desarrolla una forma de comunicación que parece sustituirla. Si la audición está ausente, aparece un lenguaje más corporal, ligado a los movimientos faciales, manuales, actitudes corporales, etc., por eso se dice que el lenguaje no es modular, ni está ligado exclusiva o únicamente a lo vocal y verbal. Se pueden desarrollar lenguajes como los que Helen Keller, una persona ciega y sorda, pudo desarrollar gracias a su institutriz.

- (iv) Las comunidades y culturas son las que selectivamente han hecho énfasis más en una forma de comunicación que en otra. Rogoff (1990) habló de *comunicación proximal* y *comunicación distal* para referirse al contacto físico o no entre los implicados en el evento comunicativo y sobre esa base formuló que hay culturas que privilegian más una forma que otra. Énfasis que necesariamente tiene que ver no sólo con las posibilidades corporales del recién nacido, sino con todo el edificio cultural en el que nace y le ha tocado vivir, eso es lo que Ochs et al (2005) llaman, tomando la noción de Bourdieu, *habitus*. Igualmente podemos decir que el hecho de que las culturas pongan especial énfasis en un modo de expresividad particular hace que se desarrollen esos otros ‘lenguajes’ existentes: las artes temporales como la poesía, la música, etc. No tenemos por qué pensar que el ‘lenguaje’ es la producción verbo-vocal, hay otros lenguajes que se desarrollan a través de otras estructuras corporales. Voloshinov (1992) dice

que precisamente es el cuerpo con su versatilidad expresiva lo que es el garante de la diversidad; aunque evidentemente el habla y la palabra tiene sus ventajas –tal y como las referí en el capítulo 1.

- (v) Dicho de otro modo, podremos tener las potencialidades innatas para comunicarnos desde el nacimiento (y desde antes), pero sólo se concretarán de forma particular en el mundo social y cultural en el que nos insertamos o al que venimos a formar parte (Dreier, 1999). Así es como entiendo la insistencia de Trevarthen, como psicobiólogo, al afirmar que la *intersubjetividad primaria es innata*. No sólo tenemos estructuras corporales para ello, sino que algunas de ellas actúan desde antes del nacimiento. Él mismo (Trevarthen, 2005) ha reconocido su ‘pedantería intelectual’ (sic, p. 107) al hablar de la inter-subjetividad pero no en insistir en lo innato, porque actualmente la psicología cognitiva no parece darle importancia a los desarrollos de la neuro-embriología y la epigenética ni a otros planteamientos que también parecen menospreciar el papel integrador del sistema cerebral.
- (vi) Con las acotaciones anteriores, me parece que Trevarthen en sus diversas formulaciones e investigaciones ha sido quien se acerca más a los planteamientos dialógicos sin necesidad de recurrir a la representación como sustento del signo, como lo planteó Bajtín (1999). Así, lo que sigue es un breve resumen de los planteamientos de Trevarthen sobre el desarrollo.
- (vii) En primer lugar, Trevarthen (2006; 2007) refiere que el cerebro tiene esa función de integrador porque a la hora de nacer somos una totalidad que reacciona y actúa sobre y en el mundo. Es el cerebro que integra, apoyado por los fluidos sanguíneos, nerviosos y hormonales así como por el cuerpo con los sistemas músculo-esqueléticos. Este argumento es muy importante para formular que al nacer nos comunicamos emocionalmente sobretodo y lo hacemos como organismos íntegros.
- (viii) La *intersubjetividad primaria* es una capacidad de relación con ‘los otros’ ligada a las emociones. Las positivas tendrán ese efecto de gusto, alegría, jocosidad, etc., importantes para poder crear un sentido de fraternidad o comunidad (Trevarthen, 2004) y su contraparte es necesaria para evitar los peligros y la necesaria protección del yo, también pueden ser útiles para

que cuando el otro no responde a las expectativas afectivas para compartir, se reaccione con enojo y disgusto. Todas estas emociones vinculadas a la intersubjetividad primaria se pueden observar muy tempranamente en la vida del bebé, a los dos o tres meses.

- (ix) La emoción es una reacción corporal inmediata, espontánea, no-mediada, que lo vimos, se refiere como *inmediatez sentida*; base de la **simpatía** y la forma en cómo la díada madre-hijo (esta es la situación primaria que él analiza y reconoce, aunque luego dirá que puede ser cualquier persona sensible, confiable y dispuesta a compartir y a disfrutar de un bebé) se comporta como una unidad. Pero no sólo es la simpatía –que para Trevarthen (2005, 2006) es una emoción vinculante y relacional entre seres humanos- como emoción lo que está en juego, también esa *inmediatez sentida* da pie a la diferenciación inter-subjetiva entre el self y el tú. Si bien hay una consciencia integradora como ser vivo al nacer, la consciencia o self es una consciencia relacional (Trevarthen y Reddy, 2006). Esta relación, para Reddy, será de enorme trascendencia no sólo para lo que muchos llaman la *cognición social*¹, sino para lo que no admiten los cognoscitivistas o que admitiéndolo, lo llevan a un plano de lo inaccesible y supuesto como hipótesis de trabajo: las representaciones mentales dentro de la cabeza del individuo o en lo recóndito de la subjetividad; esto es, para esas cosas como mentir, bromear, avergonzarse, culpabilidad, dignidad, presumir, simular, celos, timidez, coquetería, etc. Reddy (2003) sostiene que la relación yo-tú tiene enormes implicaciones para el desarrollo de la consciencia (o self), y que tales formas de relación se pueden observar mucho antes de que el instrumento de la representación por excelencia, el lenguaje, aparezca. Ella ha basado sus planteamientos en la investigación comunicativa y los reportes de los propios padres, quienes son capaces de observar estas cosas muy tempranamente dada su implicación con los bebés, un principio que le lleva a reconocer la

¹ Los interesados en la Teoría de la Mente (ToM) entienden por *cognición social* a la manera cómo el bebé distingue a lo vivo de lo que no es, a sus congéneres de los que no lo son y a sus familiares, esto es a conocer y distinguir a esos ‘objetos con mente’. Además, uno de los fundamentos de esta Teoría es la representación. Por lo que consideran prácticamente imposible que un bebé o infante que no hable o no haya desarrollado la función simbólica, difícilmente puede tener representaciones. De aquí que les parece que los infantes son incapaces de ‘crear’, ‘mentir’, bromear, etc.; porque para ello requieren el trasfondo de la representación.

importancia de la ‘psicología de la segunda persona’ (para detalles de esta formulación teórico-metodológica, ver capítulo 4).

- (x) Las emociones tienen esa cualidad de ser un continuo bipolar y evaluar la experiencia. Voloshinov (1992) formula que una parte importante en el signo es que tiene un valor. Con las emociones, el individuo no sólo valora la experiencia sino que se posiciona en ella. Tales aspectos vinculados a la cognición obligan a considerar que ésta no es neutra y que recibe su fuerza motivante de la emoción. Cuando la cognición va ligada al interés se aprende mejor; también se verá cómo los padres se valen de muchos recursos corporales, incluida el habla, para atraer la atención del niño y motivarlo.
- (xi) Trevarthen (1992) sostiene que a los seis meses, hay cierta conciencia de reconocimiento o auto-reconocimiento, además de que el bebé muestra claros signos de reírse abiertamente con los demás. El humor y las bromas también se hacen presentes. Celebra si es eficaz y se consterna si falla. Pero estos acontecimientos en la relación triádica: persona-persona-objeto es la manera como las emociones entran a formar parte de su relación con los objetos, mediada por la relación afectivo-cognitiva con el ‘otro’. Dicho de otro modo, tiene que ver con el *referenciar emocional*. Para Ochs y Schieffelin (1989), es a partir de aquí que el lenguaje referencial, con todas sus inflexiones prosódicas, entonacionales, diminutivos y demás, será un instrumento importante para no sólo establecer un tópico de conversación sino para desarrollar ésta en torno a los acontecimientos del mundo. Trevarthen ha formulado esta ‘etapa’ como *la intersubjetividad secundaria* que se desarrolla plenamente de los 9 a los 14 meses (Trevarthen, 2004).
- (xii) Todos estos aspectos son observables y demostrables en la situación dialógica; en la singularidad de la comunicación temprana y en la íntima relación entre madre (o cuidador)-bebé. Sólo cuando se observa el evento comunicativo es cuando podemos disipar las dudas de quienes suponen que es atribuir demasiada capacidad agentiva de un bebé; o de que son las madres las que apuntalan la relación. Quizá como dice Zeedyk (2006), Trevarthen ‘sardónicamente’ pero también desafiante, postuló que el niño puede tener la iniciativa en el diálogo; de modo que no se dude ni se minimice la participación del bebé. De hecho, si se analiza ese intercambio

como dialógico, se le da la justa dimensión a la participación del recién nacido. Ése es el sentido de la implicación, así como la noción de “fusión”, que algunos refieren como ‘enamoramiento’. Este papel complementario de ambas participaciones es más que evidente cuando no puede ocurrir, como en el autismo, o en las relaciones de personas con algún problema. Ochs et al (2005) dicen que en las situaciones problemáticas se exagera el *habitus* y se muestra en toda su entereza lo que es dado por hecho, o lo que es captado por los Papousek como *intuitivo*.

- (xiii) Sobre este tipo de relaciones íntimas, altamente afectivas, relajantes y relajadas pero divertidas y jocosas se co-construye el desarrollo y se transforma la propia relación para dar cabida a la subjetividad y su crecimiento. La unidad se transforma en dos subjetividades. De ahí que la dialógica formule que la subjetividad no es el punto de partida sino la resultante de la intersubjetividad, además de que la intimidad emocional es la ‘cuna del conocimiento’.
- (xiv) La imagen resultante de lo dicho hasta aquí puede llevar a comprender por qué el modelo explicativo del desarrollo de Trevarthen (1994; 2006; 2007) está compuesto de tres grandes áreas: el mundo de los objetos, acontecimientos, eventos y circunstancias en los que transcurre la existencia; el mundo de los otros: próximos o no, co-presentes, los contemporáneos, los antepasados y los que están por venir. Y, finalmente, el mundo del Self, nuestros deseos, necesidades, pensamientos, expectativas, creencias, compromisos, etc. Mundos que necesariamente están en interrelación en tanto que son parte de la experiencia del individuo.
- (xv) El conjunto de emociones en los primeros meses de vida son parte de las relaciones entre el bebé y aquellos con quienes se relaciona y ha compartido su experiencia; o dicho en los términos de Reddy (2003), el yo es objeto de atención del otro (el tú o el extraño). Tal atención a lo que es, a lo que hace y a lo que espera un bebé, propicia el surgimiento de la consciencia de sí y los sentimientos correlativos que vinculan o separan al Yo y al Tú. La consciencia es inherente, orgánica y ontológicamente intersubjetiva (Reddy, op. cit.).

- (xvi) Con lo anterior, podemos sintetizar que la formulación de Trevarthen (1994), no sólo pone el acento en el mundo objetivo y la cognición; un mundo que tradicionalmente ha sido privilegiado en la psicología del desarrollo dominante. Modesta, pero terminantemente Trevarthen ha estado insistiendo en que se ponga atención a esos otros mundos: en primer lugar, al mundo intersubjetivo, y en segundo término al mundo subjetivo. De hecho, para él la fuente de todo es el mundo intersubjetivo; su inversión investigativa y cognitiva ha estado al servicio de ese mundo. Y como para apoyarlo, glosó lo que Corsaro (1985) ha dicho: a los psicólogos les llama especialmente la atención el mundo subjetivo y corren tras él rápidamente, dejando el mundo intersubjetivo de lado cuando todavía depara muchas sorpresas. En este sentido, me atrevería a afirmar que dentro de la psicología cultural o sociocultural actuales hay un serio compromiso por desarrollar la investigación de la intersubjetividad y la investigación de los acontecimientos intersubjetivos. Ese es el principal interés de la dialógica, sin descuidar, por supuesto, los otros dos ‘mundos’ contemplados por Trevarthen.
- (xvii) Entiendo que Rommetveit en su larga trayectoria como un investigador de los acontecimientos sociales en los que participa el individuo humano, ha estado interesado en integrar **comunicación y cognición** tomando como punto de partida el estudio del lenguaje como un fenómeno social. De manera que especialmente desde 1992, junto con Trevarthen y Braten, entre otros, ha puesto interés en desarrollar principios sobre el lenguaje, la comunicación y la cognición aplicables a la mente infantil. Cosa que ha coincidido también con su interés por Bajtín. Es a partir de esa fecha que Rommetveit formula su *teoría social de la cognición dialógicamente orientada*, y en donde añade la **emoción** a su formulación confiado en Bräten y Trevarthen como los expertos en el tema. Vygotski había enunciado su trascendencia para entender a las personas, así como había advertido la capacidad de intelectualización y del control voluntario de las emociones que llevan a la sofisticación y refinamiento en las artes; un asunto que en su tiempo prácticamente fue dejado a un lado porque los expertos estaban enfrascados con el enigma de las raíces biológicas.

- (xviii) Así, en los últimos 15 años Rommetveit (1992, 1998, 2003) ha formulado la psicología de la segunda persona partiendo de la necesidad de considerarla en su totalidad e integridad: el estudio de **lenguaje, comunicación, cognición y emoción**; como prácticas sociales y/o formando parte de las prácticas sociales. Se hace esta precisión debido a que tanto la Teoría de la Práctica Social y la Actividad (Bourdieu, 1999; Engeström, R., 1995; Engeström, Y., 1999; Giddens, 1984), como el Paradigma de la Socialización del Lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984, Schieffelin y Ochs, 1996) han contribuido a esclarecer la relación entre discurso y realidad extralingüística en donde ocurre, nace y, al mismo tiempo, contribuye a co-construir como realidad social (Voloshinov, 1992). Discurso que no sólo refleja sino que también refracta la realidad social y que como arma de lucha ideológica puede subvertirla y cambiarla.
- (xix) Como puede verse, el tratamiento del lenguaje que estoy intentando construir, se aleja de los que formulan la *adquisición del lenguaje*. Ésta es una metáfora desafortunada puesto que de la nada no se adquiere algo. No es algo exterior que se toma y se posee. Trevarthen ha venido insistiendo en que ‘el estado inicial’ de un sistema ‘autopoietico’ es la auto-organización que lo prepara para responder (*affordances*) al sistema al que está inherentemente entrelazado. Ha dicho que hay Motivos Intrínsecos para compartir y que el niño, aún antes de nacer, es sensible a ese ámbito social con el que se encuentra al nacer. Dicho de otro modo, el neonato humano ya cuenta con una reactividad y con capacidades y disposiciones para actuar y compartir con los otros. En este sentido, un bebé recién nacido es alguien que ‘está listo’ para implicarse con los otros. Al inicio es un ser activo que no adquiere nada, por eso se usa el concepto de *participación*, que además obliga a pensar en el principio de *complementariedad* de todo intercambio o inter-acción humana, tal como lo dejé asentado en el capítulo 1.

Voloshinov (1992), lo dice de otro modo, que el niño viene al mundo y se inserta en el flujo de la vida social y se incorpora a la comunicación. Lo hace con sus recursos, con toda la expresividad corporal que le es dada por su naturaleza como individuo de la especie. Es evidente que sus recursos son limitados, pero suficientes para entrar en diálogo con los otros. Esos recursos, reitero, se manifiestan en su expresividad corporal.

La comunicación temprana es de todo el cuerpo: sus ruidos, gorjeos, manos, dedos, pies, cara; es decir, a través de todos los sentidos y movimientos. *La alterocepción* es esa capacidad de sentir y actuar en relación con los otros, por ello es que Trevarthen, basándose en argumentos de todo tipo, sostiene que en los humanos la *intersubjetividad primaria es innata*.

Claro, que por sí mismo no significa más que posibilidades orgánicas. El neonato podrá ser sensible a la actividad y expresividad de los otros; pero a su vez ellos deberán estar atentos a esa reactividad y '*respons-ability*'. Trevarthen (1992) asume el concepto de *maternalidad intuitiva*, para sostener que una madre (o cualquier persona que haga las veces de ella, con esa 'sensibilidad' y disposición para compartir, para ser amigable y divertida, con amor y en búsqueda de compañía) es el otro elemento del par, que en el momento de compartir es indisoluble, que se 'funden' en ese intercambio emocional, que Braten (1992) formula como *inmediatez sentida*.

Pero en ese contacto íntimo, altamente emocional, hay madres que se entregan a la conversación con sus pequeños, quienes, a más tardar a los dos meses, ya pueden mostrar pericia para hacerlo, aunque a su modo. Por el contrario, hay otras madres que no hablan, pero su implicación es palpable en el contacto íntimo a través del tacto o del calor corporal; en sentirse como seres en estrecha relación, compartiendo al más ligero movimiento, cambio de estado, etc.

Es decir: la comunicación es posible sin que medien las palabras o el verbo.

1.1 LA COMUNICACIÓN EMOCIONAL

Por lo demás, Trevarthen (1992; 1993; 1998, 2001) ha insistido, y a mi juicio esa es de las aportaciones más importantes de su trabajo, en que la primera es una comunicación emocional. Que no se trata de 'cognición social' exclusivamente, porque sería tanto como reducir el asunto a una cuestión de búsqueda de información o del conocimiento de los otros. Ha sido interés de la 'teoría de la mente' tratar de derivar los principios de por qué los bebés recién nacidos o más grandecitos responden o se dirigen a esos 'objetos con mente', es decir, a esos seres con intenciones y objetivos.

La emoción es de una naturaleza muy distinta a la cognición. Es más, a veces Trevarthen se inclina a pensar que gracias a la emoción la cognición es posible. Es decir, si las emociones son principios reguladores del comportamiento del bebé, son ellas las que guían su conocimiento. Precisamente en su formulación, las relaciones persona-persona preceden a las relaciones triádicas: persona-persona-objeto; y éstas

sólo son posibles por la intermediación con los otros ya que en el *referenciar social* desvelan su íntima relación a las emociones o afectos que el niño busca y la madre (o el otro) regula con su ‘postura’ afectiva y cognitiva. Mediante ese acto es ella la que valora y propicia el acercamiento o alejamiento; la que sanciona: prohíbe o promueve la exploración. Como bien lo analizan Ochs y Schieffelin (1989), la voz de la madre es intensificadora o especificadora según el matiz que tome esa relación triádica.

De principio, pues, Trevarthen comienza con la *simpatía*; un ‘acontecimiento interpersonal que es esa relación de ‘fusión’ de las personas a través de sus emociones, que se manifiestan en actitudes, movimientos corporales e intereses hacia el otro.

En las *protoconversaciones* se establece que los bebés de pocas semanas (de 9 o menos semanas) de nacidos, pueden ‘conversar’ con otra persona simpática e implicada, mediante miradas mutuas, tomas de turnos, arrullos, movimientos de labios y lengua, ondear los brazos, agitación de las muñecas y extensión de los dedos (Reddy y Trevarthen, 2004).

Dentro de las protoconversaciones, se han analizado con detalles, los parámetros que en principio fueron advertidos por Stern, como ritmo, cadencia, armonía y melodía de la voz en sincronía o en coacción con las manos (hacer lo mismo al mismo tiempo), en los que el par relacional se enfrasca. Las ‘narrativas emocionales’ y la importancia de los cantos y bailes, sean inventados o basados en ‘los cantos de cuna’ en diferentes sociedades, contribuyen al desarrollo del ‘aprecio’, a la ‘conciencia de participación’ y, por supuesto, al desarrollo del lenguaje. Terminan siendo actos rituales y rutinas relacionales que por su coherencia y organización temporal llevan en su seno las cualidades del habla. Aquí se incluyen también los ‘juegos de sonidos’, palabras y las rimas con su asonancia, que además, en ciertas partes de las estrofas, crean momentos para la anticipación y posterior explosión de emociones (Trevarthen, 2001).

Aunque en el planteamiento general de la comunicación hice referencia a las emociones de los primeros dos años y lo hice de forma amplia, aquí diré algunas cuantas palabras para precisar la prueba de su aparición:

El coqueteo y la timidez aparecen a los dos meses y así lo reportan los padres de sus pequeños. Esas sonrisas ‘provocadoras’ que esperan una respuesta. Una ‘autoconsciencia afectiva’ dicen Reddy y Trevarthen, en tanto que los pequeños se dan cuenta de sus propios estados afectivos que les producen las miradas o palabras de otros.

Reddy y Trevarthen (2004: 12) describen el *coqueteo* así: “...*La conducta misma involucra un patrón particular: el infante sonríe, y como sonríe, vuelve su cabeza o mira aparte de la otra persona; a veces se lleva sus brazos en frente de su pecho y baja su cara. ...*”. Comportamientos que son suscitados por el saludo de una persona extraña, principalmente.

Las bromas y el humor parecen especialmente sobresalientes entre los ocho y nueve meses de edad (Reddy, 2001; Reddy y Trevarthen, 2004). Una especie de comportamiento que se despliega con el otro con quien se está realizando un juego de ‘toma y daca’ en el cual el pequeño en un momento deja de realizar la actividad, retrotrae el objeto y sonríe. Una violación del comportamiento esperado que se realiza en el contexto de juego, y que intencionalmente se espera producir una reacción emocional en el otro. El niño conoce las expectativas del otro, y sobre de ellas, actúa en contra de lo esperado. Los autores aducen que esto es difícil de aceptar porque en la psicología del desarrollo se supone que esto aparece hasta los cuatro años: ellos la explican como un juego de emociones de participación y aprecio (abajo trataré este asunto como parte del gesto).

Pero no sólo es esa relación persona-persona la que se evidencia desde el nacimiento. Un poco más tarde (Trevarthen refiere que a partir del primer trimestre del primer año, aproximadamente), el bebé se empieza a interesar por los objetos que le rodean y trata de llevar la atención de la madre o el cuidador hacia esos acontecimientos externos a la propia díada. A partir de este momento, para Ochs y Schieffelin (1989), se inicia el *referenciar social*, que se apoya en gran medida en las actitudes o posturas evaluativo-emocionales del adulto o cuidador para que el niño se acerque o se retire de un objeto; el habla (principalmente a través de la entonación²) o la gestualidad acompañante (mirada de desaprobación o sonrisas u otros gestos indicativos) juegan una parte importante. Aunque ésta ya viene formando parte de los intercambios comunicativos persona-persona, en la relación con los objetos, será clave en el desarrollo del habla ‘referencial’, del que más adelante hablaré.

A partir del momento en que el niño se interesa por las cosas, su atención se divide entre ellas y las personas. Si los cuidadores desean atraer la atención del infante, tendrán que generar tácticas para concentrarla en ellos: juegos, cantos, etc. En su momento

² En el capítulo 1 formulé como Rommetveit (1998, 2003) concibe que el tono de voz no es sólo uno de los primordiales elementos de la forma como el habla juega su parte en la inmediatez sentida, sino también es el camino para el ‘habla’ o para que el lenguaje inicie su papel como un ‘mecanismo prostético’, que empezará a tomar su importancia en la comunicación con un bebé.

también hablaré de la atención, puesto que es un componente primordial en el inicio de un evento comunicativo (atención que no necesariamente es visual; tendré ocasión de mostrar la forma en que la que el niño se implicaba en lo que le decían, para poder responder adecuadamente); pero primero tocaré el desarrollo del gesto, que por parte del niño, tendrá una significación especial en el desarrollo de la referencia aunque también servirá para esa relación persona-persona-objeto en la cual el objeto es un intermediario para las relaciones con las personas, particularmente me refiero a las bromas como las que he mencionado anteriormente.

Por supuesto que tales procesos tienen que ver también y de manera importante con otras aristas del desarrollo, como son el control motriz y la movilidad; que además auxiliarán en el refinamiento de las posturas corporales y los manierismos, que llegan a formar parte del carácter de la persona y de las formas de ser de una cultura (por ejemplo, la delicadeza del saludo manual, de cortesía en los Mazahuas –Yoseff, 2003).

1.2 GESTOS

Además de lo descrito sobre las investigaciones de Reddy, hablaré sobre uno de los trabajos de Haviland (1998), puesto que me sirve de apoyo para insistir en que la atención, observación, registro y análisis de la comunicación en curso, con su dinámica y su situacionalidad es la forma primordial de la dialogicidad como proceso.

El estudio de Haviland es sobre niños Zinacantecos, de Chiapas, México. Su objetivo se centró en el gesto de apuntar, aunque no sólo se refiere a él.

Haviland comienza por afirmar que la “comunicación gestual” no sólo será parte integral de las rutinas de comunicación en conjunción con el habla, sino que esto también es congruente con la concepción de un bebé como un participante interactivo emergente en su comunidad y que en tal sentido, su ‘comunicación gestual’ es incorporada al habla a través de la glosa de los adultos que interactúan con ellos. Dicho en otras palabras, la dicotomía entre comunicación pre-verbal y verbal no es una cuestión ‘sustractiva’ sino que en esta cultura en tanto a los niños se les considera como hablantes competentes desde el nacimiento, su expresividad corporal se integra a las conversaciones de quienes se relacionan con él. Si las expresiones de un bebé se miran dentro de este contexto conversacional y formando parte, como participante implicado, se diluyen esas dicotomías: palabra versus gesto, sintaxis versus mera combinación, lenguaje ‘real’ versus comunicación gestual. Así, “...los infantes Zinacantecos son incorporados desde los primeros momentos de la vida en el universo comunicativo en el

cual sus acciones son dotadas con significado, reforzadas con interpretación y celebradas como habla virtual. Las rutinas comunicativas pre-verbales en los niños pequeños Zinacantecos parecen desarrollarse en eventos integrados de habla y movimiento en cuanto los niños empiezan a hablar. Una vez que las palabras aparecen, tales niños aparentemente subordinan 'el gesto' a una sintaxis y vocabulario que explotan súbitamente. ..." (Haviland, 1998: 163). Una de las características de la comunicación infantil en las sociedades Occidentales (Ochs y Schieffelin, 1984) es considerar al neonato como un compañero conversacional competente. En el capítulo 2, he dicho que hacia allá tiende la sociedad española según pude deducir de los trabajos de Alberdi (1999) y de Pérez-Alonso-Geta et al (1996). En consecuencia, se podría considerar que los infantes sevillanos podrían ser similares a los zinacantecos en el carácter comunicativo de los gestos, en su inserción y participación dentro de las prácticas dialógicas en su comunidad.

Este marco de referencia se puede extender a lo que hemos dicho de la investigación que por una necesidad de control y de artificio metodológico tiene que *descontextualizar* (ver Linell, 1992; 1998) para abstraer rasgos; pero en esencia forma parte de la investigación de la segunda persona (Rommetveit, 2003); esto es, la situación *natural* (en el sentido fenomenológico de Schutz, 1932) de la *conversación ordinaria*.

Con ese marco de referencia, digo, Haviland analiza el comportamiento de dos niños en un contexto comunicativo en el que participan con los otros presentes (mamá, abuela o vecinas; los investigadores y otros niños).

Uno de los ejemplos de Haviland es la respuesta de uno de los dos niños que es cargado por la abuela. Una vecina, después de saludar, le pregunta al niño por su mamá; el niño, en respuesta, mira y apunta en dirección por donde se ha ido la mamá. Lo que el pequeño vocaliza es objeto de precisión por ambas personas adultas, lo catalogan y confirman. Haviland considera que lo que hace el niño es un gesto de apuntar hacia donde la persona nombrada se ha ido, un gesto que hace presente al ausente. Otro ejemplo clave para mis propósitos es cuando la niña se ha posesionado de un juguete de cuerda que se le termina y voltea a ver a la niña que antes tenía el juguete. O actitudes de posesión de un objeto, retrotrayéndolo y mirando desafiante al otro que también desea el objeto.

Todos estos gestos se ligan a lo dicho sobre la comunicación emocional, y para Haviland en el análisis es obligado tomar en cuenta los gestos en su contexto interactivo

y situacional del que forman parte. Es decir, el gesto de un niño es parte de un evento comunicativo-conversacional en el que se ven implicados él y con quienes se relaciona; que incorporan lo hecho y ‘dicho’ por el niño a la conversación y, con ello, le dan una interpretación acorde a la propia cultura de pertenencia. Además del contexto mismo en el cual el propio investigador está presente.

Tanto la comunicación emocional como la gestual tienen un vínculo estrecho con la expresividad corporal (a menudo tratada sencillamente como comportamiento o comunicación no-verbal). En su observación son descripciones detalladas de tales ‘movimientos’ o consideradas mediante comentarios referentes a su ‘expresividad’ o forma interpretativa común. Ya veremos en el siguiente capítulo como la imagen u otros recursos descriptivos pueden auxiliar en su consideración como un recurso semiótico importante; en mi caso considero que la clave está en circunscribir dichas formas de comunicación dentro de los marcos de la conversación o como parte de un evento comunicativo.

No he querido extenderme a ver las implicaciones teóricas de Haviland en las que él establece una clara distinción entre el gesto de apuntar y el intento de coger un objeto que no está al alcance. Además de las diferencias en las características morfológicas del acto de coger un objeto lejano y el gesto de apuntar, Haviland retoma lo formulado por Vygotski sobre que para que ‘ese acto sea considerado como gesto’ se requiere el concurso de otra persona que, no sólo interpreta tal acto como tal, sino que responda a él. Por otro lado, las disposiciones socioculturales de la cultura actúan para moldear y modelar el acto de apuntar, de modo que el gesto no es sencillamente una producción del infante, sino también una respuesta correlativa de la persona a la que va dirigida dicha producción; respuesta y acto que se ajustan o se encuadran dentro del *habitus* de la comunidad o cultura de pertenencia. Además, Haviland es acucioso al describir los diferentes gestos de ambos niños y analizarlos cualitativamente dentro del contexto significativo donde adquieren su propio significado en la conversación e interacción con los co-presentes.

1.3 EL HABLA

Si tanto la comunicación emocional como gestual se realizan en la conversación y su significado se co-construye y dilucida en el contexto conversacional, como lo argumentan Trevarthen y Haviland, mayor razón existe en considerar el habla o lenguaje en uso como parte de un diálogo entre interlocutores.

Sin embargo, poner atención al habla como una producción verbo-vocal (Reddy ha dado cuenta cómo los gorjeos y sonidos verbo-vocales forman parte de un modo de responder a los demás. Braten, empieza así su trabajo de 1998, un dueto de ‘a’s’ entre un padre y su bebé y Trevarthen 2007 menciona un caso de un niño prematuro en diálogo con su padre que lo abraza por debajo de sus ropas) no deja de ser un subterfugio que conlleva a concepciones erróneas de la misma comunicación. De hecho, en los estudios longitudinales, al investigador le cuesta trabajo determinar los rasgos prosódicos del ‘habla del niño’ y su producción verbo-vocal como habla ‘reconocible’ o mera ‘gestualidad’. Por ejemplo, Scollon (1979) advertía que cuando uno no conoce la historia interactiva del niño o la lengua de su comunidad de habla, puede darle poca importancia a lo que el niño está diciendo o puede sobrevalorar lo hecho por él mismo. Scollon sugiere recurrir a las personas con las que el niño se relaciona para cotejar lo que ha dicho, aunque éstos pueden introducir sesgos que a juicio del observador están sobre-valorando o sub-valorando (Schieffelin, 1979) la producción del niño; o puede cotejar en su registro o información apoyándose en el contexto para dilucidar lo ocurrido; pero con todo, no deja de ser un problema teórico de qué entendemos por habla. Aunque este asunto lo detallaré en el siguiente capítulo, es evidente que parte del problema estriba en la prosodia en el habla del niño. Una cuestión que en Patricia Kuhl (1998) se trata como un ‘sesgo subjetivo’ de los sonidos físicos que ocurre tanto en adultos como en niños muy pequeñitos.

Por lo anterior resulta un verdadero problema determinar el momento preciso de aparición del habla en el niño (Ochs, 1979a), sobretodo, si a esto se añade que en la comunicación cotidiana no sólo es la voz la que entra en juego, sino que todo el cuerpo está implicado en su expresividad; de hecho, la gestualidad del niño es un recurso para la ‘referencia’ y no desaparece en el habla espontánea y relativamente no planeada (Ochs, 1983) de la comunicación cotidiana.

La referencia o habla referencial ha interesado sobremanera por su importancia en el conocimiento y el desarrollo de la ciencia. Aquí me interesa plantearla también dentro de la perspectiva de desarrollo y por supuesto como un conocimiento socialmente generado y validado.

1.3.1 La Referencia

Puesto que mi postura toma en cuenta el planteamiento de Trevarthen de la intersubjetividad secundaria, partiré de lo que él considera como la clave de la relación,

el objeto de interés de los participantes en el evento comunicativo, llamada también relación triádica: persona-persona-objeto o I-thou-It (en la terminología de Buber, 1952, citado en Rommetveit, 1992). En este “mágico número tres” como Rodríguez y Moro (1999) lo consideran, se incluye la referencia o mejor decirlo, la comunicación referencial tomando como un aspecto primordial que el habla referencial está dirigida a describir un “estado de cosas en el mundo” más allá de las personas implicadas en esta comunicación (Rommetveit, 1974). Ese “más allá” incluye la referencia a alguna característica, cualidad o acción realizada o realizándose por alguno de los participantes o por ambos; además de los acontecimientos, objetos y circunstancias que rodean a la propia relación diádica, que Voloshinov conceptualiza como ‘*realidad extralingüística*’, esto es, el mundo material socialmente definido. Dicho de otro modo, ‘por estado de cosas en el mundo’ –la forma in-definida de todo *objeto* de comunicación- entiendo cualquier ser, objeto, cosa, acontecimiento, evento, etc., que se convierte en el *objeto*, *tema o tópico* de conversación; que se representa abstractamente en el planteamiento de Buber como It y que, como bien lo dice Rommetveit (1974), es un deíctico que llegará a concretarse en cuanto sea notado o resaltado en el acto de comunicación; con lo que el objeto no tiene una existencia concreta en tanto no se establece como un objeto ‘x’ de común acuerdo entre los participantes en el acto comunicativo. Eso significa que la realidad social se tiene que establecer como un proceso de negociación compartida. La co-creación de la realidad social es perpetua y en proceso, dinámica y cambiante, por lo cual se entiende que el *ser es un evento* en tanto no hay esencias, sino existencias que provienen de los actos constitutivos del ser humano. Esos son actos dialógicos, puesto que el ser humano se comprende primero y principalmente en la realidad social de la que procede y a la que él mismo da existencia con su proceder (Shweder, 1990).

Este modo de pensar, llamado realismo débil (ver Linell, 1998; Marková, 1997a, 2003a) admite que el ‘estado de cosas en el mundo’ antes del acto de su constitución social existe como realidad independiente al ser humano en calidad de materia in-forme o in-definida.

Esta forma abstracta, ‘descontextualizada’ (Linell, 1992) de hablar es necesaria para poder establecer las bases epistemológicas en las que se sustenta el dialogismo y en la forma de entender la relación del hombre con el ‘mundo material’ (que en el modelo de Trevarthen es el mundo de los objetos, del conocimiento científico, del conocimiento práctica e instrumental así como del conocimiento teórico de los teoremas y axiomas, incluida la lógica, el cálculo y las proposiciones).

La trascendencia filosófica de la noción '*It*' en Buber como en Rommetveit (1974)³ es una forma o modo in-específico de referencia; abstracción que intenta captar ese carácter in-forme⁴ que tiene 'el estado de cosas en el mundo' antes de cualquier acto de comunicación; tiene que ver precisamente con todo lo que es **cognoscible**. Es decir, y ésta es precisamente una de las grandes aportaciones del Rommetveit de 1974, que el hombre, mediante sus actos comunicativos, no sólo conoce el mundo sino que co-constituye la realidad social. Para Rommetveit, ese es el sentido de su *teoría social del conocimiento*, que tiene surge de las *actividades llevadas a cabo entre un Yo y un Tú en relación con o acerca de los objetos de conocimiento*.

Esta postura llamada actualmente *construccionismo social* tiene como principales expositores y antecedentes en la psicología a Vygotski y su escuela, así como a Bajtín y su Círculo.

Más recientemente, Rommetviet añadió a su *Teoría Social del Conocimiento* la orientación dialógica (Rommetveit, 1992), al incorporar en sus planteamientos el punto de vista de Bajtín. En ese mismo escrito de 1992, y como parte del volumen editado por Astrid Heen Wold, confluye con psicólogos infantiles. Apoyado en las investigaciones y teorías de Braten y Trevarthen, enuncia algunos principios sociogenéticos del conocimiento y la comunicación, que explicitan su postura del desarrollo en torno a la dialogicidad, la base emocional de la relación entre infante y adulto, el 'entonamiento al entonamiento', además de la necesaria biografía interactiva que da pie al conocimiento compartido. Es aquí, por primera vez donde puedo advertir que Rommetveit pondrá atención especial a que en su Teoría Social del Conocimiento se relacionen estrechamente *lenguaje, cognición, comunicación y emoción* para comprender los acontecimientos del entorno: cosas, eventos, acciones, relaciones, etc.

Una epistemología dialógica, como la desarrollada en el capítulo 1, con una Teoría Social del Conocimiento, como la sintetizada arriba; me sirven para abordar la sociogénesis de la referencia.

³ En el modelo comunicativo de Rommetveit, todos los componentes son deícticos: I, You, He-She, We; It -this, these- here, there; dentro de las coordenadas del tiempo –pasado, presente y futuro.

⁴ En el lenguaje encontramos la posibilidad de referirnos a lo in-específico mediante una forma concreta. De aquí que el lenguaje sea la manera dialéctica de captar los opuestos y las contradicciones; precisamente de lo que traté en el capítulo 1. Llamo la atención de esta categoría verbal o forma para lo in-forme porque más adelante he de abordar empíricamente el problema de la relación entre habla y lengua, entendidas aquella como lenguaje en uso y a ésta como el sistema lingüístico representado ante todo en la gramática como el sistema formal del lenguaje, incluidos los diferentes aspectos de la gramática: prosodia, léxico, sintaxis y semántica.

1.3.2 Sociogénesis de la Referencia

Mencionaré brevemente el auge de la *pragmática del desarrollo* y a algunos estudios que se generaron, por su importancia histórica en el desarrollo de la investigación del habla ‘infantil’.

Los estudios realizados tuvieron la virtud de empezar a tratar el uso del lenguaje como un fenómeno comunicativo en donde la expresividad corporal era un signo de respuesta para que la comunicación prosiguiera. Dicha investigación tomaba como parámetro de relevancia el lenguaje en el sentido gramatical del término, por eso fue que Bates, Camaioni y Volterra (1979) hablaron de *proto-declarativos*, *proto-imperativos*, etc.

Tales estudios resaltaron lo que era de importancia capital entonces: la ‘referencia’, esto es, cómo el lenguaje constituía la realidad mediante la palabra. La pregunta clave estribaba en intentar resolver el problema del egocentrismo en el infante que Piaget había planteado: ¿Cómo era posible que el niño se descentrara para empezar a interesarse por el mundo? En ese entonces también los planteamientos de Searle y Austin eran una alternativa a la visión Chomskiana que empezaba a dominar la investigación: el lenguaje tenía una dimensión práctica que tenía además un efecto claro sobre los otros, es decir, era una acción social. Así se investigaron los fenómenos denominados como *perlocutivos*, *proto-imperativos* y *proto-declarativos* (Bates, Camaioni y Volterra, 1979), cuya característica está en que son previos a la aparición del habla, donde el niño se vale de recursos gestuales (verbo-vocales, manuales, de orientación de la mirada u otros gestos faciales) para hacer ‘referencia’ a objetos o eventos en el mundo. En este mismo tenor, Atkinson (1979) trató los ‘pre-requisitos de la referencia’. Ahí retoma los estudios de Bruner sobre los mecanismos de la *atención recíproca* y los recursos de los que se vale el niño para llamar la atención de adulto: ‘repetir, alzar la voz, apuntar’, pero también tocar, codear, jalar de la ropa, es decir, el uso de recursos gestuales como vocales: apuntar, el uso de deícticos (‘este’, ‘ese’), las secuencias de re-emplazamiento (que el niño no necesariamente sigue lo que se suponía era común: primero el tópico y luego el comentario o el sujeto y luego el predicado. i.e., ‘cayó, torre cayó’; en el que niño usa primero el verbo o predicado y luego el sujeto).

Un aspecto que en ese entonces era un punto álgido era ver el desarrollo en términos preferentemente cuantitativos del desarrollo del vocabulario y con una fuerte influencia de teóricos que consideraban que cuando el niño está en la etapa de ‘una palabra’, ésta tiene un papel de ‘holo-frase’, con un significado altamente condensado que tanto el adulto como el observador recurrían a interpretarla, glosando su significado. Sin

embargo, en el estudio de Scollon (1979) se pone en duda esta interpretación al observar las pausas, el contorno entonacional y el énfasis. De ese modo, sugiere que hay dos tipos de construcciones cuando el niño empieza a usar un habla reconocible: una construcción *vertical u horizontal*; que dilucidan la manera como el niño contribuye a la conversación con la realidad de las construcciones horizontales que pueden considerarse en estricto sentido como una especie de transición hacia la ‘etapa de dos palabras’, o mejor, hacia los aspectos de la conversación: ‘tópico y comentario’. Cuando se pone atención a las pausas, entonaciones y énfasis –aspectos que ya vimos tienen mucho que ver con el carácter narrativo del habla y/o sus cualidades musicales-, así como las dificultades prosódicas que el niño encuentra con determinadas palabras, se puede afirmar “*que la estructura del discurso está en el corazón de la estructura de la frase desde el comienzo del desarrollo*” (Scollon, 1979: 225).

En esta cita Scollon formula la relación entre gramática y discurso. Si antes los estudios del desarrollo del lenguaje estaban dominados por la ‘gramaticalidad’, lo que Scollon estaba proponiendo era que se pusiera atención a la dinámica comunicativa porque el discurso como fenómeno social podría ser la clave para entender la forma como el niño se va apropiando de la gramática. Dicho de otro modo, invierte los términos de interés: poner atención a la práctica social del habla y luego intentar comprender las estructuras gramaticales.

Además, Scollon anticipaba la necesidad de tomar en cuenta el evento comunicativo en su conjunto⁵, incluyendo al oyente y sus intervenciones para llevar al niño de una construcción vertical a una horizontal, con tintes claros de una conversación, incluyendo la biografía interactiva y la cultura de pertenencia del bebé, tal como Scollon lo experimentó y se valió de la explicación que proporcionaban los miembros de la propia cultura de pertenencia.

La investigación explotó hacia otras áreas. Si se ponía especial atención al cuidador, también se explicaba como las contribuciones del **input** en la ‘adquisición del lenguaje’,

⁵ Aunque en el capítulo siguiente detallaré una definición de trabajo del *evento comunicativo*, es importante al menos conocer un poco los detalles de la investigación de Scollon (1979) dado que es clave para entender el giro teórico de ir más allá al tomar en cuenta lo que el bebé dice y situarlo dentro de las estructuras gramaticales del lenguaje en cuestión. Él reporta que uno de sus primeros intentos por comprender el desarrollo del lenguaje de un bebé que empieza a hablar dentro de una cultura distinta a la suya, fue lo que le escuchó decir al paso de un coche por la calle. Él no entendía lo que la niña le decía, ésta hizo otros intentos pero tampoco entendió. Él estaba solo con la niña, después preguntó a su madre pero ésta especuló porque no tenía suficiente contexto para poder interpretar lo que la niña había dicho. Dice Scollon que fue hasta que llegó a su estudio y se puso a escuchar su grabación en audio, que pudo interpretar el evento comunicativo al reconstruir lo que la niña le había dicho y la información contextual que le hacía falta apoyándose en lo que la madre le había comentado.

y los fenómenos del *Baby Talk* aparecían; esto es, cómo el cuidador hace acomodaciones⁶ para asumir la perspectiva del niño y ‘andamia’ las producciones de éste. Así, se observó que el adulto (trátase de la madre o cualquier otro ‘más experto’ que el niño) al dirigirse al niño, simplificaba su habla de muchas formas (sintaxis, semántica y mediante el manejo de los parámetros de la voz: velocidad, intensidad, u otros rasgos prosódicos) a fin de ajustarse pero al mismo tiempo ‘expandiendo’ y ‘extendiendo’ las posibilidades del niño. Más recientemente el *Baby talk* se ha sustituido por un concepto más amplio, ‘el habla dirigida al niño’, poniendo el acento en la persona que interactúa con el niño. Se asume que el adulto se dirige al niño de un modo totalmente diferente a cuando la conversación es entre adultos: el adulto controla, regula y ‘andamia’ la interacción. Una asimetría necesaria para el desarrollo, como lo señalé arriba, citando a Rommetveit (1974), que puede hacerse cuando el adulto acomoda su habla o asume la perspectiva del niño para propiciar el desarrollo (‘La Zona de Desarrollo Próxima’, en la terminología de Vygotski). Un modo de ‘participación guiada’ (Rogoff, 1990) en la que el adulto lleva la iniciativa y estructura la situación para facilitar el desarrollo, promoviendo que el niño participe no sólo en la constitución de un tópico de conversación, sino también en que pueda proseguir en una secuencia coherente para desarrollar un ‘comentario’, ‘argumentos’ o ‘predicados’ y, con ello, desarrollar una ‘historia’ o ‘narración’ acerca de los acontecimientos.

En el estudio de Corsaro (1979) se advierte que el control que ejerce el adulto sobre el tópico, la toma de turnos, el orden y coherencia en el discurso, es con el fin de implicar al niño “al orden normativo” de lo correcto y lo posible en el mundo adulto. Control indispensable en el desarrollo.

En la relación entre pares, por el contrario, hay mayor simetría y una evidencia más palpable de las contribuciones entre niños para hacer avanzar el discurso (Camaioni, 1979), que llevan a generar un marco de negociación mayor entre niños y, en última instancia, a crear una ‘cultura infantil’ (Corsaro y Rizzo, 1988), que es una ‘reproducción creativa’ del mundo adulto.

Estos estudios evidenciaban el papel activo del niño y su papel interactivo en el logro conversacional; de la misma manera se advirtió la importancia de apelar al contexto,

⁶ Ochs y Schieffelin (1994) refieren que tales acomodaciones en las culturas occidentales de clase media blanca incluyen ‘todo un mundo para bebés’, surgidos de las industrias: ropa, alimento, miniaturización de instrumentos, juguetes, etc.: un mundo a ‘prueba de riesgos’ que median relaciones muy particulares y la explican como una característica cultural que distingue a estas sociedades: además es un rasgo cultural que cede responsabilidad y atribuye al niño los logros conjuntos en tanto la autonomía e independencia son valores de suma importancia.

tanto por parte de los interactuantes como por el investigador, para derivar y validar las intenciones y significados (Ochs, 1979a).

En la obra de donde proceden todos estos trabajos citados (Ochs y Schieffelin, 1979) y el artículo introductorio de Ochs (1979a), se puede apreciar que ella, junto con Schieffelin, había compartido con la *pragmática del habla* el interés por el lenguaje en uso. Asunto que vinculaba a esta corriente pragmatista sustentada sobretudo en Searle y Austin con la psicología cultural de Vygotski, ya que éste había puesto especial atención en el proceso interpersonal de la palabra, como herramienta para la comunicación. Pero ella reconoce la necesidad de trascender la pragmática a fin de resolver la preponderancia que se le daba al hablante en la primera y que el Análisis Conversación (AC) consideraba al oyente como el complemento indispensable y necesario del 'diseño del oyente', dado que si éste no respondía, el primero no podía continuar. Por otro lado el AC formuló las condiciones mínimas necesarias para que la conversación fuese posible, asunto que estaba contemplado en lo que ambas autoras desarrollaron como parte de interés por la antropología del lenguaje de Hymes: su propuesta del paradigma de socialización del lenguaje.

Aunque sea a grandes trazos, me parece que esta historia se vincula estrechamente con lo que ha desarrollado Rommetveit. Por una parte, la Teoría Social del Conocimiento, como una teoría surgida dentro de la psicología, aunque referida a las ciencias sociales y, por otro lado, el Paradigma de Socialización del Lenguaje, surgido de la antropología y con una clara intención de abordar el desarrollo lenguaje en sus diferencias culturales y sociales, se conjuntan, según mi perspectiva, para ayudarnos a comprender el desarrollo de la comunicación. Los detalles de la comunicación referencial los abordaré al final de este capítulo.

2. LAS INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA DIALOGICIDAD INFANTIL

En el apartado uno he insistido en esclarecer las diferentes formas de participación de un infante en un evento conversacional y en este apartado abordaré los diferentes parámetros del evento comunicativo y su lugar en el estudio del proceso de desarrollo. Acotaré este trabajo al ámbito familiar y a la socialización del lenguaje o dialogicidad temprana en los primeros tres años de vida, por lo que me centraré en aquellas

investigaciones que dan cuenta de la participación en las prácticas comunicativas tempranas.

En primer lugar, me parece de capital importancia abordar lo que son las rutinas conversacionales y/o patrones dialógicos, de manera que pueda contar con algunos criterios empíricos para develar su constitución en ‘formatos’ o ‘estructuras’ de participación, el proceso y su dinámica.

En segundo lugar, las formas de participación que están ligadas a la legitimidad de la participación y a la constitución de la membresía en la participación; es decir, los roles implicados en la conversación: como oyente y hablante, las iniciativas y el peso de los recursos a mano. Formas de participación que me permitirán dilucidar las particularidades de las contribuciones, así como también los componentes del evento comunicativo como herramienta analítica.

Por último, las actividades o géneros discursivos que se han investigado y en los que los niños pequeños se muestran competentes en sus dos primeros años, que conforman el telón de fondo de mi investigación empírica.

Estas tres aristas están estrechamente entrelazadas, puesto que una rutina puede conformarse como un género, que a su vez está parcialmente estructurado o se llega a estructurar para dar cabida a formatos nuevas o emergentes (Bruner, 1983/88).

Para terminar este capítulo, se abordan algunas investigaciones en donde se analiza la importancia de la comunicación emocional, antes de que el habla aparezca en el niño; en todo momento mi interés está puesto en la conversación cara-a-cara y por eso es que trato con cierto detalle la importancia de la atención en la conversación y lo que representa la co-constitución de un tema de discurso. Como parte de este aspecto, me refiero al habla planeada y no planeada para dejar claro que mis intereses están en el habla cotidiana que relativamente no está planeada.

En síntesis, en lo que resta de este capítulo analizo varios modelos propuestos que me llevan a formular mi marco de referencia analítico que servirá como herramienta para darle tratamiento a mis datos.

2.1 RUTINAS CONVERSACIONALES

Las rutinas interactivas se han investigado desde dos perspectivas, una más ligada a la psicología y otra vinculada a la etnografía y al desarrollo del habla o del discurso.

En el caso de la psicología, las fuentes localizan en Bateson el origen de su uso, aunque más que rutina, usó el concepto de marco, o en el sentido de una actividad o proceso:

enmarcar⁷. Una especie de meta-comunicación que permite dilucidar lo ‘que está ocurriendo’, igual si se trata de un juego, que de una broma, de algo serio, o de una pelea o disputa. En ese concepto se encerraba la idea de que había una regularidad que permitía derivar lo que estaba ocurriendo.

Bruner (citado en Fogel, 1993: 40) usó el concepto de *formato*, para referirse a una regularidad social (patrón) como co-construcción negociada, que es la base de los actos de habla mediante los cuales el niño se apropia del lenguaje. Es muy conocida su investigación sobre el juego entre díada madre-hijo del cu-cú-tras y su análisis de la estructura profunda que lo conforma y las estructuras variables que desarrollan su ramificación (Bruner, 1983/88).

Por su parte, Fogel (1993: 34 y sigs.) asume el concepto de marco, y añade que son co-regulados. Define la co-regulación en los siguientes términos:

“La co-regulación es un proceso social por el cual los individuos alteran dinámicamente sus acciones con respecto a las acciones en curso y anticipadas de sus compañeros. ...”
(Fogel, op. cit., p. 34).

Para Fogel, un marco co-regulado es un proceso interactivo que en su despliegue temporal, crea un patrón social consensual. Afirma: “...*los patrones co-regulados se reconocen por su repetición y su coherencia a lo largo del tiempo.*” (ídem). Es decir, en un encuentro social, las acciones de los participantes se van entrelazando (coordinando) en la medida que se suceden, de forma que las variaciones en los comportamientos se van limitando (regulando) para dar cabida a un patrón. No obstante, la repetición y coherencia de un patrón, si llega a mantenerse por mucho tiempo y sin variaciones, puede convertirse en un marco rígido y en lugar de dar posibilidad a la creación y desarrollo, podría convertirse en algo patológico. En consecuencia, un patrón tendría que ser un ‘tema con variaciones’ que posibilite el cambio y el desarrollo (Fogel et al., 2002).

La perspectiva de Fogel es que un patrón o marco co-regulado es un patrón espontáneo resultante de las interacciones en curso, y en consecuencia, la co-regulación implica la necesaria *negociación* para poder llegar a un consenso. El planteamiento de Fogel es plenamente coherente con el punto de vista de la dialógica, puesto que hablando particularmente de la comunicación humana, resulta importante advertir que, con todo y que pueda pensarse en cierta predictibilidad, cuando se presenta un ‘candidato

⁷ En inglés, *frame*. Aunque como proceso y actividad, se usa como verbo: *framing*.

temático' para iniciar una conversación y que podría indicar la respuesta esperada del compañero en el encuentro, no necesariamente sucede así.

Por su parte Clark (1996) menciona que la iniciativa de un hablante para dar cabida a una interacción es un 'candidato', en cuanto que no obliga a que el oyente o destinatario responda en la forma esperada por el hablante. Del mismo modo, no hay nada establecido o completamente establecido para que la interacción proceda en la forma en que se hace. Esta relativa 'incertidumbre' proviene del hecho de que están en juego dos perspectivas (al menos, en términos de díada) que necesitan llegar a un consenso: crear *intersubjetividad* y mostrarse como una actividad conjunta (es ese el sentido de co-regulación).

A pesar de la 'fragilidad' y/o 'vulnerabilidad' de la actividad conjunta por la 'perturbación' o la 'variación', la conformación de una regularidad es un hecho.

En la etnografía, la regularidad observada en el comportamiento se ha catalogado como *rutina* o un *patrón más o menos estable*, susceptible de predicción. Por cierto, en los patrones comunicativos, se habla de *rutinas interactivas o conversacionales* (como un saludo), a las que me referiré enseguida.

Una primera referencia etnográfica la encuentro en el trabajo de Watson-Gegeo, K. A. y Boggs (1977). Los autores en dicho trabajo analizan las narraciones de niños hawaianos acerca de las actividades de los adultos o de las relaciones amorosas, de cortejo y de crianza. Especialmente se interesaban por los 'actos de habla' en los que participaban los niños sin presencia e intervención adulta. Durante un período de 10 meses, se dedicaron a coleccionar información de niñas y niños sobre sus narraciones. Éstas eran historias, conversaciones, bromas y jocosidades, argumentos, recitaciones y otros eventos de habla.

Los autores refieren que eran sorprendentes las habilidades retóricas de los niños (la edad osciló entre 5 y 7 años, casi todas las narraciones fueron en grupitos) que llegaban a enfrascarse en historias que podían durar hasta 40 minutos.

Una clave de estas destrezas de las niñas y niños estribaba en que "...la habilidad para contar tales historias no dependía de la práctica extensa. Más bien, nuestra evidencia sugiere que los niños hacían uso de una variedad de rutinas verbales que eran familiares a ellos de otros contextos para construir sus ejecuciones en el grupo de Napua Team. ..." (op. cit., p. 69).

Después de registrar una gran cantidad de narraciones entre niños, se dieron cuenta que ese tipo de historias y bromas también ocurrían en el hogar, con niños menores de 5

años, de modo que pudieron advertir una estructura a la que llamaron *rutina de contradecir*, es decir, “...una ejecución conjunta en la cual dos o más hablantes alternan rítmicamente para producir un evento... los hablantes desarrollaban mutuamente el plan y comentario. ... frecuentemente apoyaban, desafiaban o competían entre sí.” Pero “un componente ubicuo (fue) la contradicción plena de otro hablante. La rutina empezaba con la afirmación de un hablante (una afirmación o alegato), que el segundo hablante contradecía con un refutación o contra-afirmación...” (op. cit., p. 75). Si un adulto estaba presente, los niños apelaban a la autoridad para buscar apoyo en su afirmación o alegato. En algunas ocasiones la disputa terminaba en o incluía un insulto, “*Lial!*”, algo así como ‘tú no sabes’.

En las narraciones, la disputa podía convertirse en una co-narración donde el hablante aceptaba la contribución de otro que podría agregar su propio conocimiento del asunto. Pero no sólo esas formas de desafío y contradicción las usaban los padres con sus niños pequeños, sino que éstos oían a jóvenes y adultos en sus disputas o bromas sexuales. A través de la mímica e imitación, los niños aprendían a dramatizar sus historias (uso extenso de gestos, acciones corporales y citas del habla de otro). Así, los niños se entregaban a actividades ligadas a la vida social, en sus juegos: a la escuelita, al doctor, a la casita; pero también reproducían con cierta maestría lo que oían y veían en la radio y en la TV.

Generalmente, cuando no había intermediación de un adulto que intentara controlar las participaciones, la narración podía empezar por un alegato y pronto se convertía en una co-narración en la que los demás de la audiencia participaban con alguna contribución a la historia, o derivada de su propio conocimiento; sin embargo, si un adulto intentaba controlar las intervenciones, las narraciones no eran muy exitosas.

Los autores terminan su escrito con una interpretación: “*Este punto de vista de lo que ha sucedido sugiere una posibilidad interesante: que los niños adquieren la estructura básica de algunas rutinas verbales y tienen la habilidad para ejecutarlas algunos años antes de que tengan regularmente una oportunidad para practicarlas o demostrar su habilidad a otros.*” (p. 90).

He citado partes del trabajo con el objeto de advertir la forma en que una etnografía investiga los patrones de comportamiento. Los etnógrafos hacen observaciones extensas, buscan encontrar sus regularidades y luego intentan encontrar los orígenes de esos patrones. De algún modo, observan lo extenso de la práctica, tratan de apreciar

cómo es que la aprenden o cómo los niños son socializados y buscan su regularidad estructural.

Este estudio, interesado en buena medida en los eventos de habla en que los niños participan para mostrar sus formas discursivas (particularmente de los grupos de pares en los que podría verse una ‘cultura entre iguales’), resulta importante para mis propósitos, no por lo que es el estudio mismo, sino por la forma en que se aprecian las rutinas. En cierto sentido, hay una idea de que los niños se enfrascan en discursos que aprenden y que son relevantes para la vida social ordinaria, en este sentido, la competencia como miembro maduro está en apropiarse de las rutinas verbales que son comunes en la vida adulta.

Con esta idea en mente, creo que el trabajo siguiente presenta una analítica más parsimoniosa de las rutinas.

Peters y Boggs (1986) abordan expresamente las rutinas interactivas y la forma en que ocurren y pueden ser analizadas en el desarrollo del lenguaje.

Peters y Boggs (1986: 80) se proponen demostrar que (1) *los niños aprenden el lenguaje en el proceso de interacción con otros en forma de patrones. ...*(2), *las rutinas interactivas facilitan la percepción, el análisis y la práctica de expresiones. ...* (3) *Finalmente, sugerimos que las formas culturalmente formuladas de comunicar motivan el desarrollo lingüístico y social; que al aprender a hablar apropiadamente un niño aprende el lenguaje y las reglas sociales.”*

Puesto que este trabajo forma parte de un volumen editado por Schieffelin y Ochs, cuya temática central es el paradigma de Socialización del Lenguaje, se puede advertir claramente que el tercer punto del trabajo de Peters y Boggs está en línea con dicho paradigma, como lo he mencionado anteriormente, pues además reiteran que lo que interesa no es sólo establecer etapas en el desarrollo, sino explicar el *proceso*, puesto que la *socialización y el aprendizaje del lenguaje están estrechamente inter-gobernados* (ídem).

Su idea es que “... *las situaciones socializantes ocurren de un modo marcadamente predecible en tiempo, lugar, participantes y resultados deseados; lo que facilita enormemente el aprendizaje del lenguaje. Además, enseñar a los niños a participar en eventos de habla en cierta forma ayuda a inculcar valores sociales. Las rutinas interactivas tienden a estructurar dichas situaciones.*” (Peters y Boggs, op. cit., p. 80)

Me parece interesante y en concordancia con lo que he desarrollado en el capítulo 1, sobre el planteamiento de Voloshinov, pero además, el lenguaje es el que estructura las

situaciones de socialización. Un aspecto que le da un matiz particular a la co-construcción social de la realidad que está siendo ‘notada’ (ver Rommetveit, 1974; 1992, 1998) o de los ‘estados de cosas’ que son descritas o referidas en el habla. De hecho, para el paradigma de la Socialización del Lenguaje uno de los argumentos principales es que, cito:

El proceso de volverse un miembro competente de una sociedad se realiza en gran medida a través del lenguaje al adquirir conocimiento de sus funciones, distribución social e interpretaciones en y entre situaciones socialmente definidas; i.e. a través de intercambios del lenguaje en situaciones sociales particulares. ...” (Ochs y Schieffelin, 1994:470)

Aunque en el escrito de Peters y Boggs hay una mención indirecta al proceso de socialización como uno en el que los otros (niños, adultos; familiares o extraños más competentes) parecen ser ‘los expertos’ y los niños, los ‘novatos’; creo que la cuestión de la asimetría y de las iniciativas es un asunto empírico y no implica precisamente una violación a los principios dialógicos; por el contrario, son aristas del proceso, como lo he sostenido en el capítulo 1.

Peters y Boggs describen: “*El niño aprende cómo participar al aprender primero una parte de una rutina y luego toda la rutina, con nuevas y más complejas ejecuciones subsiguientes...*” (ídem).

¿Qué es una rutina? ¿Cómo identificarla?

Peters y Boggs sostienen (op. cit., p. 81):

“Una rutina interactiva es una secuencia de intercambios en la que una expresión del hablante, acompañada de conducta no-verbal apropiada, suscita un tipo limitado de respuestas por uno o más de los otros participantes (Boggs y Peters, 1980; Hymes, 1962, 1971, 1982; Sacks Schegloff y Jefferson, 1974). Las estructuras de participación están incorporadas en las rutinas interactivas (cf. Philips, 1972). Mientras las rutinas especifican generalmente el contenido y clases de expresiones que se esperan en las secuencias, las estructuras de participación especifican quién puede decir qué a quién. Al aprender una rutina interactiva un niño desarrolla su entendimiento del rol social apropiado a la edad y el sexo.”

Un aspecto importante que señalan los autores anteriores es que hay algunos rasgos generales que trascienden las estructuras de participación que acompañan a las rutinas. Ellos llaman a esos rasgos generales, *formas de hablar* (sic, ídem).

Así, veo en Peters y Boggs (1986) una integración de los tres puntos que aquí estoy considerando: rutinas, estructuras de participación y géneros discursivos. Además, permite entender el proceso de desarrollo y las prácticas sociales, así como la relación entre el desarrollo individual y el orden social.

Más adelante, los autores establecen que en las rutinas puede apreciarse un continuo que va del habla formuláica (en la que la forma y el contenido es prácticamente invariante) en un extremo, a una en la que la forma y el contenido pueden variar. En el habla formuláica, la respuesta está prescrita de un modo por la intervención del hablante. En el continuo, hay una clase de rutinas en las que la respuesta es prescrita pero no su forma o contenido.

Luego, pues, el problema para el investigador es determinar *¿qué tan fija es una secuencia de intercambios, como para considerarla una rutina?* (op. cit., p. 82).

(1) Ellos sugieren que una regla útil puede ser una prueba de su predictibilidad. Es decir, si el investigador o un miembro de la cultura puede predecir la respuesta a la intervención del hablante, es que puede considerarse una rutina. Afirman: “...*Mientras se pueda predecir la respuesta más exactamente, más formuláica es la rutina.*” (ídem).

(2) Una segunda posibilidad es la consistencia de la respuesta de los niños a señales particulares. El niño parece reconocer la clase de respuesta que vendría en seguida. Cito: “*Más generalmente, la clase de respuesta hecha por un hablante proporciona evidencia de cómo se percibió la expresión previa, cualquiera que haya sido el intento del hablante anterior. ...*” (Peters y Boggs, op. cit., p. 82). En su nota, los autores advierten que hay una relativa incertidumbre en esto, pero que se puede resolver en la negociación entre participantes.

(3) Una tercera posibilidad es una prueba de reconocimiento; es decir, probar con los miembros de la cultura si son capaces de verbalizar lo que está pasando. Esto se puede hacer discutiendo con los cuidadores u otros miembros de la cultura la información recolectada respecto a la rutina hipotetizada. Es posible que la información misma proporcione esa prueba de reconocimiento, mediante las respuestas que recibe el niño en sus intervenciones; así que la misma estructura de participación implícita predice la rutina.

(4) Otra posibilidad es la glosa que los miembros de la cultura pueden hacer de dicha rutina.

No hay que olvidar que los participantes no siempre son conscientes de lo que hacen a la hora de participar, por lo que el analista tiene que estar atento a ello, y cotejar su información.

(5) Otra manera de identificar una rutina es considerar lo que **no** es una rutina. Peters y Boggs reconocen que en toda conversación existe una relativa incertidumbre pero que

se pueden identificar algunos aspectos que son rutinarios (sea su apertura o cierre o ambos, como en muchas conversaciones telefónicas).

Por último, Peters y Boggs refieren que la identificación de una rutina es muy útil para determinar las transformaciones en el desarrollo, ya que esas rutinas variarán o se volverán más complejas. Un aspecto advertido también por Fogel.

Muchas rutinas son predecibles en la medida que “...*configuraciones específicas de tiempo, lugar, participantes y metas tienden a recurrir, llevando al niño a conductas verbales y no-verbales particulares esperadas.*” (Op. cit., p. 84).

En muchas ocasiones, y eso es lo que se ha mostrado con el *baby talk*, las rutinas presentan variaciones, exageraciones, repeticiones, expansiones, reducciones, sustituciones o segmentaciones de la información; a modo de hacerla ‘más digestible’ (sic, p. 85).

¿Cómo observar las rutinas o en qué momento?

Peters y Boggs sugieren que cuando no se conocen las prácticas de crianza de una cultura, primero hay que identificar cuáles son las rutinas que tienen una significación especial para el desarrollo del lenguaje y luego hay que tratar de ver esas ‘mismas situaciones’, para establecer las secuencias y las rutinas y así determinar su lugar en el desarrollo del lenguaje.

El momento siguiente es tratar de determinar cómo se desarrollan. Para ello, Peters y Boggs sugieren que las rutinas son como ‘bloques de construcción’ que se van entrelazando por simple concatenación o, cuando se gana mayor control, por lazos de cohesión. Otro modo de ver el desarrollo, es mediante el control que el niño puede tener de las rutinas, tomando la iniciativa y llevando el control en la conversación.

Una vez que el aprendizaje toma lugar y la rutina se ha establecido y se fija, ésta puede desintegrarse lentamente para constituirse en otros eventos de habla más complejos y variables. Peters y Boggs citan a Foster (quien) “*sugiere que en cuanto las rutinas se desarrollan ‘no desaparecen, se vuelven progresivamente más activamente controladas y manipuladas por el niño hasta que es difícil reconocerlas como rutinas’ (1983:68)*” (op. cit., p. 91).

Por supuesto que muchas rutinas desaparecerán en la medida que otras les sucedan, o no sean promovidas, pero que pueden regresar ante situaciones estresantes.

Peters y Boggs, apegados a la tradición de Hymes, expresan lo que son los *modos de habla y la economía del habla*. Por *modos de habla*, (véase el enorme parecido con lo que es el *género discursivo o comunicativo*, descrito en el capítulo 1 y con este

ejemplo, se puede comprender el alcance del mismo) ellos entienden cómo dirigirse a alguien, qué decir y cómo. Esto tiene que ver con las estructuras sociales y los ‘roles’ sociales. Por ejemplo, al referirse a los modos de habla en la sociedad Kwar’ae (Hawai, investigada por los Watson-Gegeo), afirman que ‘Lia’, se usa en principio para entretener y distraer a un infante que llora, al llamarle la atención sobre una cosa alrededor para que deje de hacerlo. Más tarde, se usará para alentar a que sobreponga sus emociones a la conversación, al grado que si el niño llega a sufrir un accidente, en el que se esperaría que el niño tuviera algún control, se empezará a usar el ‘habla seria’, que es de capital importancia para los consejos familiares. Una práctica común entre las familias de esta sociedad y que más tarde se implementará como ‘la alta retórica’ que los Kwara’ae usan entre los jefes para resolver los problemas comunitarios: negociación de los matrimonios, resolución de conflictos, etc. Los modos de hablar en relación con los niños, dada la estructura jerárquica de esta sociedad, se expresan en que son los adultos quienes demandan información, mandan, contradicen y riñen a los niños; también se reservan el derecho de iniciar y terminar una interacción. Pero cuando se enfrasan en juegos con los niños, se puede romper esta estructura jerárquica.

La forma en que los niños son socializados en esta sociedad bajo la trayectoria descrita, es para Hymes la *economía de habla*, es decir, “*la distribución de rutinas específicas y modos de hablar en varias relaciones y situaciones.*” (Peters y Boggs, 1986: 93-4).

Las rutinas: pueden tener dos orígenes: el primero, como resultante de una práctica interactiva entre participantes y el segundo, como un patrón derivado de una práctica social extendida. Orígenes que no necesariamente están en contradicción y que se interrelacionan.

No me queda sino señalar que las rutinas interactivas serán un recurso analítico importante en el estudio que aquí relato y, espero, considerar también las formas de habla, que yo traduzco como géneros comunicativos (en el punto 3, trato este tema más ampliamente).

2.2 ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN

Esta noción, según Clark (1996), deviene de los planteamientos de Goffman y sus investigaciones. Es una analítica importante porque da lugar a tomar en cuenta aquellos encuentros sociales en donde más de dos personas están presentes y en donde el horizonte de la audiencia se expande más allá del oyente, como en la interacción

diádica: hablante y oyente. De hecho, Goffman prefirió hablar de *destinatario*, para ampliar el horizonte de la audiencia.

Clark (1996) retoma de Goffman esta analítica para construir un modelo que, para aplicarlo, De León (1998) asume las interacciones de los niños con sus cuidadores. Asunto de suma importancia para mi investigación.

De León refiere que Ochs (1988) observó en los procesos de socialización lingüística de los niños samoanos, interacciones multi-parte en las que estaban inmersos y eran expuestos. Los adultos o cuidadores orientaban a los niños hacia los participantes y les conminaban a tomar en cuenta el punto de vista de esos otros.

Además, De León invita a considerar las interacciones vocales (señales vocales como registrador, vocabulario, habla formal) y no-vocales (señales no-vocales como contacto corporal, orientación corporal, gestos y miradas); ya que con ello se puede construir un marco o una estructura de participación que tiene varias facetas desde el nacimiento hasta la aparición de las primeras palabras en el niño.

Tomando en cuenta la literatura al respecto, De León analiza los modelos existentes, que aquí sólo trato muy sucintamente.

- i. Modelo diádico: Hablante $\leftarrow\text{----}\rightarrow$ Oyente, dicho modelo es clásico en los estudios psicolingüísticos. Se ha supuesto que es universal y está sustentado en la idea del habla dirigida al niño, un modelo de input-output, referido a interacciones cara-a-cara con un estilo de toma de turnos y con un registrador simplificado. El adulto o cuidador –frecuentemente referido como la madre- es un hablante y el niño es el destinatario (addresser). Es un habla dirigida al niño.
- ii. Modelo de “oreja” o fisgón. Este modelo está planteado como una alternativa al momento en que a los niños no se les dirige el habla, sino que participan de los eventos de habla, escuchando lo que otros dicen. Se puede representar así: Hablante $\leftarrow\text{---}\rightarrow$ Oyente y el niño como un fisgón u “oreja”. De León (1998) dice que la literatura sobre los mayas menciona que a los niños no se les dirige el habla hasta que ellos produzcan un habla comprensible a los adultos y así puedan involucrarse en una conversación. Sin embargo, menciona que es común que estén presentes en conversaciones entre adultos, pero que sus datos no se ajustan a ninguno de esos dos modelos.
- iii. Las características demográficas de las familias extendidas, las teorías explícitas y las prácticas locales que circundan los procesos de socialización de los niños Tzotziles son las condiciones para sostener que ellos están continuamente

inmersos en interacciones multi-parte; pero que además, en su participación lingüística, los niños van, de ser unos a quienes se les dirige el habla (addresser) o como ella le nombra: “hablante incorporado” (embedded speaker), a participante implicado en interacciones tripartitas como escuchas indirectos (overhearer) y en ocasiones como evesdropper (fisgones).

Además, De León postula:

“Yo sospecho que los niños de cualquier parte son socializados en las formas complejas que yo he observado conforme emergen como participantes sociales antes o por el tiempo que ellos empiezan a hablar y en las maneras formativas de su uso del lenguaje” (De León, 1998:134).

Así, el modelo que propone distingue entre hablante, destinatario (addresser), participantes laterales (side participants), escuchas indirectos (overhearer), espectadores (evesdroppers) y otros. Gráficamente se vale del modelo de Clark (1996:14; véase Fig 1, más abajo) para ilustrar tales estructuras de participación.

De León ofrece pruebas de lo dicho, mostrando que los niños Tzotziles en diferentes momentos del desarrollo participan en diferentes estructuras:

1. Proto-hablante. Los adultos interpretan que el niño a través de sus miradas, gestos, orientación corporal y movimientos está intentando decir algo.
2. Participante lateral. A través de la orientación de la atención, miradas, y orientación de la cara o el cuerpo, el niño participa observando los intercambios de bienvenida que los co-presentes se dirigen.
3. Destinatario (addresser). El niño es implicado en intercambios comunicativos como destinatario. Se le dirige la palabra por parte de los adultos o cuidadores. El balbuceo es un intento de réplica, juego de escondite, o preguntas para que haga ciertas actividades: tocarse el pelo, hacer ojitos, caras, etc. Uso del habla maternal (*motheress*).
4. Interacciones triádicas. Involucrados en un intercambio con una tercera parte implícita. El adulto a veces habla por el niño a una tercera persona. O ‘*díle que*’, etc.
5. Interacciones multi-parte y bromas. Se incluyen aspectos de la conducta del niño que son puestos en juego cuando se refieren a su comportamiento y lo que le puede suceder por una tercera entidad: un animal, un espíritu o una persona. Ocurre para controlar su conducta sobre todo cuando han empezado a caminar.

6. Compañero conversacional vocal. Cuando el niño empieza a producir sus primeras palabras, los adultos empiezan a involucrarlos como compañeros vocales conversacionales. Por ejemplo, responden a preguntas de réplica: ‘¿Estás satisfecho? Satisfecho’.

Para Clark (op. cit.) el modelo sólo es referido a los participantes en una conversación o en un discurso. En sus precisiones se pueden advertir algunas cosas.

En primer lugar su postura es que el uso del lenguaje es una actividad conjunta que realizan dos individuos. Es individual porque cada uno tendrá que poner su parte y es social porque es una acción que se realiza al unísono, de modo coordinado.

Considera que la situación básica del uso del lenguaje es al mismo tiempo la condición para la adquisición del primer lenguaje: es la conversación cara-a-cara. Dice: “*La conversación cara-a-cara es también la situación básica para la adquisición de su primer lenguaje de los niños. Para los primeros dos o tres años, niños tanto de sociedades iletradas como letradas aprenden el lenguaje casi solamente en situaciones conversacionales. ...*” (Clark, 1996:9). De hecho considera que la conversación es la cuna del uso del lenguaje (ídem). Finalmente y a modo de conclusión de esta parte, Clark (1996:11) sostiene:

“En breve, la conversación cara-a-cara es la situación básica para el uso del lenguaje. Es universal, no requiere entrenamiento especial y es esencial para adquirir el primer lenguaje de uno. ...si hemos de caracterizar el uso del lenguaje en todas las situaciones, la que tiene prioridad es la conversación cara-a-cara.”

Puesto que la conversación cara-a-cara es un punto medular de la forma de socialización de algunas culturas y distinto a otras como las que Ochs y Schieffelin (1984) han investigado. Aunque Ochs (1979a) refiere que en el habla dirigida al niño en nuestras sociedades se lleva a cabo como Clark lo menciona. Por lo cual, hay que atender detenidamente a los 10 rasgos descritos en el cuadro de abajo.

En tal cuadro resalta el privilegio de la audición y la visión que correlativamente son sentidos para escuchar (al otro y a sí mismo) y ver lo que el otro hace.

Esta situación (ver Cuadro 3.1) sólo tiene interés en cuanto “arena” del uso del lenguaje –como los lugares cuando la gente hace cosas con el lenguaje. En el centro de esas arenas están los roles de *hablante* y *oyente*.

Además, Clark aborda lo que llama **el terreno común** que todo participante debe compartir en una conversación para poder entenderse: el significado del hablante y el

entendimiento del destinatario. Habla de **señales** para luego llegar al punto que me interesa y de donde De León toma el modelo: Los **participantes** (ver Figura 3.1)

La situación básica de la conversación cara-a-cara, en Clark (1996), implica los rasgos siguientes:

Ser capaces de escucharse y verse simultáneamente da a la gente estrategias útiles para interrumpir, solapar su habla y responder “uh huh”.	Inmediatez: Los interactuantes se pueden ver y oír sin interferencia.	1 Co-presencia	Los participantes comparten el mismo ambiente físico.
		2 Visibilidad	Los participantes pueden verse uno al otro.
		3 Audibilidad	Los participantes pueden oírse uno al otro.
		4 Instantaneidad	Los participantes perciben las acciones de entre ellos sin demora aparente.
	Medio: el habla, gestos, y miradas son evanescentes	5 Evanescencia	El medio es evanescente – desaparece, se desvanece rápidamente.
		6 No registrabilidad	Las acciones de los participantes no dejan rastro, registro o artefacto.
		7 Simultaneidad	Los participantes pueden producir y recibir en una ocasión y simultáneamente.
Controlan lo que se hace y cómo. Tienen pleno control. Hablan para ellos, determinan conjuntamente quién dice qué y cuándo, y formulan sus expresiones.	Control	8 Extemporaneidad	Los participantes formulan y ejecutan sus acciones extemporáneamente, en tiempo real.
		9 Autodeterminación	Los participantes determinan para ellos mismos qué acciones habrán de llevar a cabo y cuándo.
		10 Autoexpresión	Los participantes toman sus acciones como ellos mismos.

Cuadro 3.1.- Este cuadro es una libre traducción del de Clark (1996:11) y que sirve para entender la concreción, situacionalidad y evanescencia del habla en curso. Farr (1991) ha sido un psicólogo social que ha detallado la diferencia perceptual entre ver a Otro y hablarle; diferencias que se traducen en asimetrías y simetrías en el diálogo y que son la fuente primaria de la perspectiva.

Speaker: *Es quien hace cualquier acción por la cual una persona significa algo para otra persona: señales que consisten de su expresión, gestos, expresión facial, miradas a los ojos, y quizá otras acciones (p. 13).*

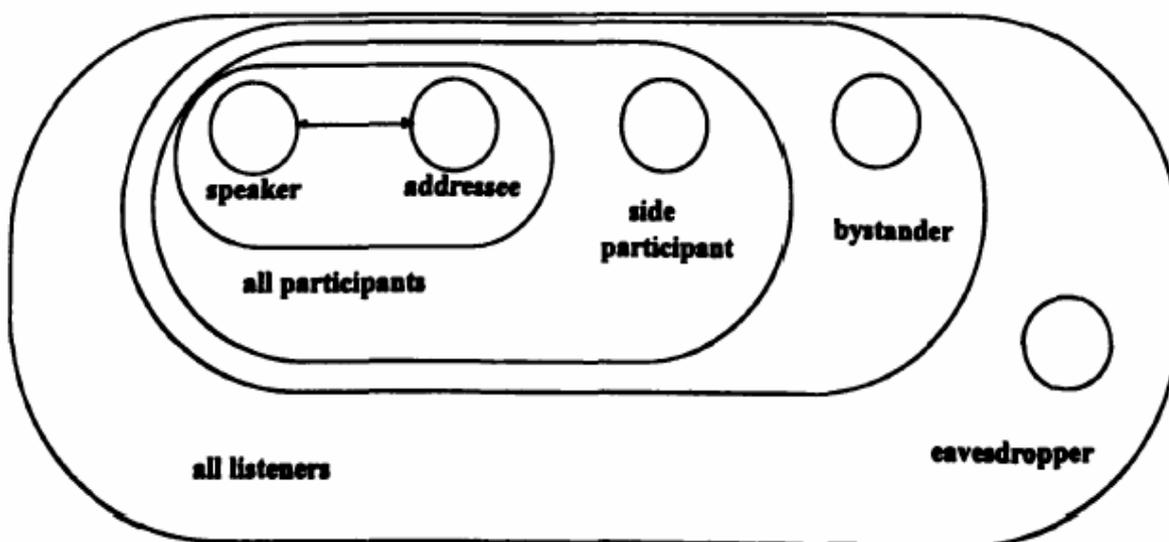


Figure 3
Participation structure (after Clark 1996:14).

Figura 3.1.- Retomada del artículo de De León (1998), que corresponde a su vez, a su cita de Clark (1996:14). Es una figura para describir los diferentes alcances de la relación entre hablante con todos los otros miembros posibles que conforman la audiencia co-presente.

Addressee: *Es quien identifica esas señales del hablante para entender lo que significan.*

Las señales son acciones deliberadas. Algunas se ejecutan como parte de un lenguaje convencional, pero cualquier acción puede ser una señal en las circunstancias correctas.

Speaker y Addressee son los implicados directos en la conversación: *participantes ratificados* (concepto que Clark retoma de Goffman, 1976).

Side-participant, el o los **participantes laterales** pueden tomar parte en la conversación pero no son a quienes el hablante se dirige. Incluye a los tres siguientes:

Overhearers No tienen derechos o responsabilidades en la conversación.

Bystanders: están presentes manifiestamente pero no son parte de la conversación.

Eavesdroppers: son quienes oyen sin reconocimiento o consciencia del hablante. Que en el planteamiento de Clark se convierten en no-participantes.

Dice Clark (Clark, 1996:14-15): *“Aunque el hablante tiene que tomarlos en cuenta o ayudan a darle forma a la conversación entre hablante y destinatario”*.

Cuando Clark habla de la dinámica de esos roles, advierte:

“Esos roles ayudan a dar forma a lo que hacemos y cómo interpretamos uno a otro. Las normas están definidas parcialmente por sus roles. Dictan diferentes acciones e interpretaciones. Pueden cambiar de una sub-actividad a la siguiente. ...” (Clark, 1996:33)

El modelo funcional de Clark podría ser útil como un modelo caracterológico o tipológico, pues permitiría categorizar los cambios en la dinámica conversacional; aunque sin una claridad en el sentido de dichos cambios: *“en una conversación de 4 personas, su dinámica las puede llevar a que se rompa en 2 conversaciones. Y el desafío es cómo describir esa dinámica.”* (Clark, 1996:37). Esto sería un serio problema a tratar en el estudio del desarrollo del lenguaje y sobretodo en las conversaciones multi-parte, pues la pregunta sería si esta estructura y su dinámica contribuye o no al aprendizaje del lenguaje en los infantes.

Por último, Clark en su postura de que el uso del lenguaje es una actividad conjunta en la que al menos dos personas se ensamblan para dar cabida a un proceso social, advierte: *“...las actividades conjuntas pueden ser simultáneas o intermitentes, y pueden expandirse, dividirse o contraerse en su personal.”* (Clark, 1996:38).

Por lo demás, Clark (op. cit.) asume una postura del uso del lenguaje como una transacción que funciona principalmente como una transferencia de bienes, que se regula por los principios de equidad. Lo que resulta problemático actualmente y considerando las inter-acciones entre un aprendiz y un experto. Ya desde 1974, Rommetveit había advertido que en toda interacción lingüística puede verse que la iniciativa del hablante es un rasgo de asimetría, puesto que el oyente está ‘obligado’ a responder, o al menos, a tomar en cuenta al hablante; lo que de cierto modo hace que el hablante tenga el control. En el caso particular de los niños y en relación con sus cuidadores, la asimetría (lo mencioné en el capítulo 1), es una condición necesaria para el desarrollo de la competencia lingüística.

Por otro lado, Este modelo de participación de Clark, derivado de Goffman, a juicio de Goodwin, M. (2000) y Goodwin, Ch. (s/f), es un modelo que está más centrado en el papel del hablante y poco se refiere a los aspectos del oyente, que en todo caso son subordinados al hablante, además de que la estructura no da cuenta del proceso mismo de las interacciones. De manera que, si bien el modelo puede ser útil para el análisis, deja mucho qué desear para el proceso. Dicho de otro modo, la participación en sistemas de actividad tiene que tomar en cuenta la contribución de los participantes para la co-constitución de la actividad y su organización. A mi juicio, el proceso dialógico en su dinámica puede estructurarse y re-estructurarse, de manera que es difícil sostener la

propuesta de De León, aunque pudiera ser válida para la cultura que ella estudia: Los Tzotziles.

Con todo, me parece que el estudio de De León (op. cit.) tiene algunas aportaciones importantes para el estudio del desarrollo del lenguaje.

El aprendizaje de la competencia comunicativa, a través de esos 'roles', ilustra las condiciones culturales y los diferentes tipos de interacción en los que se involucra un niño (De León, op. cit.) y, lo más importante, es que desmitifica el modelo diádico como el único posible en el aprendizaje de la comunicación.

De algún modo, la afirmación de Clark (op. cit.) de que los niños aprenden a hablar mediante la conversación cara-a-cara se pone en cuestión, puesto que también es posible que el niño lo aprenda observando.

Akhtar et al. (2001) muestran que el niño puede aprender nuevas palabras referidas a objetos o a acciones a través de escuchar a otros. Dichos autores, en su investigación experimental, exponían a los niños a escuchar a dos adultos que actuaban sobre unos juguetes, luego los ponían a jugar con un adulto que había participado antes. En dicha situación, Akhtar y su equipo demostraron que niños de 2 años y 6 meses son capaces de aprender palabras y acciones novedosas al escucharlas; es más, que los niños de dos años pueden hacerlo también, sólo que –sobre todo en el caso de las acciones- tengan alguna experiencia de manipulación de los objetos novedosos.

Además, el estudio confirmó lo que la literatura dice respecto a que los rótulos de objetos son más fáciles que los rótulos de acción. Aunque son precavidos al generalizar, porque ahora se sabe que hay culturas en las que los verbos tienen predominancia sobre los nombres.

También alertan en cuanto que hay culturas que privilegian más el aprendizaje por observación que por vía directa (Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier, 1993). Esto les lleva a plantearse la posibilidad de 'otro modo de intersubjetividad' en la atención conjunta, que no necesariamente se restringe a compartir el mismo foco de atención. Cuando un niño observa lo que otros dicen y hacen, es el niño quien tiene la responsabilidad de determinar el foco de atención del adulto.

Finalmente, Akhtar y su equipo refieren que quizá no sorprendan tales resultados ni a los padres, ni a muchos investigadores que se dedican a estudiar otras culturas, puesto que en la vida cotidiana de los niños existen muchas ocasiones en las que son involucrados como oyentes no 'ratificados' y que prueba que los niños pueden aprender a hablar bajo tales circunstancias, sin instrucción directa. Tal y como muchos estudios

etnográficos aducen que los niños aprenden de esa forma y que la instrucción directa podría ser más bien la excepción.

Por su parte, Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez y Angelillo (2003) tienen una visión más comprensiva del asunto, además de que proporcionan raíces históricas y culturales de la importancia del aprendizaje por observación, que ellas caracterizan como *participación deliberada –intencionada (intended)*; que confirma lo que Lave y Wenger (2003/1991:5) sostienen: “*Los niños son, después de todo, esencialmente participantes periféricos legítimos del mundo social de los adultos*”. Algo que he tratado en el capítulo 2, en relación con la participación dentro de las prácticas sociales de una comunidad de práctica como podría ser la vida familiar.

Rogoff et al (2003:176) refieren desde el principio de su trabajo lo siguiente, como punto de partida:

*“Los niños de todas partes aprenden por observación y escucha sobre las actividades de adultos y otros niños. Aprender a través de la observación y audición entusiasta (dedicada, devota, **keen**) en anticipación de la participación, parece ser especialmente valorada y enfatizada en comunidades donde los niños tienen acceso a aprender de la involucración en comunidades informales. Observan y escuchan con concentración e iniciativa deliberada (intended), y se espera su participación colaborativa cuando ya están listos para ayudar en las labores compartidas. Esta tradición que referimos como **participación deliberada** es relevante en muchas comunidades indígenas de América y también se puede ver en organizaciones voluntarias, museos interactivos y escuelas colaborativas de comunidades de clase media de Estados Unidos. ...”*

Las autoras anteriores advierten que, a través de lo que se conoce como *referenciar social y atención conjunta*, los niños toman en cuenta lo que otros hacen para aprender y evaluar: las actividades de los adultos o lo que ven de la TV. Pueden aprender muchísimas cosas: reglas sociales, nuevo vocabulario, realizar actividades, etc.

Las autoras, además, advierten algo importante: no es lo mismo observar o escuchar **incidentalmente** que **si esperan ser involucrados: “la atención de los observadores probablemente sea completamente diferente”** (Rogoff et al., op. cit., p. 178, el subrayado es mío).

Por lo demás, Rogoff et al (2003:178) precisan:

*“No obstante, la distinción entre ser involucrado directamente y ‘sólo’ observar puede ser errónea. La atención de los observadores probablemente es completamente diferente si ellos esperan ser involucrados que si ellos observan incidentalmente. Nos enfocamos explícitamente sobre **la observación como un aspecto de participación**. Nuestro término de ‘participación deliberada’ se refiere a observar y escuchar atentamente en anticipación de o en el proceso de involucrarse en una labor. (Nos referimos tanto a mirar y escuchar como ‘observación’, porque ambas involucran el tipo de atención e intencionalidad que examinamos en este escrito. Lo que llamamos ‘escuchar en’ se ha referido por otros autores como ‘**eavesdropping**’, que sugiere que la gente escuchada podría objetar, o ‘**overhearing**’, que sugiere pasar de pasivo a oyente, más que escuchar activo.)*

El proceso de aprendizaje a través de la observación probablemente difiere dramáticamente dependiendo de si el aprendiz está atendiendo a una demostración diseñada para su aprendizaje, un modelo proporcionado por personas involucrados con ellos pero no para propósitos de instrucción, o un modelo provisto por eventos que son dirigidos a algún otro o tiene audiencia no esperada (que observan como una tercera parte). No obstante, dado que ha habido poca investigación para hacer tal distinción (Lewis y Feiring, 1981), nuestra revisión no distingue.”

Las autoras mencionan una gran cantidad de investigación de otras culturas en las que la observación de terceras partes es muy común: escuchar conversaciones entre adultos, u observar actividades significativas culturalmente. Los adultos asumen que los niños tienen que hacerlo para que aprendan. Rogoff et al (2003:179) terminan este punto diciendo:

“Argumentamos que un énfasis en el aprendizaje a través de la participación deliberada – aunque probablemente presente en algunas situaciones en todas las comunidades- se ajusta especialmente con las prácticas de comunidades culturales que rutinariamente incluyen a los niños en actividades maduras que son parte de la vida diaria de la comunidad. Esta integración de los niños en actividades maduras de la comunidad es un rasgo clave de una constelación dinámica de prácticas culturales relacionadas para la participación deliberada.”

El subrayado es personal, debido a que relativiza el punto y da posibilidades para pensar que también en donde hay segregación de las actividades maduras de la comunidad, los niños pueden llegar a participar como observadores y como legítimos participantes periféricos; aunque precisaría que en las culturas occidentales el habla se ha convertido en un valor por sí misma y para la enseñanza.

Por lo dicho arriba, no es nada extraño saber que en las comunidades en las que los niños participan de las actividades maduras de la comunidad, lo hagan desde que nacen y contribuyan plenamente o de manera sustancial a las actividades de subsistencia de su grupo.

Rogoff y colaboradoras detallan las circunstancias históricas que dieron origen a esas diferentes formas de aprendizaje. Ellas sostienen que el cambio operó cuando se sustituyó la agricultura por la industria. En ésta, los niños no sólo fueron segregados, sino que se diseñaron ambientes especializados o situaciones enfocadas a ellos (la escuela, para segmentar en pasos el aprendizaje). En la misma familia se establecieron situaciones o conversaciones enfocadas a ellos. Las conversaciones en la familia adoptan los formatos de la escuela, de preguntas y respuestas, mientras que en algunas comunidades, como las Mayas, los padres y los niños se involucran en conversaciones cuando realizan las actividades conjuntas. En las familias caucásicas de Hawai, los padres, a la hora de la comida, usan formas de habla como si fueran lecciones, “...Los

padres les pedían a los niños que hablaran sobre su día y les ayudaban a organizar su ‘reporte’ al reformular lo que los niños decían en forma convencional. Los padres protegían el turno del niño de interrupciones y los niños a veces usaban formas escolares para pedir su turno, levantando sus manos.” (Martín, 1996, en Rogoff et al., 2003:183)

Las autoras alertan que no se trata de dos maneras dicotómicas de aprender (como se ha dicho: formal e informal, que parece referirse a los lugares, la escuela y el hogar o el trabajo), *sólo son dos formas de organizar el aprendizaje; otras formas podrían incluir el diálogo socrático, el aprendizaje por indagación, la repetición/recitación, y el descubrimiento constructivista.* (ídem)

Más bien de lo que se habla es de *procesos* que pueden usarse simultáneamente: darles lecciones sobre el aprendizaje del lenguaje y conversar con ellos al realizar actividades cotidianas. Se ha visto, por ejemplo, que familias indígenas donde la participación deliberada es la norma y la organización de las actividades son procesos colaborativos.

Ambas formas de aprendizaje tienen sus particularidades: la participación deliberada es una participación colaborativa, en actividades conjuntas, principalmente a través de la observación (gestos, miradas, contacto, posturas y compás) que se puede llevar a cabo al mismo tiempo que se hace algo. La motivación es intrínseca a la actividad misma y los niños gozan de una gran iniciativa. El habla se sustituye por la involucración.

Como puede verse, estamos frente a un problema de modelos de participación, que finalmente se traducen en procesos de participación diferentes puesto que están en juego las formas en que se ve involucrado el niño. En ocasiones podrán ser expuestos a lecciones sobre el lenguaje y en otras formarán parte de las conversaciones y actividades en juego.

El modelo de Clark, proveniente de Goffman, tiene un sentido muy especial en el análisis del desarrollo del lenguaje, no sólo en lo que De León plantea que ocurre con los niños indígenas de México (los Tzotziles), como una manera de dar cuenta del desarrollo en los diferentes roles asumidos en el lenguaje, sino también como una tipología útil para dar cuenta del curso de acontecimientos en una situación conversacional en donde haya más de dos personas. Y aunque Clark señale que el aprendizaje del uso del lenguaje se da preponderantemente en una situación conversacional, no dice que necesariamente sea diádica, o como ‘hablante ratificado’.

Los problemas con el modelo de Clark, señalados por los Goodwin así como por Rogoff et al (op. cit.) se pueden sintetizar en:

- a) La escasa oportunidad que ofrece para apreciar la contribución del oyente y sus formas de participación. Este modelo deja mucho que desear en la forma en que el escucha o destinatario contribuye a la co-constitución del proceso comunicativo.
- b) Los niños pueden aprender a hablar de diferentes maneras. La TV, por ejemplo, es, al mismo tiempo que una herramienta, una ocasión para la socialización del lenguaje. También existen otros instrumentos o situaciones en donde se hace posible el aprendizaje del lenguaje: los cantos, etc.
- c) El sesgo negativo y parcialmente pasivo que parecen tener los términos de escucha, fisgón o lateral; cuando en algunos casos, los niños están verdaderamente motivados a llevar a cabo las actividades y, sobretodo, que son formas de participación legítimas de aprendizaje. Otra cosa muy diferente es que los niños, por su posición social y competencia, entren en relaciones asimétricas (de conocimiento, de poder, de acceso, etc.) en ciertas interacciones, circunstancias y situaciones.
- d) No obstante, la vaga referencia de Clark a que el hablante tiene que tomar en cuenta a los presentes y que éstos de alguna forma contribuyen a lo que se dice, así como que la conversación en su dinámica puede tomar diferentes derroteros: dividirse o contraerse; establece la posibilidad de estar atentos al proceso, a la actividad en curso, a lo que cada uno de los participantes está haciendo.

Para Goodwin, Ch. (s/f), estos últimos aspectos, son a los que debe ponerse más atención en el planteamiento de la Participación Periférica Legítima.

Con lo anterior, se justifica la necesidad de tomar en cuenta la *situación* (Clark, 1996) o *escenario de actividad* (Wertsch, 1991/1993); que empieza por reconocer a los presentes, que eventualmente entrarán en interacción, así como a los otros aspectos ya tratados al principio: la ocasión social dentro de las actividades cotidianas en la familia. En suma, que las estructuras de participación son un asunto empírico al que hay que atender en la observación y análisis, al igual que su dinámica y transformación en un mismo evento o episodio comunicativo.

A modo de síntesis, podría decir que la teoría de la Participación Periférica Legítima de Lave y Wenger (1991) integra estas diferentes formas de participación de un bebé en las interacciones con quienes se relacionan con él. Es más, podría asumir que el '*Belly Talk*' (Han, 2001) o las reacciones de un bebé *in utero* a la voz, música y otros aspectos

a los que se refiere Trevarthen (1992: 105, y que derivan de las investigaciones de De Casper y su equipo), es un modo de participación diádico rudimentario.

Del mismo modo se podría afirmar que hay participación implicada (*intended*) plena de un bebé con su madre en los primeros días de nacidos y hasta los dos meses (Trevarthen, 1992; 1998); asunto que ya he tratado con Ochs y Schieffelin (1984). Lo importante de estas formas de participación, como lo afirma Trevarthen (1992), es que conforman una regularidad y coherencia que en mucho muestra las particularidades de la conversación entre adultos: su ritmo, alternancia y regulación de toma de turnos. Aunque no necesariamente haya diálogo hablado; puesto que hay madres que más bien responden corporalmente (Trevarthen, 1998).

La posible ‘ventriloquía’ de la madre al atribuir habla a su pequeño; o los ‘diálogos’ que sostiene con su bebé se entenderían, como bien lo plantean Ochs y Schieffelin (1984), en la medida que el bebé es considerado como persona con un derecho de participación en conversación, como compañero competente.

Desde luego que lo dicho en el párrafo anterior, es en un intercambio diádico en el que bien se puede formular lo que Rogoff (1990) ideó: una *participación guiada*, con una dirección y regulación asimétrica de parte de la madre. Necesaria según Rommetveit (1974) y Trevarthen (2003) para que el desarrollo sea posible y la *intersubjetividad* esté garantizada.

Esta comunicación emocional, gestual (voz, manos, dedos y orientaciones corporales) que Trevarthen ha llamado *protoconversaciones*, son prueba, para él, de que un bebé es una persona, con una subjetividad a tono con la subjetividad de las otras personas que están dispuestas a compartir y ser simpáticas con el bebé (Trevarthen, 1998, 2001). Es más, sostiene que a los seis meses, los niños claramente muestran lo que muy tempranamente se empieza a manifestar de una consciencia de prestancia, de implicación con los otros, que los lleva a juegos y bromas (hacer caras, coqueteo, etc.) (Trevarthen, 1998; Reddy y Trevarthen, 2004). Del mismo modo, alrededor de los tres meses, hay rudimentos para las relaciones ‘persona-persona-objeto’ que son preludios de la atención conjunta, el referenciar social y la acción conjunta; aspectos de las acciones colaborativas en torno a las cosas.

Refiriéndose a otras culturas Rogoff (1990), advierte que la comunicación gestual, no-verbal es más ‘proximal’ que ‘distal’, es decir, la comunicación ocurre a través del contacto estrecho (dado que los bebés muy a menudo son cargados a la espalda, duermen con sus madres y son amamantados frecuentemente): un simple quejido, un

ligero movimiento del pequeño, lleva a la comunicación (así es como se reporta en Yoseff, 2003 la comunicación temprana entre los Mazahuas); en cambio la comunicación 'distal' se propicia principalmente por la voz y la mirada. Una cuestión que se ha revelado central en las culturas occidentales: la mirada mutua como un punto de partida para la conversación o previo a ésta, el llamar la atención (Ochs, 1983; Schieffelin, 1983; Clark, 1996).

En estos intercambios diádicos se pueden advertir variantes: en los que el adulto o la persona más experta y emocionalmente implicada, asume que el bebé es el que lleva la iniciativa o es el responsable de las acciones o interacciones, a pesar de que ella haya sido quien lo hizo. Una atribución de responsabilidad en el niño es condición importante para el desarrollo; que, según Ochs y Schieffelin (1994), revela las acomodaciones que ciertas culturas realizan para ajustar las situaciones al niño.

Por otro lado, en la comunicación triádica, como lo que he descrito de la investigación de De León (1998), el bebé es considerado mediante la 'ventriloquía' de la madre, que habla por el niño para dirigirse a otro niño u otra persona (cambiando algunos aspectos del tono, intensidad o modulación de la voz), como un participante mediado o una tercera parte a quien se le modula lo que habrá de decirse. Schieffelin (1990) da cuenta de ellos en los Kaluli mediante el *elima* ('dñle'); que además se ha observado en otras culturas. Este modo de participación periférica, colateral, Schieffelin (1990) la explica como una forma de *modular* sin modificar (como se hace con el *baby talk*) la manera en que el niño se ha de dirigir a 'x' persona en determinadas situaciones.

No obstante que la observación de estas interacciones triádicas se han hecho en culturas no-occidentales principalmente; podría retomar lo que arriba he señalado de Ochs (2000) y Rogoff et al (2003), para pensar en su posibilidad en las culturas occidentales; que es factible que ocurran, sobretodo, si más allá de la díada madre-infante, observamos, a las otras personas co-presentes o con las que el niño interactúa.

Congruente con lo que he planteado en los dos capítulos anteriores, es muy probable que los pequeños sevillanos se vean implicados en la participación diádica y triádica o multi-parte; puesto que si bien la madre sigue siendo la principal responsable de la crianza y cuidado de los pequeñitos, también he dado cuenta mediante la investigación de Pérez Alonso-Geta et al (1996), que los padres varones están participando activamente en los procesos de socialización de los pequeños.

Por último, que si bien en las culturas no-occidentales donde se han observado las interacciones multi-parte y donde los niños son participantes periféricos porque no están

aislados del mundo adulto del que participan activamente; hay dos cosas que permiten pensar que esto también es posible en las culturas occidentales. Una tiene que ver con las precauciones de Ochs (2000), de que deberíamos observar a los otros además de la diada privilegiada, y la otra, que en las últimas investigaciones que bajo el paradigma de socialización del lenguaje se han llevado a cabo, se ha observado a familias Estadounidenses de clase media a la hora de la comida (i.e., Ochs y Taylor, 1993) en la que no sólo está presente el padre, sino otros niños también. En dichas investigaciones las conversaciones multi-parte son frecuentes aunque a veces a los niños se les restringen sus derechos de participación u ocurren las asimetrías ya advertidas en otras 'estructuras interactivas'.

Por mi parte, observaciones preliminares sobre los pequeñitos en Sevilla, que son llevados en su carrito por las calles; acompañan a sus padres, madres, o abuelos/as al mercado, al bar, etc.; hacen pensar que los niños tienen una multiplicidad de contactos con personas más allá de la diada privilegiada por la psicología: madre-niño/a. En consecuencia, asumo también que habrá posibilidades para observar que los niños pequeñitos sevillanos participan periféricamente como escuchas y observadores de las conversaciones de los mayores. Pero no sólo eso, es probable también, como lo refieren Akhtar et al (2001), y Watson-Gegeo y Boggs (1977); y dan cuenta Palacios et al (1998), los niños Sevillanos, al pasar mucho tiempo viendo la TV, sin duda que habrán de aprender de ella.

Estas hipótesis servirán de guía en mi trabajo de investigación. También será importante retomar el desarrollo en las rutinas, ya que en su momento, el niño puede tomar la iniciativa y responsabilidad en los intercambios comunicativos.

2.3 ENUNCIADO Y GÉNEROS DISCURSIVOS

En este apartado trataré tres cosas: (1) el *enunciado* como categoría analítica o unidad de análisis de la dialógica Bajtiana. Me apoyo en el autor mismo, en Wertsch (1991) y Linell (1998). De Bajtín asumo las tres características que él atribuye a un enunciado; pero como es muy breve el tratamiento que hace, me guío por Wertsch (1991) quien ha sido uno de los primeros autores dentro de la psicología cultural que no sólo ha sabido compaginar a Vygotski y Bajtín sino que además ha hecho una adecuación de los planteamientos de éste último para ajustarlos a la psicología. Tomo de Wertsch la relación entre enunciado y género discursivo y de éste con los lenguajes sociales; puesto que ejemplifican la relación que guardan el individuo y la sociedad, y dentro del diálogo

lo que es la producción subjetiva y creativa y la relación de esta creación personal con la dimensión sociocultural del lenguaje. Los tipos de discurso o formas de habla; es decir, los géneros discursivos se les concibe formando parte de la forma de vida de una sociedad, grupo o cultura. Por último, de Linell (1998) tomo las propiedades expresivas del enunciado como el lado personal de la participación dialógica, así como la manera en que el enunciado del sujeto trasciende su propia expresión para vincularse con el habla social y de ahí su importancia de abordar el contexto tanto concreto y situado del habla como el contexto mediato e histórico del enunciado.

2.3.1 El Enunciado

En el capítulo 1 he tratado estas cuestiones, por lo que en adelante sólo los referiré como herramienta analítica.

Mi definición sobre un enunciado apareció como la resultante de la situación interactiva inmediata entre al menos dos personas organizadas socialmente. Ahí mismo dejé claro que un enunciado puede ser cualquier movimiento producido por uno de los participantes que es considerado por el otro y que generalmente lleva a describirlo como un tipo de actividad particular.

Como Voloshinov (1992) y Bajtín (1999) consideran que el enunciado es expresión de un sujeto y creación personal, ésta no es posible si al mismo tiempo no se reconoce la contribución del Otro en esa creación; ese otro que, por su historia, incrusta al aprendiz en el flujo de la comunicación social, de modo que la creación es relativa y se ubica dentro de los marcos sociales.

En Bajtín (1999), los géneros discursivos están compuestos de enunciados. Un enunciado está compuesto de tres aspectos: 1) contenido temático, 2) estilo verbal o recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua y 3) composición o estructuración.

Estos criterios del enunciado, serán elementos importantes para definir lo que constituye parte del evento comunicativo, puesto que el contenido, la composición y estructuración de los recursos utilizados en el enunciado no son más que las contribuciones de los participantes en la interacción social, su dinámica y desarrollo.

Los géneros discursivos *primarios* están vinculados a la situación social inmediata y a la vida cotidiana de las personas en las diferentes esferas de la praxis social de la que participan; de ahí su *heterogeneidad*.

Los estudios previos emanados de la psicolingüística, la pragmática o el análisis conversacional atendieron más o menos a esos tres aspectos del enunciado; las dos primeras, privilegiando el tratamiento de alguno de ellos por el sesgo teórico que le da origen.

Dicho muy brevemente, la psicolingüística basó sus estudios en la idea de que los recursos de la lengua determinaban la ‘adquisición del lenguaje en el niño’ y, por consiguiente, había que ver cómo eran transmitidos y aprendidos tales recursos y sus características. La pragmática, invirtió su investigación primordialmente en los aspectos expresivos y subjetivos del hablante y cómo se realizan sus intenciones, considerando además a cada turno como un enunciado aislado o ‘acto de habla’.

Por su parte, el análisis conversacional hace un tratamiento más o menos holístico de esos tres aspectos del enunciado, puesto que tema y comentario son de capital importancia para el despliegue o desarrollo del diálogo o conversación, el estilo verbal y las intenciones de los participantes se concretan en los actos discursivos entre los participantes que llevan a la actividad o meta a conseguir; tal dinámica va generando la coherencia y congruencia del diálogo para conseguir la meta o propósito.

Al grado que Linell y Marková (1993) admiten una cierta similitud o confluencia de propósito entre el análisis conversacional y el dialogismo. No obstante, los asuntos polémicos y debatibles entre ambos tratamientos del diálogo estriban en el origen conceptual y epistemológico de ambos. Asunto del que me he ocupado en el capítulo 1. Marková (1990b) consiente en la unidad de propósito entre ambas posturas, ya que el enunciado es la unidad ‘natural’ de análisis del habla (Bajtín, 1999). Natural en tanto basta tomar en cuenta el enunciado por sus características físicas, espacio-temporales: su inicio y su término.

Tal similitud estriba en que el turno es considerado simplemente como una unidad física homogénea (intervención de uno de los participantes, limitada por su inicio y término), que pone interés en la constitución de patrones, reglas de secuenciación y la organización del discurso como ejes claves para desentrañar la dinámica del diálogo.

Marková (1990b) plantea que las diferencias en los turnos como entidades físicas pueden dar cabida a diferentes formas de unidades dialógicas de tres etapas, como por ejemplo, la propuesta de Sinclair y Coulthard (1975, citados en Marková, 1990b: 130), referente al modelo pedagógico entre profesor-alumnos, compuesto de iniciativa, respuesta y retroalimentación; o los estudios clásicos de Schegloff o Jefferson (ídem)

sobre las reparaciones de los malos entendidos en una conversación o llegar a un acuerdo o comprensión entre hablante y oyente.

Y de la misma forma en que esta simple cualidad física de un enunciado ha dado cabida a una unidad analítica que distingue al modelo de IRF (por sus siglas en inglés: iniciativa, respuesta y retroalimentación o evaluación) de Sinclair y Coulthard aplicado al discurso pedagógico del modelo clásico del análisis conversacional, constituyente de A1-B2-A2 (la iniciativa, 1, de A a la cual B responde, 2, y A hace algo para modificar su anterior respuesta o avanza en la conversación, A2); así pueden surgir otras unidades analíticas si se atiende a la temática o a las otras características del estilo, composición o estructuración del enunciado.

Lo que aquí me interesa dejar claro es que en el análisis de la dialogicidad temprana, el enunciado no es fácilmente demarcable en sus dimensiones físicas, de ahí sus continuos solapamientos, sus falsos inicios y repeticiones continuas de enunciados o partes de él, por la propia naturaleza de la interacción entre participantes.

No obstante, también es de importancia advertir que lo que Bajtín concibe como una de las cualidades del enunciado: *la unidad o totalidad de sentido* (Bajtín, 1999: 263), que es independiente de cualquier forma gramatical y abre la posibilidad para que cualquier movimiento o gesto (tal como lo sostuve en el capítulo 1) pueda tener sentido en un diálogo.

Además del aspecto anterior, Bajtín (op. cit.) sostiene que todo enunciado ha de dar cabida a una respuesta; que es la *responsabilidad* de todo enunciado (aún lo dicho por el mismo hablante, como iniciativa, es una respuesta a lo dicho antes por él o por otros) lo que propicia la dinámica y continuidad del enunciado porque lo coloca en el flujo comunicativo del cual forma parte el enunciado. Esta misma cualidad implica que el enunciado es una co-construcción. Además de lo dicho en el capítulo 1 sobre este asunto, me parece más que evidente que la intersubjetividad es un logro compartido y al mismo tiempo algo que tiene que darse por supuesto para poderlo lograr; es decir, que el adulto debe apreciar que los movimientos del niño son algo que puede ser responsable. Sólo si se miran así es que tales movimientos adquieren carácter de signo y se convierten en parte del flujo comunicativo.

Así como estas características son parte de la dinámica de la situación inmediata del diálogo, también la conclusividad de todo enunciado lo es y en cierto sentido expresa la génesis del género discursivo o del vínculo entre el enunciado y el género discursivo.

Cito:

“Este carácter de una totalidad conclusa del enunciado, que asegura la posibilidad de una respuesta (o de una comprensión tácita), se determina por tres momentos o factores que se relacionan entre sí en la totalidad orgánica del enunciado: 1] el sentido del objeto del enunciado, agotado; 2] el enunciado se determina por la intencionalidad discursiva, o la voluntad discursiva del hablante; 3] el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales, de conclusión. ...” (Bajtin, 1999: 266 y sigs.).

Del primer momento o factor ya he dicho algo, aunque había que dejar claro que *el sentido del objeto del enunciado*, hace ver que quizá no sea suficiente para que se realice una simple intervención o una contribución de hablante y otra del oyente; *el sentido* y su *agotamiento*, esto es, su *conclusividad*, podría requerir todo una conversación hasta que hablante y oyente den por terminado el tema. El segundo momento, es clave para que se dé por concluido el enunciado: o el hablante puede considerar que lo que perseguía ha quedado ‘saldado’, o renuncia y deja ‘inconcluso’ el tema ante la imposibilidad momentánea de conseguir que se realice el sentido, o intencionalidad. No hay que perder de vista que en este segundo factor, Bajtín formula que en un enunciado se expresa el punto de vista de quien lo enuncia: su acento valorativo y su entonación particular; por lo cual la palabra más simple adquiere un significado particular en manos de quien la dice, se vuelve parte de su conciencia y tiene un carácter creativo. No basta que las intenciones del hablante se expresen o se pongan en juego como parte de su iniciativa en la expresión de un enunciado, pues su realización no es exclusiva competencia del hablante, tal y como la pragmática del habla hizo creer (para una crítica ver Linell y Marková, 1993, Linell, 1998), sino que son parte de la misma dinámica del proceso dialógico. Este segundo aspecto de enunciado es el puente para entender la contribución subjetiva de cada uno de los participantes y la necesaria asimetría de sus puntos de vista, que en el niño hace surgir la conciencia participativa (Trevarthen, 2004; Trevarthen y Reddy, 2006).

Por lo demás, Wertsch amplía la delimitación del enunciado, pues sostiene que el enunciado *“abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo. ...”* (Wertsch, 1991: 71). Lo que, a mi juicio, comparte con Rommetveit (1974; 1992), la idea de que el diálogo también es una confluencia de perspectivas (ver Yoseff, 2005 para su uso en el análisis de la dialogicidad infantil). Este asunto me lleva a sostener, junto con el paradigma de la socialización del lenguaje, que desde la forma de comunicación primaria, un recién nacido ya es capaz de mostrar su perspectiva mediante su postura emotivo-evaluativa o epistémica. Para que el sentido del enunciado se agote, las intenciones se realicen y se

concluya como una negociación, es preciso que la intersubjetividad haya sido posible y se haya compartido una realidad que termina por declararse o mentarse.

El tercer aspecto de la conclusividad de todo enunciado para Bajtín es parte de la relación entre enunciado y género discursivo.

Un asunto al que Wertsch se refiere como una doble naturaleza del enunciado, como una creación de quien lo pronuncia, y al mismo tiempo como una ventriloquía de los lenguajes sociales, ya que el hablante se ha *apropiado* la voz de los otros, que en cierto sentido se expresan en su propia voz. Asunto tratado también por Marková y que da lugar a las cuestiones de estilo vinculadas a los recursos léxicos que la lengua proporciona al hablante y que le permiten hacer un uso singular y mostrar su nota personal. En el paradigma de socialización del lenguaje la relación entre enunciado y recursos léxicos o gramaticales se formula como una relación en la que el niño se va apropiando de los recursos sociales para expresarse.

En resumen, puedo afirmar que el tema, estilo y composición de un enunciado son aspectos que al analizarse en conjunto, pueden develar la relación entre enunciado y género.

La manera de observar el enunciado tiene como paralelo el registro del evento comunicativo en tanto no es suficiente con señalar las contribuciones de los participantes, sino que es preciso establecer los aspectos dinámicos y contextuales de la interacción. Los detalles y precisiones los hago al final de este capítulo; sin embargo he descrito lo anterior para concretar lo que es un enunciado, su relación con los géneros comunicativos y cómo se llega a pensar que un enunciado guarda un gran parecido con una conversación; de ahí la contribución importante del AC. Estoy convencido que el Análisis Conversacional aporta mucho al entendimiento y análisis del diálogo. Lo que distingue y hermana a la dialogicidad con el Paradigma de Socialización del Lenguaje es la relación entre enunciado y género discursivo, por lo que éstos tienen de expresividad social, y que lo que mientan va más allá de los mismos participantes.

2.3.2 Relación entre Enunciado y Género Discursivo

Los géneros discursivos tienen una doble condición histórica: al mismo tiempo que son un producto emergente en la interacción situada, son un legado histórico de las generaciones precedentes. Dicho de otro modo, los géneros discursivos pueden empezar por ser una práctica 'privada' surgida en el escenario familiar, que si tiene el poder de extenderse en su uso, termina por ser adoptada por la comunidad o grupo social. Pero no

todo lo que ocurre en el ámbito privado o doméstico es de uso privado, ni se establece en el ámbito de las relaciones sociales circunscritas al hogar, sino que tienen un radio de alcance mucho mayor que 'x' familia y se extiende a toda la comunidad; así que lo que hace la familia es usar esa práctica generalizada aunque en su singularidad y particularidad sea una creación –o recreación social-. De hecho, así se logra entender cómo es que el lenguaje se vivifica con cada acto de habla.

Un género discursivo apunta a una práctica social, a un uso generalizado, a un uso típico. Un tipo de actividad. Típico en tanto se constituye en una 'forma' de hablar cuyo radio de acción hace una diferencia social en su posesión y posición. En Bajtín (1999) se entiende mejor este punto de los géneros discursivos cuando los ejemplifica con las órdenes como una práctica común dentro de la milicia.

El género discursivo tiene una doble condición histórica: (1) producto de la situación social inmediata en la que al menos dos personas con sus contribuciones crean un signo y (2) producto público sedimentado en los signos potenciales –la palabra- que los participantes usarían para generar un significado concreto.

La creación histórica de un género discursivo se convierte en creación inmediata en el uso ideosincrático de dicho género. Este doble polo (Marková, 1990b) del uso de las palabras o maneras de hablar requiere la precisión necesaria para poder comprender por qué un *enunciado*, desde la perspectiva dialógica, es y no es una forma gramatical, es y no es un turno de habla, en el sentido en lo que expresa el análisis conversacional y cómo hay que tomar en cuenta las cualidades dinámicas del enunciado. Así hay que entender lo que más adelante refiero sobre los tres momentos o fases de la conversación ordinaria.

Un enunciado es una forma gramatical cuando se vale del habla común, los géneros discursivos. Una forma que en su uso por la comunidad o el grupo se ha convertido en un tipo particular de decir las cosas. Y no es gramatical cuando la gente en el habla ordinaria no atiende a esa forma común y para el habla viva, como creación y expresión subjetiva, el hablante no está tomando en cuenta el género. Creo que esto se podría entender mejor si recordamos la postura de Yakubinsky respecto al habla ordinaria y su manera no-consciente de llevarse a cabo. Ciertamente habrá una relación muy estrecha (pero no de uno a uno) entre habla ordinaria y gramática, pero entendida esta en el sentido de 'habla correcta'.

2.3.3 Género Discursivo y Lenguaje Social

En el habla, los géneros discursivos constituyen regularidades que harán evidentes las formas típicas de enunciados que usan los hablantes bajo condiciones y en contextos particulares que dan muestra de los temas, situaciones y circunstancias que se toman en cuenta al hablar. Mientras los lenguajes sociales apelan al estrato social de los hablantes, los géneros discursivos son situaciones típicas de comunicación. De ahí que defina a los géneros como:

“... ‘un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica [un tipo] de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente. En el género, la palabra adquiere una expresión particular típica. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas’ (Bajtin, 1986, p. 87; Wertsch, op. cit., p. 80).

Wertsch establece la diferencia entre lenguaje social y género discursivo del modo siguiente:

“...Los dos fenómenos (lenguaje social y géneros discursivos) y los dos conjuntos de criterios (uno referido al estrato social y el otro a una situación típica de habla o diálogo) pueden concebirse como analíticamente distintos, pero en realidad se encuentran con frecuencia completamente entrelazados: los hablantes de determinado estrato social (por ejemplo los militares) son quienes apelan al género discursivo correspondiente (de las órdenes militares). (op. cit., pp. 80-1).

Se habla en géneros discursivos, sin que el hablante se dé cuenta de ello necesariamente, aunque los use en la práctica de una manera hábil pero no lo nota en teoría.

Bien vale aquí tratar brevemente el vínculo entre la conversación ordinaria o el diálogo cotidiano con el género discursivo. En la conversación ordinaria los *géneros comunicativos primarios* son parte inherente o a veces son las formas de habla o “juegos del lenguaje” (Wittgenstein, 1953). En consecuencia, me parece de importancia advertir la diferencia que hace Ochs (1983) del habla ordinaria y del habla planeada, que precisa y ayuda a comprender la diferencia entre géneros discursivos primarios y secundarios. Pues Bajtín (1999) refiriéndose a éstos, sostiene que son más bien producto y propios de ciertas formas canónicas derivadas del habla especializada (sea la ciencia u otro tipo de instituciones que tienen sus formas básicas de géneros). En cierto sentido, los géneros secundarios son planeados o cuando la literatura recoge los géneros primarios en un escrito: novela, cuenta, etc.; los primarios pasan a formar parte de los géneros secundarios.

Con lo anterior, también se puede comprender la relación y la relatividad de la planeación del habla ordinaria o el automatismo posible en la escritura.

Ochs (1983) distingue el habla planeada de la no planeada. Aquella está preparada, se usan muchas cláusulas intercaladas, frases nominales con muchos componentes para organizar la secuencia a través de medios léxico-gramaticales. El habla no planeada podría ser todo lo contrario y podría llevar a una manera de decir las cosas que nadie entendiera. Pero el habla común, cotidiana, no es ni totalmente no planeada ni totalmente planeada, es algo intermedio.

También se le llama habla informal (para distinguirla del habla formal, generalmente vinculada a contextos institucionales⁸), espontánea, no sólo porque los participantes ponen en juego sus intereses y preocupaciones inmediatos sino porque no persiguen **expresamente** meta alguna. Según Clark (1996), no es que el habla espontánea no sea propositiva, sino que no es planeada porque es prácticamente imposible que en las contribuciones de los participantes se logren los propósitos unilaterales, podría decirse que se ‘va planeando sobre la marcha’, en función de las contribuciones de los participantes, de lo que han dicho antes y de lo que están por decir. En el capítulo 1 esto se trató como transyección y proyección del habla en la conversación, que además la vuelve semejante a la co-narración.

Es más, el habla espontánea tiene la característica de que los temas de conversación se concatenan, aunque en otras ocasiones no tienen nada que ver uno con otro en su sucesión (se advierte esto sobretodo cuando a la terminación de un tema se introduce una pausa larga por más de dos segundos). Linell (1998) considera que la comunicación espontánea, cotidiana o relativamente no planeada se lleva a cabo con pocas contribuciones de los participantes o con contribuciones muy cortas. Linell los concibe como proyectos en el sentido del tiempo fenomenológico o subjetivo implicado en la narración (ver también Stern, 2000), un tiempo intersubjetivo si la narración es conjunta.

Desde mi perspectiva, éste será el caso cuando estamos interesados en la conversación ordinaria de las familias, principalmente tratándose de las conversaciones entre padres y niños muy pequeños, ya que además tiene que ver con las vulnerabilidades de la atención del pequeño.

⁸ Nótese la semejanza entre esto que plantea Ochs y los géneros comunicativos primarios y secundarios de Bajtín que traté arriba.

Algo diferente sucede cuando nos proponemos estudiar una tarea específica, o en cierta forma controlamos o inducimos que el discurso entre padres y niños sea sobre algo en particular, esto obligará a que los proyectos comunicativos sean más prolongados o tiendan a serlo y terminen por develar una estructura específica o se ciñan a ciertas estrategias particulares.

Creo que el desarrollo de las destrezas comunicativas podrá encaminarse en la dirección de que el habla también se concentre en un tema o se privilegie 'x' tema en un momento dado.

En la investigación mi atención siempre estará presente en ambos procesos: el habla referida a un tópico particular que puede ocupar un breve período –digamos cuando el padre le pide al niño que me diga cómo hacen 'x' animales y termina para pasar a otra cosa-; o por el contrario, cuando ocurren períodos prolongados en torno del tema de la semana santa. Aunque también se observará que en la medida que el niño se vuelve más diestro conversacionalmente, en esa medida el espectro de su participación en diferentes géneros discursivos se ampliará. Géneros como los que enseguida refiero.

Bajtín llegó a proporcionar algunas muestras de géneros: órdenes militares, géneros cotidianos de saludo, despedida y felicitación; conversaciones de salón sobre temas cotidianos, sociales, de estética, y otros; géneros de conversación en la mesa; conversaciones íntimas entre amigos y narraciones cotidianas. (op. cit., p. 80).

Wertsch (1991) apoyándose en otros estudios sobre los géneros discursivos, induce a pensar en éstos como ciertas prácticas rutinizadas.

Dentro de los trabajos de antropólogos que cita, me interesa resaltar los de Susan Philips, puesto que amplían los géneros y considera parte de los géneros en los que un niño pequeño puede y participa en el hogar. Wertsch (1991: 81-82) refiere de Susan Philips que ella considera los géneros discursivos como formas verbales determinadas, lexicalizadas dentro del lenguaje, empleado por los miembros de las culturas estudiadas; por ejemplo, en inglés se incluyen las disertaciones, cuentos, canciones y plegarias. Como una segunda aportación, Susan que el discurso que constituye a los géneros discursivos es típicamente rutinizado y predecible, también contiguo y limitado por mecanismos de construcción. Estas cualidades permiten a los investigadores determinar cuando un discurso comienza y termina, con lo que se puede identificar como una unidad de actividad que ocurre naturalmente.

Lo anterior será el caso cuando analicemos las narraciones que co-construyen niño y sus cuidadores y serán parámetros importantes para delimitar los eventos comunicativos.

Con lo dicho se puede ver que un evento comunicativo se puede determinar en su extensión –inicio y término- por el tema y por la forma en que comienza y termina (si se trata de un cuento, el inicio canónico “*había una vez...*” y el término “*colorín colorado, este cuento se ha acabado...*” son su límite “natural”).

3. LA COMUNICACIÓN TEMPRANA COMO OBJETO DE ESTUDIO: EL EVENTO COMUNICATIVO COMO UNA UNIDAD DE ANALISIS

Lo dicho antes me sirve para que aquí pueda establecer lo que habré de entender como *comunicación temprana* y el marco analítico del *evento comunicativo*. Con ello, vincularé la teoría con la metodología y estableceré el puente de comprensión entre mis estrategias de observación, recogida de datos, formas de transcripción y análisis realizado.

3.1 COMUNICACIÓN TEMPRANA

Pronto la conversación cara-a-cara se convirtió en un modelo analítico en tanto el oyente jugaba un papel indispensable en ese logro interactivo. Los analistas conversacionales habían hecho notar que el hablante diseñaba su habla en función del oyente y sin éste no podría proceder la conversación; por lo que había que describir las contribuciones de ambos participantes, así como de la dinámica conversacional en el desarrollo del tema y la consecución de las metas de la conversación.

Esto implicó un cambio en la metodología: ver las reglas de secuenciación y la concatenación de los turnos.

Recurrir a la conversación y al discurso significó que muchos de los tópicos de investigación en la pragmática podrían ser mejor comprendidos como acontecimientos sociales con una mayor envergadura en la participación social; es decir, los fenómenos aludidos en las investigaciones anteriores bien podían ser vistos como instancias de formas ‘locales’ del habla en curso, pero no como fines en sí mismos.

No es suficiente atender a los modos del enunciado (si es un imperativo o un declarativo); ni si existen deícticos gestuales o verbales; si hay repeticiones o secuencias invertidas en tópicos o comentarios, si se trata de construcciones verticales u horizontales o si la participación del niño se realiza mediante palabras aisladas o con un ordenamiento gramatical. Aunque son importantes como cuestiones locales, no permiten apreciar el fin que se persigue: que el niño se integre a la narrativa

conversacional y muestre estructura y coherencia en su discurso; que es lo que se espera y que es valioso social y culturalmente.

Dicho de otro modo, atender a la conversación y al discurso como procesos se ajusta mejor a la competencia social en la que se espera que el niño establezca unos estados o cosas en el mundo, adopte una postura y perspectiva propia y participe en la narrativa e historia social. Esto fue a lo que Hymes llamó *competencia comunicativa*: volverse un miembro diestro en las prácticas dialógicas de la comunidad de pertenencia.

Atender a la conversación es atender a la inter-acción (Linell, 2004, concibe que éste es un rasgo relevante del diálogo, según lo traté en el capítulo 1), esto es, hay una actividad que se lleva a cabo al menos por dos personas que en la conversación reciben el nombre de hablante y oyente. En su ejercicio, estos roles son intercambiables, un hablante pasa a ser oyente cuando el segundo ha pasado de oyente a hablante. La simetría, coordinación y mutualidad de las contribuciones hacen ver que el papel del oyente no se reduce a ser el ‘receptor del mensaje’.

La conversación entre un adulto o cuidador y un pequeño, implica otras cuestiones, de hecho, cuando se desarrolla la investigación en los años sesenta del siglo XX, se preguntaba si un recién nacido era capaz de implicarse en una conversación, de iniciarla, mantenerla y terminarla, ¿cómo lo haría, cuál sería la dinámica?, ¿qué papel tendría que desempeñar el adulto o cuidador, u otro niño? Cuestiones nada fáciles de responder, sobretodo porque en ese tiempo el planteamiento del egocentrismo infantil, formulado por Piaget dominaba la escena. No obstante, esos años fueron de exploración intensa y una explosión de formulaciones e hipótesis. Lo menciono con el fin de entender el trabajo que Trevarthen viene desarrollando desde entonces, cuando retomó las *protoconversaciones*⁹ de Bateson para formular que son ‘diálogos emocionales’ (1993). Trevarthen reconoció que un bebé podría participar implicándose en una conversación, a través de sus recursos expresivos: movimientos, etc.; recientemente (Trevarthen, 2004, 2005; 2007) concentrado en la *musicalidad del habla*, junto con Malloch (Trevarthen y Malloch, 2002) ha derivado los parámetros de la *simpatía* como la emoción primaria en la que se observa esa ‘coordinación de cuerpos humanos en

⁹ Bateson (1979) les llamó *protoconversaciones* porque eran diálogos que el adulto mantenía con un infante, y como tal no mediaba el habla, pero en mucho se le parecía a una conversación cara-a-cara. Quizá Trevarthen reacciona contra el *egocentrismo*, formulando y probando un *sociocentrismo* inherente a la biología humana, para contrarrestar el supuesto Piagetiano. Lo que es claro en Trevarthen es la materialidad que hace posible el contar con *motivos para compartir* o nacer pre-dispuestos a la preferencia hacia los Otros. Parte de mi apoyo en Trevarthen estriba en que es garante científico de las bases materiales del signo.

movimiento’, que son *significativamente expresivos* (Trevarthen y Malloch, 2002: 3) y que tienen las características de la *musicalidad comunicativa* porque tiene todos los rasgos de la narrativa. Así, es posible analizar ‘el intercambio de sonidos’ de un padre con su bebé prematuro con un parto adelantado tres meses. Es una narración porque en principio se despliega como un hecho social, que es entre dos cuerpos humanos en movimiento –condición primera y vinculada a la especie (como quedó dicho en el capítulo 1)- y que como hecho espacio-temporal tiene un inicio, un clímax, un despliegue y un cierre (los cánones e invariantes de la narración).

A nivel elemental, la conversación se hace presente desde el nacimiento y se realiza con las vocalizaciones y con la capacidad expresiva de todo tipo de movimientos (por eso es que Trevarthen y Malloch advierten que lo dicho es la raíz de todas las artes temporales: música, poesía, danza, teatro). La labor de Trevarthen ha estado vinculada al trabajo de laboratorio y a la sofisticación de los artefactos de amplificación de imágenes y de registros sonoros y observación detallada y minuciosa. Cuestión que no es parte de la vida cotidiana de las personas pero que ha llevado a importantes descubrimientos de las condiciones mínimas de expresividad. Por lo demás siendo él un psicobiólogo con experiencia y especialización amplias en la neurobiología y la epigenética, ha sido capaz de integrar muchos hechos biológicos con la psicología; aunque luego su insistencia en que tenemos una **motivación innata** para el diálogo lo haga ver como un recalcitrante biólogo decimonónico. Esto parece cambiar en las últimas fechas (Trevarthen, 2007), aunque su insistencia en las raíces biológicas se explican por lo que he tratado en el capítulo 1. Dejaré esa minuciosidad en el detalle microscópico de Trevarthen para entrar en el terreno de lo ‘observable a simple vista’ y que me permita entrar en la microgénesis del vídeo. Aunque aún aquí no deja de haber cierto artificio, al menos es ya algo incorporado al uso cotidiano de la persona común; aunque los fines son distintos.

Lo que era claro desde los años sesenta era que los infantes se comunicaban y no precisamente con palabras (Trevarthen, 2004). Hecho que también compartían Ochs y Schieffelin (1979), aunque no con todos los detalles que aquí he tratado.

Es interesante, no obstante, observar que en el libro sobre el *desarrollo de la competencia conversacional*, Ochs y Schieffelin (1983) reúnen sus investigaciones anteriores y se esfuerzan por presentar una visión de conjunto, así como establecer una perspectiva antropológica que será el antecedente de lo que un año después formulan en el multicitado Paradigma de la Socialización del Lenguaje.

En el libro sobre la *Competencia Conversacional* hay importantes sugerencias teóricas y metodológicas sobre el desarrollo del lenguaje en los niños que es preciso describir.

Como dije antes, la conversación tiene tres momentos: inicio, desarrollo y conclusión; o más técnicamente, tres fases del proceso: la fase de inicio o entrada, el desarrollo con su punto cumbre y la consecución de la meta (Clark, 1996); fases que en la conversación ordinaria pueden elidirse o suprimirse o darse por supuestas. Esto lo veremos más adelante.

Por ahora voy a abordar la conversación como si fuese con tres fases y me referiré a cada una de modo sucesivo en los apartados siguientes, además trataré la cuestión del ‘habla espontánea o relativamente planeada’ de la comunicación cotidiana en la que participan los niños en sus hogares (Ochs, 1983). Este tópico es de especial interés puesto que en este trabajo se observará la comunicación ordinaria en la familia que se ha elegido.

La comunicación cara-a-cara, dice Clark (1996), es la situación bajo la cual se adquiere el lenguaje. Además de los 10 rasgos que caracterizan a esta situación y que están descritos en el cuadro 3.1 de arriba, hay que precisar que cara-a-cara se debe de entender como co-presencia, ya que hay otros ‘canales’ comunicativos u otros ‘códigos’, no sólo la vista, el oído y el habla.

Para el caso de niños sanos físicamente sin algún problema, en la comunicación cara-a-cara debe entenderse que la visibilidad genera un horizonte de perspectiva diferente para cada participante que introduce una asimetría de perspectivas, mientras que la audición crea una simetría de perspectiva (i.e. lo que veo yo no es lo mismo que ves tú; pero lo que tú oyes sí es lo mismo que yo oigo, para detalles ver Farr, 1991). En concordancia, la asimetría visual añade una dificultad para cuando se quiere llamar la atención a un ‘estado de cosas en el mundo’ en las que ambos participantes habrán de coincidir a modo de que la conversación proceda. Las citas siguientes son para ilustrar la enorme importancia que tienen la atención y la orientación mutua en la conversación. Y cómo, en el caso de nuestras sociedades, la vista juega un papel de suma importancia en la atención: mirar al otro fijamente.

3.1.1 Atención entre Participantes en la Conversación

En principio entiendo por comunicación temprana la conversación cara-a-cara en el sentido establecido en el párrafo anterior, aunque por supuesto hay otro tipo de

comportamientos que le dan origen ontogenéticamente (movimientos de los brazos, manos; gestos faciales y actitudes corporales, entre otras cosas).

Si en la conversación cara-a-cara al menos hay dos personas co-presentes, tenemos que empezar por formular que para que se dé la comunicación, es necesario que ambos participantes se orienten uno a otro o mutuamente. Cosa nada sencilla de lograr porque la visibilidad compite con la audición y es necesario que ambos ‘canales’ se coordinen o sean guiados para confluir por la voz de uno de ellos. Quizá por eso es que ante los bebés, los adultos se presentan haciendo una serie de ‘arreglos’ para garantizar su atención: alargan los sonidos, les dan una sonoridad o ritmo y cadencia, exageran sus gestos vocales y faciales, guardan una distancia muy corta entre la cara de uno y otro, etc. Todas estas estrategias, decía antes, generan en el infante una conciencia relacional al ser objeto de atención del otro.

Si hablamos de la comunicación referencial, y que el objeto de atención ha de ser externo a la díada misma o a los participantes, se debe ser capaz de captar la atención del otro para luego orientarlo al objeto¹⁰. Con estas advertencias, es claro que la atención es necesaria para el inicio de una conversación, y se requiere en todo momento durante el desarrollo de la misma (Schieffelin, 1983; Clark, 1996).

En la fase de entrada a la conversación, la atención mutua entre participantes es un componente indispensable (Ochs Keenan y Schieffelin, 1983; Clark, 1996 y Linell, 1998). En principio, es el adulto quien tiene que asegurarse que el niño le pone atención, por ejemplo, Schaffer et al (citados en Schieffelin, 1983) descubren que las madres miran casi el 90% mientras interactúan con niños entre uno y dos años de edad (en la conversación adulta es una flagrante violación); lo hacen precisamente para monitorear la intervención de los niños y para regular los cambios de turnos (a un niño le cuesta mucho trabajo aprender este rol). Lo que Schieffelin (1983) demuestra es que la atención de un niño en una conversación puede anticipar, seguir o solaparse con el habla de los otros porque todavía no se ajusta a las ‘reglas de uso de la mirada’ aunque ya hay conocimiento de que ésta es muy importante para la regulación de la conversación: iniciarla, mantenerla o terminarla.

¹⁰ Aunque sólo sea para tenerlo presente, menciono una situación que puede parecer extraña en lo que estoy tratando: ¿A qué se atiende cuando un adulto le dice a un bebé: ‘Hazle unos ojitos’ en presencia de un tercero? O ¿Qué sucede cuando un cuidador le dice a un bebé ‘¿Dónde está tu nariz?’? Digo que esta situación no es ‘externa a los participantes’ en cuanto que la atención se dirige a uno de ellos; en los ejemplos, al mismo niño. ¿O es que los ojos o la nariz son *cosas que pertenecen al niño*? No son pura retórica ni mucho menos sofismas; estos ejemplos son prueba de que uno de los universos de acción del niño es él mismo (Trevarthen, 1994) y que quizá no tiene por qué darle una atención distinta a la que le da a los objetos o personas. Lo trataré en los resultados y lo analizaré en el capítulo final.

La atención del niño es poco regulada y autocontrolada; pues cualquier cosa puede distraerlo o puede tener poco interés en cooperar; por eso es que los adultos o cuidadores usan diferentes estrategias para capturar la atención del niño: aumentan el volumen de voz, usan un vocativo para llamar a su escucha o destinatario, miran y buscan su mirada, la prolongan; exageran su intervención, sus gestos son sobresaltados y sus movimientos lentos, etc.; todas estas estrategias por lo regular, son altamente emocionales. El evento comunicativo no puede proceder si no se logra ese primer momento. Aunque es obvio, es necesario plantear que la atención en la conversación cara-a-cara no sólo es visual, es principalmente auditiva, si hay habla. En este caso, puede suceder que la vista se coordine con el oído, pero también puede que se minimice la vista para resaltar el oído, etc. Tendré ocasión de describir en los resultados, como el niño atendía a lo que le decía la madre, mirando fijamente al infinito, una mirada sin mirar a algo en particular. Para mí eso era parte de la concentración del niño en lo que le decía su mamá. Lo hacía para escuchar muy atentamente. Cuando miraba a todos lados, es que el niño podía no comprender lo que le decía la mamá. En otros casos, el niño no atendía por responder automáticamente y se equivocaba en lo que le requería el papá.

Como sea, para dar cuenta del proceso comunicativo con un niño hay que estar muy atento a lo que el niño hace, lo que mira y cómo lo hace; a lo que atiende y cómo.

Por su parte, si se trata de que es el niño quien ha de llamar la atención del adulto, una destreza que tiene que aprender muy pronto después del nacimiento, Atkinson (1979) describe lo que un niño hace para llamar la atención: mira, empuja, apunta, toca o jala de la ropa a su interlocutor, etc. El repetir las cosas también es una estrategia que si se conjunta con aumentar el tono de voz puede tener un mayor efecto en el interlocutor. La repetición en buena medida es porque el adulto no entiende la pobre articulación del niño y por eso el niño parece ensayar diversas maneras para dar con la expresión: o es una auto-reparación o es para resolver el mal-entendido.

Una vez que el niño ha descubierto que la voz y la palabra están privilegiadas como medio de comunicación, su pobre articulación sobre todo en las primeras palabras cuando aún no hay control de la fonología adulta; puede llevar a que el adulto no haga caso, distorsione lo dicho por el niño o lo obligue a que repita e intente ajustar su habla, como clarificación de su expresión.

Así como el adulto exagera sus gestos, llamadas, etc., para mantener la atención del niño, el niño también puede usar expresiones como '¡Oh, sí!' '¿Seguro?!'; o fórmulas

expresivas como ‘¡Ouch!’, ‘wow’, etc., que son formas de hacer notar al hablante lo interesante de su conversación o de su turno.

Para poder identificar un referente, cuando el niño articula pobremente, el adulto a veces a través de ensayos, es como descubre a lo que el niño se refiere. El niño, por su parte, puede valerse de muchos comportamientos no-verbales: mirar, alzar, coger, ofrecer, apuntar o tocar el objeto. O a través de los verbos correlativos: ve, mira, toma, etc.

3.1.2 Establecimiento y Desarrollo de un Tema de Conversación

Todo lo dicho se podría contener en el modelo propuesto por Ochs Keenan y Schieffelin (1983), sobre la dinámica para establecer un tema de discurso, que aquí sólo trataré muy esquemáticamente.

En primer lugar, ellas entienden por discurso, *“cualquier secuencia de dos o más expresiones producidas por un simple hablante o por dos o más hablantes que interactúan entre sí (en algún punto en tiempo y espacio). El discurso puede crecer o desarrollarse en algunas formas. ...”* (p. 69)

Primeramente tratan ‘los pre-requisitos’ para establecer un tema.

Dicen: *“El modelo que presentamos aquí representa el trabajo interactivo que se hace para llegar a que un tema de discurso sea conocido a un oyente. Afirmamos que con el fin de determinar un tema de discurso particular el oyente mínimamente debe:*

1. *Estar atento a la expresión del hablante;*
2. *descifrar la expresión del hablante;*
3. *identificar esos objetos, individuos, ideas, eventos, etc., que juegan un rol en el tema de discurso;*
4. *identificar las relaciones semánticas que se obtienen entre referentes en el tema de discurso.*

Podemos re-escribir esos pre-requisitos para establecer el tema desde la perspectiva del hablante en la forma de etapas que el hablante debe llevar a cabo para hacer conocido el tema de discurso al oyente:

1. *El hablante debe asegurar la atención del oyente;*
2. *el hablante debe articular su expresión claramente;*
3. *el hablante debe proporcionar información suficiente para que el oyente identifique los objetos, etc., incluidos en el tema de discurso;*

4. *el hablante debe proporcionar información suficiente para que el oyente reconstruya las relaciones semánticas que se obtienen entre referentes en el tema de discurso.*

Las etapas 1 y 2 son requerimientos generales de cualquier comunicación exitosa.

Las etapas 3 y 4 son más específicamente pre-requisitos del establecimiento del tema y podrían ser re-establecidos como Condiciones de Felicidad sobre el establecimiento exitoso de un tema de discurso.” (Ochs Keenan y Schieffelin, 1983: 79-80)

Como puede apreciarse, hay obligaciones y derechos como hablante y como oyente que están entrelazados entre sí puesto que se requieren mutuamente. Este es el sentido de la *complementariedad* de todo diálogo (Marková, 1997a).

Además, Ochs Keenan y Schieffelin consideran que en cualquier parte de la dinámica, si no hay retroalimentación positiva para avanzar, siempre se puede regresar a la fase anterior. Igualmente se pueden abreviar algunas de las etapas o contenerse en una intervención, pero puede ocurrir que luego se tenga que regresar. Esto es típico en la comunicación con los niños pequeños.

Por su parte, Linell (1998:167 y sigs.) aborda la atención y el establecimiento de un tema de diálogo desde la perspectiva dialógica para resaltar la reciprocidad de perspectivas y la interdependencia entre participantes.

Para él, el diálogo puede ser tratado como una cuestión de respuesta e iniciativa de respuestas.

Dice: *Pensemos de una persona A (“el hablante”) quien desea comunicar algo a otra persona B (“el destinatario”). A debe entonces al menos hacer lo siguiente:*

- (a) *Llamar la atención de B; i.e., hacer consciente a B del hecho de que A desea comunicar algo,*
- (b) *Referirse a algo (x) en los contextos (concretos o abstractos), i.e., apuntar a x por algunos medios verbales o no-verbales,*
- (c) *Hacer algo (y) conocido, sentido, etc., i. e., decir algo acerca de los referentes (x), demandar alguna acción de B, etc., que involucra buscar iniciar una reacción responsiva de B en la forma de un proceso cognitivo (comprensión), una reacción emocional y/o disposición (preparación) para ejecutar una acción (una expresión verbal y/o una acción no-verbal).*

*Al hacer esto (a-c), A debe (al menos en cierto grado) **anticipar** las reacciones y respuestas **posibles** de B, y continuamente (en cierto grado) **monitorear** las reacciones y respuestas de B.*

B, por su parte, debe:

- (a) *Volverse atento al hecho de que A está (en el proceso de) comunicar algo,*
- (b) *Atender a los referentes (en el ambiente concreto y/o algún conocimiento del trasfondo asumido) a lo que A apunta,*
- (c) *Darse cuenta que A posiblemente intente hacer conocido o sentido, al tratar de entender la acción o expresión de A e integrar su significado con varias clases de conocimiento de trasfondo,*
- (d) *Preparar una respuesta a la acción o expresión de A, y a menudo: (añado yo: hacer lo siguiente:)*
- (e) *De hecho, proporcionar (al menos en parte de) tal respuesta abiertamente, así que A pueda observarla.*

Y finalmente (aunque este punto no lo sostienen todos los analistas), A debe:

- (a) *Atender a las reacciones y respuestas abiertas (acción o expresión) de B,*
- (b) *Darse cuenta qué significa la respuesta de B en relación a sus propias intenciones, conocimiento y sentimientos.*
- (c) *Proporcionar alguna reacción, una respuesta a su vez, a la respuesta de B.*

*Esta tercera etapa (a-c) usualmente se requiere por las partes para completar una interacción comunicativa mínima (...). De hecho, las acciones y expresiones abiertas de B (B: (e) de arriba) constituyen la base para nuevas contribuciones al diálogo, i.e., B ahora se vuelve el hablante quien debe ser entendido por A. Y luego, la respuesta de A en la tercera etapa puede expandirse a una contribución auténtica al diálogo, que a su vez demanda de una respuesta, etc. En otras palabras, tenemos **reciprocidad de acciones**.*

La reciprocidad requiere la coordinación y sincronización de acciones (y consciencia) de ambas partes.

Como puede advertirse, el establecimiento y mantenimiento de un tema de conversación es un trabajo de los participantes y que la intersubjetividad para compartir una realidad social es una labor mutua entre iniciador y destinatario(s). Dicho de otro modo, es preciso considerar todas las características que fueron descritas en el capítulo 1.

Llamo la atención de que para Linell (1998) es muy importante el monitoreo de los comportamientos propios y de los compañeros conversacionales a modo de que el diálogo proceda. Además, tanto él como Marková (1990b) están interesados en establecer las condiciones mínimas para que el diálogo ocurra (ver capítulo 1); aunque ésta es más una tarea empírica que teórica.

3.1.3 Consecución de la Meta de Conversación

Dadas la coordinación y mutualidad requeridas así como el monitoreo mutuo de las contribuciones propias y ajenas, es que la conversación se vea o sea tratada como una danza, un dueto, etc., en el sentido de que es una implicación mutua de los participantes hasta la consecución de la meta, que, en el caso de la conversación con niños pequeños a menudo termina en una celebración entre las partes (Ochs, 1983).

La conclusión de una conversación no necesariamente es llegar a un resultado 'feliz', aunque en aras del desarrollo, existe una amplia gama de posibilidades. Por ejemplo, para Fogel et al (2002) un diálogo que termine en un marco de co-regulación fijo, que no varíe o que se vuelva rígido, lejos de permitir el desarrollo podría ser considerado como patológico. Con Peters y Boggs (1986) vimos otras posibilidades y cómo las metas son cambiantes según el momento mismo del desarrollo.

En su dinámica, las tres fases de la conversación cara-a-cara aparecen formando parte del evento comunicativo; sólo he tratado las contribuciones de los participantes, la forma de coordinarse, de estar implicados mutuamente y de cómo lo que dice uno tiene que ser considerado por el otro y él mismo para que el siguiente paso encuentre coherencia y sentido, esto es, la organización y secuenciación de las intervenciones hasta llegar a término; de ese modo van co-construyendo la conversación. También de modo indirecto he abordado el referente, que puede ser cualquier cosa o persona, acontecimiento, acción o suceso; circunstancia o condición del 'mundo a ser especificado', incluidos los propios participantes. En torno del contexto, lo he tratado convenientemente en el capítulo 1.

Lo que haré en el punto último de este capítulo es esquematizar los aspectos que conforman el evento comunicativo, tomando en cuenta los últimos avances del Paradigma de Socialización del Lenguaje. En el capítulo siguiente insistiré en este tema sólo para precisar cómo identificar/tratar esos aspectos en el análisis para que en los capítulos restantes se conviertan en la herramienta que permita comprender el evento comunicativo que esté siendo analizado.

La estructura de la conversación ordinaria cara-a-cara delineada hasta aquí habrá de ser el recurso analítico para delimitar, clasificar y analizar el evento comunicativo.

3.2 UN EVENTO COMUNICATIVO

Indistintamente he venido tratando el diálogo como conversación o discurso, la alusión a uno u otro término, por supuesto, tiene implicaciones epistemológicas y teóricas según he tratado en el capítulo 1. Además, y consecuentemente, hay razones metodológicas y empíricas para su abordaje. Son éstas últimas a las que me referiré aquí y que me auxiliarán para contar con una definición de trabajo en mi investigación.

Particularmente haré algunas precisiones en torno a la conversación y el discurso puesto que han sido parte de la forma en que los estudios previos al dialogismo y a la dialogicidad se han referido, sobretodo cuando se analiza el uso del lenguaje, el habla o la palabra como un fenómeno comunicativo.

Con el desarrollo tecnológico y la comunicación a distancia mediante aparatos e instrumentos ha debido precisarse la terminología, por cuestiones nominales y porque están incluidos otros procesos y problemáticas. Por consiguiente, aquí tendrá especial consideración la comunicación cara-a-cara, la comunicación por teléfono, y ver TV. Arriba proporcioné una definición de discurso de Ochs Keenan y Schieffelin (1983) que en mucho se parece a la definición que se da de lo que es la conversación (véase lo que dije arriba cuando me referí a las rutinas desde el punto de vista de Peters y Boggs, 1986). Si se comparan estas definiciones con la que se dio de 'diálogo' en el capítulo 1, citando a Linell (1998); hay mucha similitud entre los términos. No obstante, en el mismo capítulo 1, se pueden advertir las diferencias conceptuales.

Aunque en el capítulo 4 me extiendo en lo que es el evento de habla, aquí voy a tratar de distinguirlo del evento comunicativo. La distinción es para corroborar que comunicarse no necesariamente es hablar, y aunque la comunicación comprende al habla, aquélla es más que hablar.

Elijo el término *evento comunicativo* para incluir ahí las posibilidades conversacionales de un bebé tomando en cuenta la definición de diálogo establecida en el capítulo 1.

Es preciso darle crédito a Hymes, quien fue el que propuso **el evento de habla** como unidad de análisis en la Antropología del Lenguaje.

Hymes define los componentes del **evento de habla** mediante un acróstico: **S-P-E-A-K-I-N-G**. Particularmente 'el punto' '**I**' Hymes lo considera como los *canales o formas de habla*, advirtiendo que el evento de habla no sólo se lleva a cabo mediante lo verbovocal, sino que podemos hablar de muy diversas formas y a través de diferentes *canales*; entendiendo por éstos, los medios a través de los cuales los participantes (**P**) se

comunican. Él contempla en este punto, la comunicación telegráfica, entre otras cosas. Por su parte, Ochs y Schieffelin (1984) creadoras del Paradigma de Socialización del Lenguaje, reconociendo la filiación de su paradigma en la teoría de Hymes, y hablando específicamente de la comunicación infantil, ven la necesidad de observar, registrar y analizar la expresividad corporal (Ochs, 1979b) que, en el caso del niño, es la vía de comunicación, que incluye la producción vocal de los gorjeos, sonidos y laleos. No obstante y a pesar de esto y de que la investigación sobre las comunidades lingüísticas que se hicieron, tomaban en cuenta lo “**no-verbal**”, el énfasis en el habla es tan obvio que lleva a Ochs, Solomon y Sterponi (2005) a ‘sustituir’ **habla** por **comunicación**.

Lo que hacen Ochs, Solomon y Sterponi (2005) es proponer una nueva forma de entender las prácticas comunicativas en las que participan los niños (sean recién nacidos, sanos o con algún problema de salud diagnosticado); en otras palabras, su modelo de *Comunicación Dirigida al Niño*, se centra en tratar de dilucidar el funcionamiento del *habitus* en una cultura que, al mismo tiempo que es un potenciador del desarrollo, es un limitador, De modo que aún ante muchos problemas comunicativos -como el autismo- los padres o los terapeutas siguen apegados al *habitus*. La fuerza de este proceder cultural muestra sus limitaciones en la medida que no es operativo para la habilitación o re-habilitación de los niños. Ochs y colaboradoras dan cuenta de cómo mediante la incorporación de prácticas de otra cultura se puede llegar a contribuir a resolver los problemas, aunque no es la única manera de modificar y transformar el *habitus* (también se puede mediante la invención personal o el salirse de lo establecido para ensayar nuevos derroteros).

Esta breve reseña del trabajo es con el único fin de esclarecer el fondo sobre el cual las autoras ‘sustituyen’ el concepto psicolingüístico de **Habla Dirigida al Niño** (En inglés: Child-Directed-Speech, CDS) por el que proponen: CDC (Child-Directed-Communication.) o *Comunicación Dirigida al Niño*. Su sustitución, no sólo es para poner énfasis en el medio o ‘código’ comunicativo, no necesariamente la voz; lo hacen para poner especial atención a esos recursos comunicativos –gestuales, miradas, orientación corporal, formas de retroalimentación, tonalidad expresiva, entre otros aspectos- que hacen la diferencia en el *habitus* entre culturas. Por ejemplo, en las culturas occidentales, de clase media blanca, se privilegia la conversación cara-a-cara, la mirada mutua, la gestualidad facial y los diferentes parámetros de la voz: el tono chillón, la cadencia pausada y la acentuación de cada palabra; etc. Mientras que en culturas como la Samoana, a los niños se les habla sin que necesariamente se vean uno a

otro, no se modifica ninguno de los rasgos del habla y se les orienta hacia otros o los objetos. Por eso sustituyen **CDS por CDC** (él énfasis está en la **comunicación o expresividad corporal y no en el habla** (*speech*)).

No obstante, Ochs y sus colaboradoras (2005) advierten, con justa razón, que el término '*dirección*' (el término D de la abreviación CDC) en su noción sugeriría darle preeminencia a quienes hablan con el niño y, a éste, se le concibe con un rol relativamente pasivo. Nada más desacertado para un planteamiento que, sirviéndose de los principios dialógicos y dando prueba de su capacidad investigativa y análisis interpretativo, muestre ahora lo que Trevarthen ironiza (2007): que un bebé también es capaz de llevar la batuta en la conversación y dirigirla o tener la iniciativa para proponer un tema conversacional, tal como dejé asentado al analizar las posibilidades que el planteamiento sobre las rutinas hacen Peters y Boggs (1986).

Aunque Ochs et al (2005) asumen la *Comunicación Dirigida al Niño* como un **modelo**, modelo con el que estoy de acuerdo y seguiré en el análisis; en este trabajo prefiero usar más modestamente el término de **evento comunicativo**; podría decir que este concepto es una mezcla de la unidad de análisis con herencia antropológica y raíces dialógicas. El concepto *Evento*, en Rogoff (1990) ha sido equiparado con un estatus epistemológico, teórico y metodológico al de *actividad sociocultural*.

Evento y actividad tienen una existencia finita en el espacio y el tiempo: un principio y un fin. Ambos se pueden observar y describir. Los componentes son un conjunto que conforma el todo y que se pueden distinguir de otros eventos o actividades por su tipo o 'naturaleza'. Ambos teóricamente tienen el mismo estatus, pues *evento comunicativo* y *actividad sociocultural* son acontecimientos humanos realizados por participantes con una interdependencia en sus contribuciones; esto es, son inter-acciones entre participantes.

En el mismo sentido aquí se usa el término evento, tomando en cuenta además que Hymes lo ideó ex-profeso para analizar el habla.

Comunicación, la asumo tal y como la he venido tratando con sus componentes indispensables.

Dicho lo cual, entiendo por *evento comunicativo* toda conversación cara-a-cara, todo encuentro social e interacción humana entre co-presente en la que están implicados al menos dos participantes; interacción en la que se ponen en relación dos perspectivas sobre un estado de cosas en el mundo que, mediante la negociación, pueden confluir en

compartir una realidad social, estableciendo intersubjetividad y creando una historia interactiva o puede diferir, fortaleciendo sus perspectiva.

Puesto que el interés de este trabajo se centra en los *eventos comunicativos* en los que participan un bebé de 10 meses de edad al inicio de la investigación y sus relativos co-presentes (incluidos la abuela e instrumentos para la comunicación como la radio, el televisor y el teléfono –fijo o móvil-), tengo que formular de entrada que hay una *asimetría cognitiva* en nuestra cultura que es inherente a guardar la posición social de adulto y/o padre/madre/cuidador y la posición social de niño. Es decir, para definir un evento comunicativo se tienen que determinar y describir las actividades que se llevan a cabo y bajo qué condiciones y circunstancias, así como quiénes interactúan y en qué momento –del día, físico o social-.

Una conversación, discurso o diálogo cara-a-cara entre co-presentes, lo entiendo como una interacción humana entre participantes en donde al menos hay tres intervenciones: A inicia llamando la atención de B y proponiéndole un tema o presentando un ‘candidato temático’. B tiene que responder aceptando o rechazando la propuesta y en ese sentido atiende a A, que además lo retroalimenta negativa o positivamente. La respuesta de B a A, hace que A retroalimente a su vez a B y proponga un segundo movimiento u otra cosa, o cambie la iniciativa. Esos son los tres elementos mínimos, como son descritos por Linell (1998) y que parecen derivar de los planteamientos de G. H. Mead.

En tal sentido un evento comunicativo puede ser tan breve como un saludo y hasta elidirse la tercera intervención de A (si es tan formuláico como eso); pero puede ser también tan grande o largo como toda una disertación con sus argumentos y contra-argumentos, posturas, etc.

Cuando se habla de evento comunicativo en una conversación es para hacer énfasis en que las contribuciones de los participantes necesariamente están determinadas por los turnos precedentes y por lo que está en el horizonte de lo que pretenden o proyectan como meta. La conversación tiene un carácter prospectivo y perspectivista puesto que hacia donde tienden es a llegar a compartir temporal y parcialmente una realidad social. Y perspectivista, porque es el encuentro de dos puntos de vista o perspectivas que buscan posicionarse en torno del tema que están abordando; podrían llegar a confluir los puntos de vista, pero también puede que las perspectivas propias se afiancen. Con ello se hace énfasis en la necesidad de tratar la comunicación como comunión pero también de dar paso a la *otredad*.

Detalles sobre los criterios operativos de lo que es un diálogo, usados en esta investigación, los proporciono en el siguiente capítulo. Ahí describo la forma como iré desplegando el uso de mis instrumentos de observación, descriptivos, analíticos e interpretativos.

Aquí sí es necesario precisar que cuando me refiero a conversación, lo hago en el sentido del planteamiento de Clark (1996), esto es, que la conversación cara-a-cara es la situación primordial en la cual los niños aprenden el lenguaje (sea diádica o multi-parte). Esta distinción es importante ya que conversación también existe por teléfono; móvil o a través del ordenador ('Chat').

En este trabajo se aborda como el niño, desde muy temprano, es involucrado en eventos comunicativos donde la TV, la radio y el teléfono son instrumentos que intermedian la interacción con los otros. Me parece que esta situación espontáneamente hace surgir una diferencia muy importante con respecto a la investigación de Rodríguez y Moro (1999) que tiene que ver con lo que decía del habla espontánea versus el habla condicionada por la tarea. Ellas usaron un teléfono de juguete y antropomórfico para estudiar expresamente la relación del triángulo: persona-persona-objeto. Era el único instrumento con el cual las madres se podían relacionar con sus niños. Así que la investigación puede dar para comparar esas diferencias.

Algo similar ocurre con la TV. Trátese de programas que el niño asiduamente ve, como de vídeos que prácticamente se los ha aprendido porque los ve una y otra vez; en este caso, tanto los vídeos de Barrio Sésamo (coleccionables y editados por Children Television Workshop RVA Editores) como los vídeos de Pasos de Semana Santa, editados por las Cofradías o que la familia ha filmado. La relación con la TV y el uso como intermediario entre el niño y los co-presentes también serán analizados, de igual forma se podrá analizar la TV como un medio de comunicación y de observación activa como una posibilidad de aprendizaje y también como un intermediario o formando parte de la conversación en curso o como un tema de conversación.

Espero haber dejado claro que en la revisión hecha de la investigación realizada en torno al tema de este trabajo no sólo tiene un sentido práctico a considerar en la planeación y realización de la investigación, sino que también se esclarezcan los planteamientos que habrán de ser la 'caja de herramientas' conceptuales para el análisis. En el próximo capítulo además de la metodología y las estrategias procedimentales continuaré con el tema comenzado aquí: la operatividad de la unidad de análisis y el por qué del análisis cualitativo.

CAPÍTULO IV

JUSTIFICACION Y METODOLOGIA DEL ESTUDIO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, expondré las razones teórico-metodológicas por las cuales he elegido realizar la investigación desde una perspectiva etnográfica. Argumentaré la importancia de dicha perspectiva y a la luz de mi interés en el estudio de las bases dialógicas del desarrollo del lenguaje, describiré mis estrategias para realizar la investigación incluyendo los puntos de vista de los padres sobre las acciones observadas.

La estructura de este capítulo es la siguiente: primero parto del dilema que últimamente se ha planteado en la investigación: implicación-distanciamiento¹, formulado por Reddy y Trevarthen (2004) y por Rommetveit (2003)² referido a los serios problemas que genera para la investigación sobre el desarrollo del lenguaje; me apoyaré en Bourdieu (2003), como en otros autores para hacerle frente y buscar una solución que satisfaga los requerimientos que la etnografía plantea.

Como segundo punto, recurriré al paradigma de la socialización del lenguaje de Ochs y Schieffelin (1994), para esclarecer los dilemas de la investigación en psicología que al mismo tiempo representa una propuesta para el estudio del significado de los eventos lingüísticos para quienes están aprendiendo una forma de vida o cultura. Detallaré los requerimientos de este tipo de estudios así como la importancia de las interpretaciones de la gente en la co-constitución del significado.

¹ *Detached*, es un término que incluye el desinterés, el cálculo frío, un tipo de observación que se aparta o se distancia en la pretensión de objetividad. Mientras que *engagement*, es uno que involucra implicación, es decir, estar comprometido, formar parte.

² Marková (2000), lo refiere como una cuestión de la naturaleza *reflexiva* del estudio en las ciencias humanas y sociales. Reflexividad que implica no sólo un principio dialógico de complementariedad, sino también que el conocimiento es co-construido y, por derivación, co-aplicado. Es decir, mientras la enunciación científica puede plantearse con tintes monológicos (ver Linell, 1998, 2004), a la hora de su retorno a la práctica, se va 'recontextualizando' en la vida cotidiana o como dice Rommetveit (1998, 2003), se reintegra al conocimiento cotidiano para darle sentido o nuevos significados a las prácticas sociales. En ese sentido, el lego, que ha colaborado en la construcción del conocimiento, tiene el derecho de posicionarse respecto a dicho conocimiento experto.

Como un tercer aspecto, describiré mis estrategias de investigación y de transcripción a partir de mis objetivos, tomando en cuenta lo que ya he planteado a lo largo de los tres capítulos anteriores.

De este modo se prepara el siguiente capítulo para la presentación y análisis de los eventos (Ochs, 1988), actividades socioculturales (Rogoff, 1990) o sistemas de actividad (Engeström, 1999; Goodwin, 2000) en los que participa un niño.

1. ENTRE LA IMPLICACIÓN Y EL DISTANCIAMIENTO

Empezaré por formular el problema como lo plantean Reddy y Trevarthen (2004). La publicación, a la que me refiero, se hace en una revista que se dedica a divulgar el conocimiento científico en torno a los bebés e infantes. Así como da cobijo a las contribuciones importantes sobre el particular; también tiene un sesgo aplicado para los psicólogos o trabajadores sociales que laboran con esta población, y otra sección que se dirige a padres.

En ese contexto, la publicación de Reddy y Trevarthen parece dirigirse a expertos y legos. Sin dejar de ser rigurosa, se plantea precisamente lo opuesto a lo que tradicionalmente sucede en la ciencia, es decir, qué y cómo podemos aprender de los bebés e infantes al implicarnos emocionalmente con ellos.

Abordar esta arista es legítimo en cuanto a que el proceso de socialización es dialógico, es decir, el diálogo es complementariedad e interdependencia (ver capítulo 1); en concordancia, también somos socializados por los niños, como ellos son socializados por nosotros (Ochs y Schieffelin, 1984).

Reddy y Trevarthen (2004: 9) sostienen:

“implicarse es la forma en que ganamos conocimiento psicológico acerca de los otros, incluyendo a los bebés. Todo psicólogo usa la implicación como aproximación para obtener información clave acerca de una persona. Si deseamos conocer lo que un bebé, un adulto, o cualquier animal siente o piensa, debemos implicarnos con ellos, que nos permita sentir la respuesta simpática a la que nos invitan las acciones y los sentimientos del otro.”

La *implicación* es una actitud epistemológica muy diferente al *distanciamento* (ver nota al respecto); ambas suponen dos formas opuestas de conocer la realidad. Ya en el capítulo 1, hice referencia al *monologismo* versus el *dialogismo* como formas de conocer la realidad; las suposiciones y los modos de indagación son muy diferentes acordes a cada una de las posturas. La implicación está ligada al dialogismo.

De hecho, está en juego el viejo dilema del conocimiento en las ciencias sociales, que se podría sintetizar en que el objeto de conocimiento es tanto el otro sujeto, como el sujeto mismo que hace la investigación.

La cuestión que se plantea, a mi juicio, puede verse con las aristas siguientes:

a) Clásicamente, se había formulado que el sujeto-investigador se pusiera ‘entre paréntesis’ para poder hacer su indagación. Esto significaba que el sujeto-investigador suspendiera momentáneamente sus presuposiciones ordinarias o pusiera entre paréntesis sus juicios acerca del sujeto-investigado de modo que tuviera mayores posibilidades de ver a éste en relación con su medio y pudiera encontrar los vínculos entre el sujeto-investigado y su medio ‘natural’. Ésta ha sido la práctica común dentro de la Etnografía y se llevó a tal grado, que el propio sujeto-investigador no debería ni contar con ideas pre-concebidas o información proveniente de otras fuentes para no prejuzgar su acercamiento e indagación. Con el paso del tiempo, esto se ha vuelto prácticamente imposible. La actitud de la Observación Participante proponía que el investigador hiciera conciencia de su lugar en la investigación a modo de que evitara lo más posible que se colaran sus prejuicios. Corsaro (1981, 1989) es un bello ejemplo de cómo el investigador tiene que luchar contra su propia percepción y estar atento a las valoraciones que los sujetos investigados hicieran de él, en tanto que pudieran sesgar o distorsionar los acontecimientos observados.

En una palabra, el investigador tiene que agudizar su *reflexividad* en torno a su papel con las personas con las que trabaja y, hasta donde sea posible, buscar la espontaneidad de las personas a las que está observando y de quienes pretende plasmar su interpretación de la realidad que viven.

Corsaro tenía que estar repitiéndose continuamente que, si quería entrar al mundo de los niños en el patio de recreo de las guarderías en donde le interesaba saber cómo eran las relaciones amistosas entre los pequeños, no podría ser considerado como un adulto que sanciona el comportamiento de los niños (sea profesor, padre de familia u otra persona mayor con un estatus distinto al de los niños mismos). Sus estrategias **reactivas** le llevaron a ser admitido como un “niño grandote” y así fue como pudo registrar cosas que de otro modo no hubiera hecho, tales como acercarse a jugar en las casitas de juguete donde los niños entraban y salían.

Casos como éstos son frecuentes en la literatura etnográfica que destacan por el control, o mejor, autocontrol que el investigador tiene de sus propios comportamientos.

Este ejemplo de Corsaro, resulta particularmente ilustrativo en cuanto que terminó siendo considerado uno más entre los niños. Esa ‘aparente fusión’ es una *implicación* en el planteamiento de Reddy y Trevarthen (2004); pero el investigador es consciente de lo que hace y controla al máximo su implicación. Para Corsaro fue una **estrategia** de trabajo; de ningún modo se impuso su *implicación* a sus objetivos e interpretaciones.

Caso contrario es la experiencia de J. L. Briggs (1970) con los Inuit, de Alaska; que no fue sino hasta diez años después de su trabajo de campo, que pudo desembarazarse de su propia implicación con la familia con la que vivió. Su reflexividad le llevó a tener una visión de sí misma y cambiar un tanto su objetivo en torno a por qué los niños (como ella misma fue tratada) Inuit son tratados como lo son.

En una palabra, dentro de la Etnografía, el ejercicio de auto-consciencia y reflexividad es una estrategia necesaria para poder distinguir qué tanto de lo que se dice está en relación con las personas investigadas y qué tanto es lo que hay del investigador en sus consideraciones. Precisamente esa es la balanza de todo estudio etnográfico: ¿De quién se está hablando en una monografía etnográfica? ¿Del investigador o de las personas con las que trabajó?

Lo que quiere decir que siempre está presente el dilema y no necesariamente es el propio investigador el juez de su papel en la investigación misma.

b) Una segunda arista se puede plantear del modo siguiente. Si en las ciencias sociales el objeto de conocimiento es otro sujeto, se está frente a una relación sujeto-sujeto, que al pretenderse indagar, se intenta ‘objetivar’ al sujeto de la investigación ¿Qué es lo que sucede con esta transformación?

Creo que hay dos asuntos implícitos en esta segunda arista: (1) Transformar al ‘sujeto’ en ‘objeto de indagación o investigación’, implica un *dilema moral* tal y como se plantea desde el punto de vista de Martin Buber (citado en Rommetveit, 1998). Es decir, la relación entre personas (Yo-Tú) se enajena para volverse una relación (Yo-Eso) entre una persona y una persona vuelta ‘cosa’. Este es el sentido que Reddy y Trevarthen (2004) plantean entre *detachment* y *engagement* (distanciamiento, objetivación versus implicación). Ellos advierten que estudio de las emociones, resulta un verdadero problema puesto que si la persona que está intentando estudiar las emociones de un bebé se presenta de un modo ‘neutro’ (o con cara seria) o con una actitud de distanciamiento, puede ocurrir lo que les ocurre a las madres cuando hacen eso (Murray y Trevarthen 1989, citados en Trevarthen, 2004), que los niños se voltean a otro lado y puede que se estresen y generan efectos adversos o contrarios. Por lo demás, Reddy y

Trevarthen indican que tal distanciamiento lleva a que el mismo comportamiento del infante se vea afectado en una forma inesperada y, por consiguiente, el investigador no sea capaz de reconocer las posibilidades interactivas de los bebés. En otras palabras, que es preciso *implicarse* con un bebé si uno está tratando de descubrir de lo que son capaces. Así entiendo la enunciación de Rommetveit (1974): que la intersubjetividad se tiene que suponer para que se pueda lograr.

Por lo demás, la espontaneidad de la *inmediatez sentida* (que formulé en el capítulo 1) se vería perturbada y dejaría de ser una autenticidad en su propio estudio ¿Se podría ser estratégico (como Corsaro), sin dejar de ser espontáneo? Dicha inmediatez sentida, es no consciente e irreflexiva. ¿Cómo pues se podría lograr ‘objetividad’ cuando el propio investigador está implicado? ¿Cómo se puede ser juez y parte de lo que se está observando?

El mismo problema es planteado por Bourdieu respecto a la Observación Participante, aunque con tintes diferentes. Para él el problema estriba en el ‘rol de investigador’. Esto es, Bourdieu (2003) sostuvo algo que él llamó la *objetivación participante*, una técnica, un método o más modestamente un ‘mecanismo’ que le ayudó en su investigación. No es la clásica “observación participante” de los etnólogos, en donde a la vez que se observa, se participa del evento observado, sino una técnica difícil de llevar a cabo, por lo que se espera del investigador: ser un juez imparcial y al mismo tiempo participar de los eventos observados. Dice que es como una especie de desdoblamiento de la consciencia. Se pregunta: *¿Cómo se puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto, uno que actúa y otro que se mira actuar?* (Bourdieu, 2003: 281). Difícil es participar en una cultura extraña, se esperaría que se aprenda de ella para luego poder expresarla. Por el contrario, por ‘*objetivación participante*’, entiendo la ***objetivación del sujeto de observación, del sujeto analizante –en breve, del investigador mismo...***”.

Bourdieu (2003) propone el *socio-análisis*, es decir, que la propia historia del analizante tiene que ponerse en cuestionamiento y aprender de las personas con las que se investiga. Algo que también proponen Reddy y Trevarthen.

¿Pero cómo se puede aprender de algo que espontáneamente sucede, que ni los propios implicados pueden darse cuenta de lo que hacen en el momento? A mi modo de ver hay dos soluciones. Una propuesta por Rommetveit (1998, 2003) y otra propuesta por Hamo et al., (2004); la primera referida a los implicados en un momento posterior para hacer avanzar la interacción y la segunda, el necesario distanciamiento que ocurre cuando se tiene capturada la interacción a través de medios reproducibles.

Ambas soluciones, que detallaré enseguida, permiten afrontar el dilema de Reddy y Trevarthen, sin que necesariamente signifique una solución definitiva, que, estoy convencido, es una ineludible tensión en todo proceso de investigación en las ciencias sociales.

Rommetveit (2003), argumentando sobre la ‘psicología de la segunda persona’, casi al final de su escrito, plantea que la creación de significado es un asunto de las partes implicadas y que en el caso de los informantes o cualquier otra persona que participa en un experimento, se convertirá en un co-autor de la teoría psicológica, “...*si y sólo si sus respuestas lingüísticamente mediadas son reconocidas y tratadas como inherentemente significativas, esto es, si el investigador de facto está explotando su propia participación compartida en un lenguaje común como un recurso en transacción con informantes, conceptualización y construcción teórica. ...*” (op. cit., p. 216). Más adelante, plantea el problema de la interpretación o predicción que el investigador eventualmente hace: “*La co-autoría de significado de una predicción hace posible que un participante humano actúe contrariamente a tal predicción. ... La co-autoría de teoría psicológica de parte de las personas comunes que sirven como participantes en experimentos e informantes en estudios psicológicos no experimentales, no obstante, son un pre-requisito para la conversión de los frutos de estudios científicamente disciplinados de significado, lenguaje y mente al alcance humano.*” (idem).

En ese sentido, él sostiene que una psicología así tiene un valor emancipatorio para las personas.

Es obvio que en la construcción de significado, las personas comunes (y por supuesto, los niños) son co-autores en cuanto participan y comparten con el investigador en la co-construcción del significado. No obstante, la enunciación que haga el psicólogo puede ser asumida, aceptada o rechazada por la propia persona, o por los padres o por los propios niños en su momento. Y está en la ‘psicología de la segunda persona’, asumir que el otro tiene o se forma su propia postura, perspectiva o punto de vista.

Claro que, como dice Rommetveit, no es fácil que la psicología dominante lo reconozca en tanto está centrada en las otras psicologías, particularmente en la psicología de la tercera persona, esto es, en asumir al otro exclusivamente como un objeto de indagación, de acuerdo al monologismo imperante.

La otra posibilidad planteada por Rommetveit (1998), está tratada en el capítulo 1, en cuanto que la persona con la que el niño interactúa asume una actitud reflexiva para hacer avanzar la interacción, que en un primer momento es inmediatez sentida. Solución

que toda persona con mayor conocimiento (y como parte de su grupo social o cultura) puede llevar a cabo y propiciar el aprendizaje. En muchas ocasiones, la persona o personas con las que el niño participa, definen y, con ello, objetivan lo que está ocurriendo en la interacción, como parte de la circunscripción sociocultural del acontecimiento. Esto quiere decir que al hacerlo, además de revelar la forma de la implicación, postura, punto de vista o perspectiva (la actitud emocional-valorativa: ética, epistémica, etc.), también contribuye al curso de la interacción.

La respuesta de Rommetveit se parece mucho a lo que Reddy y Trevarthen formulan en tanto que posibilita que el evento comunicativo o la participación en una actividad sociocultural desvelen cómo se logra compartir parcial y temporalmente una realidad social. Esto es, la *implicación* o el *distanciamiento* se pueden considerar como un rasgo de la actividad sociocultural o evento comunicativo; pero si se trata como parte de la interpretación del investigador o éste se vio inmerso en el mismo evento que está analizando, se puede proceder como lo sugieren Hamo y colaboradores.

En su estudio sobre las prácticas discursivas de grupos de niños Hamo, Blum-Kulka y Hachohen (2004), tienen una sección en la que se refieren a los dilemas de representación en donde abordan las notas de campo y las transcripciones.

Después de exponer sus razones teóricas para grabar la voz de los niños y usar la cámara de vídeo para filmarlos en grupo, advierten que hicieron notas tanto teóricas como interpretativas que les auxiliaron a resaltar lo relevante y poder transcribir cronológicamente todo lo que interesaba del evento comunicativo en función de sus objetivos y de acuerdo con ciertas normas; esto se convirtió en *unidades discretas en las que se podía apreciar a los actores con metas, identidades y motivos. Se pretendía identificar patrones y organización de las interacciones* (Hamo et al., 2004:75).

Así como Ochs (1979b) refiere que el hecho de que se usen grabaciones en audio o en vídeo no resuelven los problemas de la transcripción, puesto que ésta es función de los objetivos e hipótesis planteados, las mismas técnicas de recolección de información presentan serias limitaciones que Hamo y colaboradores enumeran.

En primer lugar, la grabación no siempre es fiel y a menudo está filtrada por los acercamientos o alejamientos que el propio investigador hace y que son selectivos en términos de lo que en ese momento quería captar.

En segundo lugar, por más que uno esté detrás de una lente, no significa que no forme parte del contexto de la interacción y que se convierta en una *audiencia muy particular* ya que eso no necesariamente asegura la ‘espontaneidad’ o la ‘representatividad’.

En tercer lugar, el hecho de que el observador forme parte del contexto puede llevarlo a tal grado de implicación o ‘inmersión’ con los participantes, que puede caer en la *trampa de infatuación*. Este problema, además, puede llevar a una interpretación ‘bondadosa’ de la información, que oiga lo que quiere oír (sobre todo en el caso de los niños cuya información a menudo es difícil de transcribir) o que quiera favorecer a los propios participantes.

En cuarto lugar, si a lo anterior, se añaden las dificultades para transcribir la prosodia por el tono, volumen, entonación y velocidad; que son componentes importantes para la comunicación o para distinguir entre la imitación, la parodia y la subversión, el investigador puede ‘sesgar’ su escucha.

La solución, en parte, está en que el investigador, además de estar atento y poner en práctica la auto-reflexividad, tiene que mirar o escuchar una y otra vez sus grabaciones puesto que transcribir puede distanciarlo de la observación, por dos razones: (a) “*La transcripción produce distancia física porque se hace en una oficina, y (b) la transcripción produce distancia emocional al transformar a los participantes en texto – trozos, limitados y fragmentos*”; además de que al transcribir todos aquellos fenómenos que no notó en el momento de la participación se vuelven claros, como los falsos inicios, los tartamudeos, etc. (Hamo et al., 2004: 77-79). Por otra parte, él puede valorar su propia implicación en el momento de la interacción y hacerla formar parte o no de su interpretación.

La solución planteada por Hamo et al., (2004) puede ser un recurso importante, pero no hay que olvidar que la transcripción también es una cuestión teórica ligada a los objetivos e hipótesis planteados. Ochs (1979b) advierte problemas adicionales respecto al formato adoptado para transcribir. Pero esos problemas los tocaré más adelante cuando hable de los *episodios comunicativos en las interacciones del niño y con quienes se relaciona en el ámbito del hogar*.

Hay otra posibilidad que está contenida en el trabajo de Reddy y Trevarthen (op. cit.): se puede recurrir a los padres o personas con las que el niño interactúa para constatar su postura en torno de las capacidades o actuaciones del niño, asunto que en gran medida ha sido desarrollado en la etnografía como una manera de ‘triangular’ la información. Los detalles también los incluiré cuando aborde la forma en que he podido constatar las interpretaciones y racionalizaciones de los padres en torno al comportamiento del niño. Como puede apreciarse, es en la investigación etnográfica donde la imaginación investigativa ha abierto mayores posibilidades para resolver ese problema que Reddy y

Trevarthen plantean y que, con justa razón se quejan de que en psicología los hechos que ellos han investigado y que reportan acerca de la emocionalidad de los niños pequeños difícilmente tienen cabida en una disciplina dominada por el cognoscitivismo, la transmisión de información y la digitalización de los comportamientos.

Para la etnografía, la comunicación emocional sigue la dinámica de la conversación cara-a-cara, lo mismo que considera Trevarthen (1992, 1998) en las 'protoconversaciones'; esto me auxilia para entrar en los detalles de la investigación desde el paradigma de la Socialización del Lenguaje que tiene sus raíces en la Etnografía del Habla y que asume como unidad de análisis el evento comunicativo.

2. LA ETNOGRAFIA DEL HABLA

Duranti (1988) sintetiza lo que ha sido la Etnografía del Habla, postulada por Hymes. Sus principales conceptos, que van de lo general a lo particular, son *comunidad de habla*, *competencia comunicativa*, *evento de habla* y *acto de habla*.

Al conjunto de prácticas de habla (heterogéneas) que un grupo humano sostiene, se le considera como *comunidad de habla*. La *competencia comunicativa*, contrario a lo que supone el planteamiento chomskiano, es el uso del lenguaje que está circunscrito a las situaciones sociales del uso del lenguaje y el manejo apropiado que un individuo puede hacer de él. El *evento de habla*, es la unidad de análisis que se sintetiza en el acróstico: SPEAKING. En este acróstico se resumen los diferentes aspectos que han de ser considerados en un evento de habla. **S** es la situación (el medio circundante o escena); **P** los participantes (hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario); **E** fines (resultados, metas); **A** secuencia de actos (forma y contenido del mensaje); **K** claves; **I** instrumentalidades (canales, formas de habla); **N** normas (normas de interacción e interpretación); **G** géneros.

En cuanto al *acto de habla*, Duranti es claro en señalar que se toma el planteamiento de Austin, pero no así sus suposiciones, dado que en Austin el acto de habla hace particular énfasis en las intenciones del hablante.

Hay un contacto importante con la pragmática, el análisis conversacional y el discurso. Aunque Duranti aprecia que la conceptualización del contexto y la praxis social son una diferencia importante entre aquellos análisis y la Etnografía del Habla.

Curiosamente, *evento de habla*, para Linell (1998) tiene las mismas propiedades que *proyecto comunicativo*. En ese sentido hay una gran similitud entre el dialogismo y la etnografía del habla, es más, Linell advierte que aquél se apoya en ésta.

Este marco general de la etnografía del habla es lo que hizo posible el surgimiento del paradigma de la Socialización del Lenguaje.

2.1 LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Aunque este resumen es a todas luces general y hace poca justicia al planteamiento, es suficiente para entender dos de los aspectos claves del Paradigma de Socialización del Lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1994) que son enunciados así:

- 1) *El proceso de adquirir el lenguaje es profundamente afectado por el proceso de volverse un miembro competente de una sociedad.*
- 2) *El proceso de volverse un miembro competente de una sociedad se realiza en gran medida a través del lenguaje al adquirir conocimiento de sus funciones, distribución social e interpretaciones en y entre situaciones socialmente definidas; i.e. a través de intercambios del lenguaje en situaciones sociales particulares. ...” (Ochs y Schieffelin, 1994:470)*

Estos dos aspectos del paradigma son medulares puesto que el primero hace énfasis en convertirse en un miembro competente de una sociedad, cultura o grupo particular donde el lenguaje está al servicio de esta membresía; la participación en las prácticas o actividades socioculturales en buena medida condiciona el habla, que en tal sentido es situada; el segundo aspecto, complemento del primero, afirma que la competencia social se realiza en gran medida a través del habla que es uno de los principales instrumentos de socialización.

Este doble papel del habla se concatena con el planteamiento de Lave y Wenger (1991) sobre aprendizaje social y su realización en comunidades de práctica, pues el habla como parte de la actividad sociocultural (*habla en la práctica*) puede fungir como descripción de lo que se hace y con ello construir conceptualmente la realidad social a la que se aplica esa forma de habla; puede cualificar tal actividad y en ese caso, respecto a la actividad, se asume una postura que puede ser moral, epistemológica, etc.

Si por el contrario es una *habla acerca de*, se trataría del uso de la reflexividad sobre la práctica para incorporarla a los sistemas de entendimiento sociales o para cambiar la historia al innovar su uso (Engestrom, et al., 2003).

De ese modo, si me interesa estudiar los sistemas de actividad en los que participa un niño en el ámbito familiar, es de esperarse que no sólo asuma lo que Ochs (1979a) reconoce y retoma de otros autores: que el habla en los procesos comunicativos

tempranos en los que un recién nacido, un bebé y un infante participan es una habla situada y en gran medida referida a los acontecimientos del entorno inmediato.

Más adelante, se podrá advertir que en esta investigación se recurre a este doble uso del habla y a su doble carácter como habla en y como habla acerca de; en el primer caso, poniendo atención a los eventos comunicativos en los que participa el niño observado; y en el segundo, buscando la reflexividad de los padres sobre el primer aspecto. Esta reflexividad no se circunscribe exclusivamente a esto, puesto que el habla, como práctica social es más de lo que los hablantes particulares dicen, ya que se trata de usos de géneros de habla y lenguajes sociales que trascienden el uso expresivo o la enunciación concreta. Por lo demás, casi al final del capítulo siguiente se puede comprobar que el *hablar acerca de* también es algo que el niño tiene que aprender, participando de la narración de acontecimientos que trascienden en el entorno inmediato, por ejemplo, cuando describe lo que hizo y vio durante sus vacaciones de verano de 2006.

2.2 ESTRATEGIAS INVESTIGATIVAS Y SU JUSTIFICACIÓN

Ochs y Schieffelin, apegadas a la etnografía en el estudio de la Socialización del Lenguaje, advierten cuestiones de carácter metodológico importante para mi trabajo, por lo que aquí me centraré en ellas; otros planteamientos de dichas autoras los he contemplado en el capítulo 1.

Enunciaré el procedimiento a seguir en una investigación etnográfica y el sentido de las actividades a llevarse a cabo de acuerdo con las metas que se persiguen en torno a la socialización del lenguaje:

- 1) Peters y Boggs (1986) consideran que si en el estudio de las rutinas conversacionales no conocemos las prácticas de crianza de la cultura en la que estamos interesados, lo primero que tenemos que hacer es “...*identificar aquellas rutinas que sean potencialmente significativas para el desarrollo lingüístico y luego registrarlas para el análisis del lenguaje y del desarrollo. ...*” (op. cit., p. 86). Schieffelin (1979) agrega que se puede registrar o entrevistar a las personas sobre los ciclos de las actividades diarias de los niños y luego decidir en función de lo que plantean Peters y Boggs.
- 2) Se tiene que establecer un criterio de edad o de competencia de los niños con los que se ha de trabajar. Por decir, si interesa las competencias comunicativas (en función de lo que he formulado en los capítulos anteriores), cualquier niño de cualquier edad

es idóneo para trabajar con él. Luego, habría que observar o, mediante entrevista con los cuidadores, indagar los momentos y situaciones propicios para observar los intercambios comunicativos.

- 3) Por su parte, Schieffelin y Ochs (1996), al tratar la ‘microgénesis de la competencia’ en el paradigma en cuestión, sostienen que es preciso usar grabaciones de audio y/o vídeo de registro continuo, con notas contextuales para capturar las interacciones sociales que ‘ocurren naturalmente’.

Esto permite:

- (a) Analizar la organización lingüística de las actividades de habla; es decir, cómo se relacionan a las actividades prácticas, la coherencia entre las participaciones e intervenciones, así como con la situación física y social donde toman lugar las actividades de habla.
 - (b) Analizar cómo los novatos se convierten en competentes, no sólo al registrar los cambios en un tipo de contexto comunicativo a otro, sino también *“...proporciona la base para establecer el grado en que los niños y otros novicios utilizan diversas estructuras lingüísticas y no-lingüísticas para señalar e interpretar cambios en el acto comunicativo, actividad, identidad, afecto y conocimiento de interlocutores (...).”* (op. cit., p. 253).
 - (c) Explorar *“...cómo los interlocutores novicios son socializados para usar la historia interactiva inmediata y más distante para hacer sentido de actitudes e ideas transmitidas a través del habla y la acción.”* (ídem).
 - (d) Captar los detalles de habla, *“incluyendo las pausas, solapamientos, expresiones ininteligibles... proporcionan información crítica acerca de descripciones, acciones, actividades e identidades sociales de los interlocutores, así como los patrones culturales de la conversación y otros géneros discursivos...”* (ídem).
- 4) Si se está interesado en datos longitudinales para derivar transformaciones a lo largo del desarrollo:
- (a) Se pueden encontrar situaciones, interacciones y participantes recurrentes en la vida del niño.
 - (b) Se pueden dilucidar las transiciones de desarrollo así como los cambios en las situaciones. (Schieffelin, 1979: 80).
- 5) *“Necesitamos incorporar las interpretaciones de los hablantes en nuestras propias explicaciones lingüísticas y etnográficas, incluyendo las teorías locales de*

interpretación e intencionalidad...”. En este punto, Schieffelin y Ochs (1996: 254) formulan su postura en torno al problema de la implicación y distanciamiento. ¿Por qué se vuelve imprescindible la interpretación de los miembros de la cultura de lo que se ha registrado? Ellas formulan las siguientes razones:

- (a) Las anotaciones en las transcripciones, así como la integración de notas contextuales dentro de ellas, se vuelven importantes para poder situar lo dicho y hecho en su momento oportuno y para interpretar los acontecimientos. Recurrir a los miembros de la cultura en auxilio de la interpretación permite dilucidar lo que se ha dicho (sobretudo si es un lenguaje desconocido o si ‘el dialecto’ es distinto al del observador, esto es, poder contar con una ‘traducción’ aceptable por ellos).
- (b) Para dilucidar el significado de los eventos, los tipos de actividad y estrategias empleadas; que garanticen la interpretación de los acontecimientos.
- (c) Los propios miembros de la cultura pueden identificar quiénes participan, cómo lo hacen y qué opinan de ello; las historias y propiedades de los objetos o tópicos de conversación. Lo que permite contar con las interpretaciones y las ideologías locales. Los meta-comentarios son rasgos claves para comprender los contextos ‘mediatos’, ya que permiten entender qué se espera de un niño, y cómo son evaluados en su competencia o qué es ser un niño en dicha cultura.

2.3 LA TRASCIPCIÓN: IMPLICACIONES TEÓRICAS Y ANALÍTICAS

Ochs y Schieffelin, cada una por su parte (Ochs 1979b; Schieffelin, 1979) o juntas (Schieffelin y Ochs, 1996) han sostenido que la transcripción no es simplemente una tarea de poner por escrito lo registrado en audio o en vídeo, sino que la transcripción es un proceso etnográfico que, en gran medida, está determinado por los objetivos de la investigación. Es selectiva, refleja metas y definiciones teóricas.

¿Por qué darle tanta importancia a la transcripción? ¿En qué sentido la transcripción es teórica (Ochs, 1979b)? ¿Qué es lo que demanda, cómo se formula y se lleva a cabo?

En el artículo de Ochs (1979b), que se ha constituido en un clásico dentro de los estudios etnográficos con niños, la autora responde a las cuestiones anteriores y además proporciona recomendaciones justificadas para llevarla a cabo.

Nuevamente recurriré a enumerar las propuestas y recomendaciones, así como las justificaciones que Ochs hace:

- (a) La transcripción es un proceso, porque *“para casi todos los estudios basados en ejecución, las transcripciones son los datos del investigador y porque la transcripción es un proceso selectivo que refleja metas y definiciones teóricas...”*. Para el momento del artículo, no se tenía idea del proceso de transcripción o no se le daba la importancia que a raíz de este trabajo tiene. Es decir, anteriormente y aún ahora en muchos estudios sobre el lenguaje, se obvia el proceso como si todo el mundo supiera cómo se ha llevado a cabo el estudio.
- (b) En tanto la transcripción está condicionada por los objetivos e hipótesis de la investigación, es selectiva y con la información necesaria y suficiente para que sea fácil de seguir y evaluar por los lectores. En tal sentido, la filtración debe ser consciente y apegada a lo que se propone.
- (c) La transcripción no necesariamente tiene que seguir la ‘ortografía estándar’ dado que el audio se puede ‘enmascarar’; esto es, puede hacerse una interpretación literal de las expresiones dejando de lado las características fonológicas del lenguaje o del ‘dialecto’. Por lo demás, el uso de la ‘ortografía estándar’ podría hacer creer que el habla es para reflejar ideas, minimizando su uso y su carácter comunicativo.
- (d) Los registros de audio y/o vídeo, si bien pueden resolver problemas (como los que mencioné arriba), también generan otros.

Particularmente en el estudio de los niños al que este trabajo se refiere, en su momento serán descritos. Simplemente es importante tomar nota de lo que dice Ochs (op. cit., p. 44): *“Los problemas de la observación selectiva simplemente se demoran al momento en el que el investigador se sienta a transcribir su material.”*

- (e) La transcripción, aunque parezca obvio, es un proceso de convertir el habla y/o actividad práctica en texto. Lo que no es una tarea sencilla ni sin complicaciones; puesto que la escritura tiene sus propios sesgos o características que no permiten ‘reproducir’ las particularidades del habla en interacción o de las actividades. Por ejemplo, si hay un solapamiento de lo que dos personas dicen al mismo tiempo, difícilmente podría reproducirse en el papel: se tendría que considerar un sistema de notación que permitiera al lector saber que dos personas han hablado al unísono; pero aún así, la hoja de papel nos obliga a poner en sucesión (vertical u horizontal) lo dicho por ambas personas. Eso aparentaría que lo que se mira primero (según

nuestras formas acostumbradas para el idioma español, de escritura y lectura: de abajo-arriba y de izquierda a derecha) es más importante o sucedió primero³.

Problemas similares existen para registrar la conducta del niño o el comportamiento llamado ‘no-verbal’ de los participantes en la interacción, etc.

Puesto que muchos de los problemas que Ochs (1979b) plantea tienen que ver con los objetivos propuestos en una investigación particular, me parece que sería mejor tratarlos en función de los objetivos que me he planteado para esta investigación.

3. INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN UN NIÑO PEQUEÑO SEVILLANO

En la última sección de este capítulo, expondré como producto de lo dicho en los tres anteriores: mi objetivo general y los objetivos particulares sobre la dialogicidad temprana, la manera cómo contacté con la familia para su colaboración, mis estrategias de trabajo, mi forma de capturar la información y cómo se ha llevado a cabo la transcripción para dar cuenta de los eventos comunicativos y de los episodios interactivos relevantes que se han observado en torno a la comunicación del niño observado.

Por lo anterior, este estudio podría catalogarse como exploratorio en cuanto que no es mi intención generalizar los resultados, aunque en algunos asuntos se podría hacer, máxime que mi observación informal de algunos comportamientos de, y en torno a, los niños sevillanos los puedo cotejar con la gente de esta sociedad y cultura.

Empezaré por esclarecer mi unidad de análisis que es una definición de trabajo útil para la presentación de datos, resultados y análisis.

3.1 ¿CÓMO IDENTIFICAR UN EVENTO COMUNICATIVO?

Después de haber equiparado evento comunicativo, con actividad sociocultural y sistema de actividad; he elegido al evento comunicativo como mi unidad de análisis y lo hago entendiendo que hay una relación de tensión entre la actividad comunicativa y la actividad práctica (similar a la relación y la diferencia que Vygotski formula entre herramienta y símbolo; en tanto que la primera sirve para actuar sobre el mundo y el segundo, sobre las personas) y que entre ambas actividades, para el caso de los infantes prácticamente no hay distinción. Si he puesto énfasis en la actividad comunicativa, lo

³ Problemas como estos han llevado a que se creen sistemas de notación estandarizados de cómo hacer las transcripciones.

hago con el propósito de resaltar la co-constitución de la realidad social; además, si adopto el paradigma de socialización del lenguaje (Garrett y Baquedano-López, 2002) lo hago porque antes de que en la Teoría de la Actividad se formulara la inclusión del habla en el análisis de la Actividad Sociocultural, ya el paradigma de socialización del lenguaje, sustentado en la Etnografía del Habla de Hymes, así como apoyada en la Psicología Histórico-Cultural y de la Actividad, había resaltado la necesidad de situar el habla en la realidad extralingüística.

Con esta breve acotación, así como lo que he formulado en los capítulos anteriores, establezco una definición provisional y de trabajo de lo que es un 'evento comunicativo', intentando considerar no sólo lo que he tratado acorde con Duranti, sino de resaltar lo que distingue a estas formulaciones de las psicolingüísticas, del Análisis Conversacional y el Análisis del Discurso.

Un evento comunicativo tiene su realización en las coordenadas espacio-temporales de todo acto humano, en consecuencia, hay que señalar las condiciones y circunstancias del momento en que ocurre; por lo tanto, implica establecer el ámbito extralingüístico (el medio físico y social).

Un evento comunicativo es una realización interactiva entre, al menos, dos personas que están organizadas socialmente (según pudimos establecer con Voloshinov, 1992 y Yakubinsky a través de Friedrich, 2005). Dicha organización social supone tomar en cuenta además, la posición social de las personas que interactúan. Y otras cosas más que abordaré abajo.

3.1.1 Características de un Evento Comunicativo

Como evento, la comunicación tiene materialidad y está sujeta al espacio-tiempo (Stern, 1978; entre otros). Todo evento comunicativo tiene su duración y extensión, por tanto hay que empezar por establecer sus límites: su comienzo y su final. El principio parte de la presentación o 'sugerencia' de un tópico por parte de uno de los participantes. Si el tópico es 'aceptado', respondiendo a él, se puede decir que se ha iniciado un evento comunicativo. El término puede ser por llegar a la conclusión, por agotar el tema en ese momento o porque se ha interrumpido y no se retomó en ningún momento posterior.

He dicho que un evento comunicativo generalmente tiene tres fases: inicio, tratamiento y conclusión, así que esos pueden ser los criterios para identificarlo. Pueden ser tan breves como un saludo, o tan largos como una conversación en donde se despliegan

posturas, argumentos y contra-argumentos, aclaración, etc. que lleven a todo un debate prolongado.

Si la comunicación se asocia con una actividad que se esté realizando (*el habla en la práctica*, Lave y Wenger, 1991), entonces se puede añadir como un criterio para la delimitación del evento o actividad sociocultural que se inicia y se termina.

Como no he elegido observar una actividad en específico, sino aquellos momentos en los que se vuelve más probable que el habla y la conversación entre familia y niño observado ocurran; podrá suceder que el evento comunicativo empiece por la delimitación de la actividad y los diferentes sistemas semióticos implicados (Goodwin, 2000) que permitan conformar el sistema de actividad en acción.

No obstante, tomando en cuenta además de lo dicho en el capítulo 3 sobre la conversación ordinaria y el diálogo cara-a-cara, en la comunicación espontánea, o relativamente no planeada e informal, el evento comunicativo ocurre a menudo con pocos turnos o intercambios y frecuentemente se suceden después de una pausa o algún ‘marcador’ (cambio en el tono de voz, o mediante algunos recursos lingüísticos que lo hacen saber a los demás). De hecho una de las características del habla ordinaria es la sucesión de tópicos que no necesariamente se encadenan o se vinculan entre sí. Puedo decir también que cuando no se tiene una tarea específica a realizar como criterio de la investigación para la observación ‘naturalista’, los niños pequeños no pueden mantener la atención por mucho tiempo y concentrarse en una sola actividad; todo eso hace que los padres o sus cuidadores tengan que ingeniárselas para mantenerlo atento, concentrado y lograr la meta de la actividad misma. Con un ejemplo clarifico: cuando el niño está tomando su merienda, a los padres les cuesta mucho trabajo que se la termine, ahí es cuando se muestran sus estrategias para hacer lo posible porque se cumpla su objetivo y recurren a actividades paralelas que les permitan recapturar la atención de él.

En el mismo capítulo 3 se formuló la estrecha relación entre evento comunicativo, actividad sociocultural y sistema de actividad extendido, ahí se hizo notar la convergencia entre el planteamiento de Engeström y de Ochs y Schieffelin, también se clarificó la noción de participación guiada para abarcar la comunicación verbal como la gestual y no-verbal. Al hermanar estos tres planteamientos asumo que estamos estudiando la actividad en su contexto. En este sentido, el trabajo que me propongo mostrar es la participación del niño en las actividades socioculturales significativas en su hogar y en el ámbito comunitario. En consecuencia, el trabajo es selectivo –tal como lo apunté con Ochs (1979b) sobre la transcripción- en función de esas actividades

significativas. De hecho, los dos capítulos que conforman los resultados tratan de cubrir lo que tradicionalmente ha sido el ámbito de trabajo de la psicología del desarrollo dominante, además de los desarrollos valorados socioculturalmente en las tres comunidades de las que participa el niño: su familia, su hermandad y la religiosidad popular de Sevilla durante la Semana Santa.

Las actividades socioculturales en y de las que participe el niño a lo largo de la investigación serán objeto de escrutinio tratando de esclarecer sus componentes y su organización. Esto implica la observación prolongada y longitudinal para establecer qué es una rutina, cómo se desarrolla, cómo puede cambiar hasta transformarse en otra, su complejización y/o desaparición para dar paso a otras formas de participación.

Obvio es que si la participación llega a ser en colaboración y desarrollo mutuo en la actividad con los otros, se realizará sin mayores inconvenientes, más que lo que son los recursos limitados del niño; pero si hay desavenencias o contrariedades, podremos apreciar la forma en que se resuelven para avanzar la actividad o de plano, ver cómo el conflicto no permite que la actividad se concrete.

En consecuencia, se puede llegar a compartir la realidad social al establecerla como un proceso dialógico, o se puede diferir y disentir al formular su propia interpretación o postura; luego entonces, hay que estar atentos al logro o no de la intersubjetividad. Esto lleva a ver de qué manera los adultos, en su carácter de expertos y en la asimetría social y cognitiva que tienen de entrada, pueden ingeniárselas para llegar a co-construir esa realidad social con el niño.

Por último, no necesariamente en el desarrollo aparecen concatenaciones de rutinas o actividades, sino que puede ocurrir que un evento singular tenga enorme importancia para el desarrollo. Así que estaré atento también a tales eventos.

Una vez identificado y delimitado el evento comunicativo se procederá a transcribirlo con todos sus detalles: comportamientos verbales, paralingüísticos y gestuales; en este sentido, me guiaré por las sugerencias de Ochs (1979b).

Después de identificarlo, describirlo y detallarlo; determinaré la particularidad o singularidad de acuerdo a la cultura familiar y/o sevillana, lo que implica contextualizarlo en lo inmediato y mediato. Tareas que llevan al análisis de los eventos y en donde, por supuesto, me apoyaré en los planteamientos teóricos para establecer mi interpretación.

Consecuentemente, el estudio se ha hecho longitudinalmente. Se empezó a observar al niño desde los 10 meses, cuando aún no hablaba y hasta que cumplió los tres años. Desde el Jueves 28 de Octubre de 2004 hasta el 5 de diciembre de 2006.

3.2 CONTACTO Y NEGOCIACIÓN CON LA FAMILIA

A través de personas conocidas se estableció el primer contacto con la familia. La comunicación telefónica ha sido y sigue siendo el medio para concertar las visitas.

SESION	EDAD DEL NIÑO	REGISTRO	TIEMPO
Jueves 28/10/2004	0:10;25	primer contacto: Nota de Campo	3°
1Viernes 5/11/2004	0:11;02	Filmación y audio	Filmación: 1° 15'35'' Audio: 46'
Viernes 19/11/2004	0:11;16	Audio	1°49'
2Viernes 10/12/2004	1:00;07	Filmación	50'12''
3Viernes 14/01/2005	1:01;11	Filmación y audio	40'16'' Filmación
Viernes 21/01/2005	1:01;18	Visita de cortesía	NOTAS
4Viernes 4/02/2005	1:02;01	Filmación	41'10'' Filmación
Sábado 19/02/2005	1:02;16	Reunión amigos	NOTAS
5Viernes 25/02/2005	1:02;22	Filmación (partes) y audio	39'02'' Filmación
6Lunes 4/04/2005	1:04:01	Filmación y audio	39'50'' Filmación
7Jueves 12/05/2005	1:05;09	Filmación y audio	1°06'0'' Filmación
8Lunes 1/08/2005	1:07;28	Filmación y audio	1°07'0'' Filmación
Domingo 7/08/2005	1:08;4	Invitación para nadar y comer	NOTAS
9Viernes 14/10/2005	1:10;11	Filmación y audio	1°08'0''
10Viernes 25/11/2005	1:11;12	Filmación	1°0'0''
11 Viernes29/12/2005	2:00;26	Filmación	1°24'0'
12 Viernes 7/03/2006	2:03:04	Filmación	1°30'
Lunes 10/04/2006	2:04;07	Filmación: COSTALERO	32'10''
13 Viernes 5/05/2006	2:05;02	Filmación: CRUCES DE MAYO	2°07'0''
14 Martes 02/08/2006	2:07;29	Filmación	1°05'23''
Domingo 03/12/06	3:00:00	Filmación: CUMPLEAÑOS	0°32'57''
Martes 05/12/06	3:00;03	Filmación	0°08'1''
Sábado 24/02/07	3:02;21	Filmación: ENSAYO DE COSTALEROS	0°26'00''

Tabla 4.1.- Esta tabla muestra el calendario de las visitas realizadas a la familia, la edad del niño representada en años, meses y días; también se puede apreciar cómo y cuanto tiempo se observó.

Tanto el primer contacto como las visitas subsiguientes se han llevado a cabo negociadamente tomando en cuenta las disposiciones de ambas partes. Particularmente en mi caso, considerando las obligaciones como estudiante; sobretodo en el inicio de la investigación con la familia. Hasta donde me fue posible, intenté que las visitas fuesen cada mes; sin embargo, en las primeras visitas me di a la tarea de contar con la información procesada en el ordenador para planear y tratar de resolver los problemas técnicos que se me venían presentando en la investigación por lo que eso demoró en algunas ocasiones mi visita.

En la tabla 4.1 presento un esquema de las visitas a la familia, incluidas la fecha, la forma en que se obtuvo la información y la cantidad en tiempo de la filmación y/o del audio.

En dicha tabla también están incluidas las visitas ‘de cortesía’ en donde sólo pude tomar nota de algunas acontecimientos que me parecieron relevantes y que esperaba serían valiosos para la contextualización de la biografía del niño.

En las dos primeras visitas mediante charla pude obtener información tanto de las características de la familia como de los horarios y rutinas establecidas para el niño. De acuerdo con las sugerencias de Ochs (1979b) y Schieffelin (1979) así como de Peters y Boggs (1986), indagué cual sería el tiempo oportuno y más probable para los intercambios comunicativos.

De acuerdo a lo anterior, se decidió que las observaciones se llevarían a cabo después de la siesta del niño (entre cinco y cinco y media de la tarde) y en los momentos en que la familia en su conjunto estaba reunida después de las principales labores cotidianas. Durante ese tiempo, después de que el niño despertaba, la madre le daba su merienda, a veces con la TV encendida, viendo sus vídeos favoritos; se le ponía a ver la TV en su carrito o a jugar en el parquecito de juguetes que tenía; en algunas ocasiones jugaba con sus padres (con uno u otro o ambos) y la hermana o sólo con ésta, en otras, la abuela materna estuvo presente. Era un tiempo en que la familia se dedicaba a compartir y departir ‘el cafelito’ y a atender al niño.

Puesto que ellos estaban informados de mi interés por el desarrollo del lenguaje en el niño, indudablemente que mi presencia contribuyó a que ellos estuvieran dispuestos a interactuar con su pequeño. Digo que contribuyó porque el niño también demandaba atención y la conversación entre adultos (a veces incluida la hermana) podía interrumpirse para interactuar con el niño.

Dentro de la dinámica de las visitas, procuraba que los padres me describiesen los adelantos en el desarrollo del niño, los cambios que habían notado; que me explicaran lo que no tenía claro de la información obtenida anteriormente, o las cosas que surgían en ese momento. En muchas ocasiones era para cotejar con ellos la información u otras veces para que me dieran su opinión o establecieran sus racionalizaciones. De esa manera, podía ‘triangular la información’ o conocer el contexto mediato (incluida la historia interactiva) de lo que hacía el niño.

Además, los padres me han proporcionado todo tipo de información que tienen sobre el niño y que creen que me es útil; por ejemplo, vídeo sobre su bautizo, etc.

Ha sido muy valiosa la colaboración de los padres para que yo pudiera constatar lo que el niño ya sabía o había aprendido hacer, pues intentaban interactuar con él para que tuviera constancia de lo que me decían; aunque no siempre era posible observar lo que ellos me decían por las disposiciones, intereses y preocupaciones del niño.

Con lo anterior cubro ese aspecto que arriba señalaba como ‘necesidad de incorporar las interpretaciones de la misma gente’.

3.3 ESTRATEGIAS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En la primera visita de conocimiento de la familia, se les dio a conocer el proyecto a grandes rasgos, así como también acordamos la forma de trabajo y dieron su consentimiento para la grabación.

De manera que para la segunda visita ya se filmó y audio-grabó la sesión.

Que en la tabla 4.1 se muestre que a veces hubo filmación y no audio o al revés, se debió a circunstancias y suposiciones mías. Por ejemplo, en la tercera sesión, el padre se hizo cargo de la atención del niño. Supuse que no habría manera de ayudarlo al padre a cuidar al niño si filmaba. Sin embargo, ocurrieron cosas interesantes que pude haber filmado. Se lo hice saber al padre, pero él me alentó, diciéndome que no me preocupara que tendría ocasión de filmar lo que en ese momento no pude: el juego del niño en el espacio de la alfombra.

En la medida que empecé por ver que no todo lo que ocurría era importante para mis propósitos, usé la grabadora de audio que quedó encendida de principio a fin, y fui eligiendo aquellos momentos de interacción del niño con los otros. Con esto podía tener una manera de ver la continuidad mediante el audio y, mediante la filmación, captar los detalles de las interacciones (ver la sesión del 25/02/05).

Fui adquiriendo pericia en el manejo de los aparatos y en el uso de la cámara. De manera que decidí filmar con cámara en mano, lo que me permitió mayor flexibilidad en la grabación para desplazarme con ella, algo que se volvió importante cuando el niño empezó a tener mayor movilidad y aprendió a caminar.

Así lo hice hasta la novena filmación. A partir de la décima sólo filmé aquellas partes que me permitieran tomar en cuenta la continuidad de los acontecimientos, procurando filmar principalmente las interacciones con los otros; eso se puede notar al aumentar el tiempo de la filmación.

De tal manera que en la filmación decimotercera sólo hay una leve interrupción en la continuidad de la filmación.

Los reajustes de grabaciones en audio y video, torpeza y poca pericia obedecieron al interés por filmar todo aquello en lo que participara el niño sin delimitar tarea o acción particular. Es decir, y como lo dejé asentado ya, me interesaba la actividad espontánea o relativamente espontánea que ocurriera mientras estaba ahí. Fueron las mismas circunstancias las que me llevaron a filmar partes, aunque no hay cortes que pudieran extenderse más allá de dos minutos.

Tanto el padre como la hermana, en ocasiones, me auxiliaron a filmar o a manipular la cámara de manera que pudiera resultar mejor la grabación. Prácticamente no se nota cuando ellos filman puesto que comprendieron rápidamente que el foco de la atención era el niño.

La mayor parte de las actividades filmadas se llevaron a cabo en el espacio del salón y comedor, aunque en la medida que el niño empezó a caminar, hay actividades llevadas a cabo en la cocina y en el cuarto que también se usa para planchar y donde después se guardaron algunos juguetes del niño. Sólo hay cuatro filmaciones del niño fuera de la casa: dos en el patio de recreo de los bloques de pisos cerrados con zonas interiores comunes; una en la calle, en las celebraciones de Semana Santa y la cuarta, en un ensayo de la cuadrilla a la que pertenece el padre.

Por otro lado, el padre me proporcionó información en CDs de actividades familiares y celebraciones.

Quizá no se haya logrado la continuidad necesaria que se plantea por Ochs (1979b) y Schieffelin (Ochs y Schieffelin, 1996), pero creo que se puede cubrir el objetivo de dar cuenta de los eventos comunicativos con una consecución o meta cumplida. A fin de cuentas, no toda la información contenida en un vídeo es de importancia para los objetivos propuestos. O como dicen Hamo y colaboradores (2004), el análisis termina

por presentar fragmentos de las filmaciones o, en términos de las recomendaciones de Ochs (1979b), uno tiene que seleccionar la información con miras a cumplir el objetivo, pero también como una consideración hacia los lectores, para que puedan seguir el curso de los acontecimientos.

3.4 PROCEDIMIENTOS EN LA TRASCRIPTIÓN

Después de haber capturado la información en vídeo y audio, se procedió a digitalizarla mediante el *Adobe Premier* y luego hacer la transcripción pertinente en el programa *Transana, versión 2*, un programa apto para capturar imagen y audio al mismo tiempo, donde se puede usar el formato del programa que cuenta con algunos caracteres para rasgos fonológicos. Pero como el programa está diseñado más bien para capturar el discurso y convertirlo en texto, resulta poco operativo cuando se quiere describir la gestualidad o la expresividad corporal. Ciertamente que el programa puede permitir suplir la descripción por la selección de clips de vídeo y apoyarse en imágenes y secuencias de las mismas; pero se convierte en un problema cuando se intenta convertirlo en texto.

Al respecto, actualmente muchos autores, entre ellos Trevarthen (por ejemplo, 1993), se valen de exposiciones fotográficas para ilustrar aquello que de otro modo impide observar o describir la riqueza de la expresividad. Este mismo problema es advertido por Goodwin (2000) quien además añade que una imagen, al congelar la acción, impide apreciar la dinámica del uso de los diferentes recursos semióticos –incluidos los corporales– por los participantes. Él se vale de diagramas, fotografías, y dibujos con múltiples indicadores para analizar los sistemas de actividad. Con todo y ello, refiere que lo mejor que se podría hacer es usar clips de vídeo *on-line*. Esto, por supuesto, es posible cuando se trabaja desde una Web o a través de un ordenador, que no es el caso de la tarea que intento cubrir.

En consecuencia, y basándome en las sugerencias y recomendaciones de Ochs (1979b), he optado por usar una tabla en la que haya tantas columnas como participantes estén involucrados, con dos columnas por participantes. En una se describe la conducta no verbal y en otra, la verbal. Se inicia con las columnas del niño y luego de los otros participantes. Aunque hay fragmentos de transcripción donde no se sigue tal presentación porque no hubo palabras de parte del niño, por decir un ejemplo; o donde no se consideran las participaciones de los otros presentes porque no intervinieron. Además, y como la misma Ochs (op. cit.) consigna, tratándose de niños pequeños, muchos comportamientos se pueden anticipar, solaparse o seguir a los comportamientos de los

otros, a veces dando muestras de que no hay un ‘respeto por los turnos’ o que todavía el ‘entonamiento’ no es del todo ‘óptimo’ o que las veleidades de la atención del niño oscilan entre los participantes o los objetos; cuando así se requirió, opté por poner números como índices que le auxilién al lector para seguir el curso de los acontecimientos. Cuando los comportamientos entre participantes coinciden, se usa el mismo número, para indicar que son acontecimientos simultáneos.

He usado también la numeración de las filas con el propósito de captar ‘la toma de turnos’, aunque se puede apreciar que muchas veces la contribución de un participante distinto al niño, continúa en otro turno. Lo he hecho así intentando poner por guía de la numeración de las filas, el comportamiento del niño.

En el caso del audio, cuando se usó, se capturó en el ordenador y se procedió a transcribirlo completamente, tal y como se escuchó con todas sus inflexiones. En él se hicieron anotaciones a pie de página, tanto teóricas como metodológicas, que auxiliaron a la interpretación en el análisis. Esas notas han servido también como guías para resolver las dudas con los padres, así como para agudizar la observación en las sesiones siguientes.

Dado que en todo evento comunicativo, y por lo dicho arriba, en el que un niño pequeño participa, es común encontrar ‘distracciones’, interrupciones o eventos que por el momento demandan atención, pero que no alteran el evento en curso (por ejemplo, el timbre de la puerta de entrada), se incluyeron en la transcripción con el fin de respetar la secuencia de los acontecimientos y para ilustrar la forma en que los participantes vuelven a su cometido.

Como Clark (1996) y Linell (1998) refieren, las ‘reparaciones’ a menudo son breves y muchas veces se resuelven los malos entendidos y se continúa con la comunicación. Pero si las ‘interrupciones’ son de importancia, pueden provocar que el evento tome otro derrotero o cambie.

4. OBJETIVO PRINCIPAL Y PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO

EL OBJETIVO PRINCIPAL:

El estudio de los procesos dialógicos en los que participan los niños pequeños que dilucide las estructuras de participación, la dinámica organizativa de las interacciones,

así como los contextos inmediatos y mediatos, con el fin de establecer las bases para las transformaciones en el logro de la competencia comunicativa sociocultural.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Decidir, en acuerdo con los padres, qué momentos y actividades son los más oportunos para la observación de acontecimientos que tuvieran que ver con el desarrollo y aprendizaje del lenguaje. Esto implica identificar las rutinas cotidianas en los hogares tocantes a los ciclos de vigilia-sueño, hambre-saciedad, salud-enfermedad, con el fin de determinar aquellos momentos y actividades en los que las interacciones conversacionales entre niño y quienes lo atienden se vuelven más probables.
2. Observar, filmar y analizar los diferentes eventos comunicativos en los que el infante participa con los miembros de su hogar y las diferentes actividades que padres y/o niño decidían realizar.
3. En comunicación con los miembros del hogar, indagar simultáneamente las razones del comportamiento de las actividades del niño o que se habían realizado en sesiones anteriores, durante el tiempo entre sesiones o que se realizaban en el transcurso de una visita.
4. Determinar los cambios en los eventos comunicativos en la medida que las habilidades y destrezas del niño cambian. Es decir, atender a las transformaciones en las habilidades dialógicas por parte del niño.
5. Determinar los tipos de eventos comunicativos que se van desarrollando y transformando en los primeros años de vida y su contribución a la competencia sociocultural. Análisis e Interpretación de ellos.

5. LOS EVENTOS COMUNICATIVOS ELEGIDOS PARA SU TRASCIPCIÓN

Con base en un análisis global de las sesiones, un primer criterio de elección se basó en la cantidad de información relacionada con un tópico o que ocupó más de una sesión. Aquí incluyo lo que llamaré 'cómo se forja un Costalero', así como el uso instrumental y comunicativo del gesto de apuntar con uno de los dedos índice.

Un segundo criterio de elección tuvo que ver con los acontecimientos que eran de trascendencia en el desarrollo del niño: la edad del niño y el caminar, por ejemplo. Aquí

también incluyo aquellos acontecimientos que tenían que ver con la ‘escolarización’. En su momento, el ingreso a la guardería fue una decisión que se tuvo que tomar, dado el regreso de los padres al trabajo. Ello implicó que los padres cumplieran con algunos cometidos de la escuela, pero también me ilustraban sobre sus logros. Lo llamaría ‘eventos de lecto-escritura’. Aunque se nombran por la actividad.

Todos los eventos se rastrearon para ver su evolución y desarrollo.

Se ha decidido presentar los resultados en dos capítulos: en el quinto, se analizan las prácticas de crianza, las lúdicas, las comunicativas y su desarrollo e interrelación; en el sexto, se aborda la socialización de Costalero e incluye eventos fuera del hogar.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS, parte 1

INTRODUCCIÓN

Antes que todo, aclaro que analizaré mis datos cubriendo su presentación y encuadre dentro de los planteamientos teóricos; lo que tradicionalmente se entiende como análisis y discusión se presentará en conjunto con los datos, porque pienso que con ello se facilita su comprensión.

En este capítulo como en el siguiente espero demostrar que los datos tienen sentido en función de la teoría y que ésta adquiere valor en la práctica.

Me interesa dejar claro que mi planteamiento teórico-metodológico es una herramienta interpretativa para entender lo que se presenta como resultados; éstos se delimitan por lo que he formulado y por el sentido entre una estricta planeación y una planeación flexible que negocie con las propias personas lo que se habrá de observar, tal y como la antropología lo demanda (Schieffelin y Ochs, 1996) y la implicación lo sugiere (Reddy y Trevarthen, 2004; Rommetveit, 2003).

A través de mis notas, audio- y video-grabaciones, a lo largo de dos años de investigación a una familia y en torno al desarrollo de un niño varón de 10 meses de edad al inicio de las observaciones, he podido clasificar lo observado en una serie de prácticas sociales de las que el niño participa y de las cuales quiero dar constancia.

En este capítulo, haré mención del conjunto de prácticas observadas y analizaré con cierto detalle aquéllas que tienen un carácter común en distintas culturas y en el capítulo siguiente trataré con detalle y a profundidad lo que es específico de la cultura sevillana.

Cuando digo prácticas de carácter común en distintas culturas me refiero al juego y al desarrollo del lenguaje, con una visión en la que sobresale el desarrollo cognitivo donde mi análisis parte de que éste es social y en buena medida está vinculado al uso del lenguaje como una práctica comunicativa en la que participan los niños conjuntamente con los cuidadores.

Mi análisis es necesariamente microgenético, ontogenético y situado en cuanto a que la participación del niño en un conjunto de prácticas sociales, propicia la ocasión para discutir cómo está implicado el desarrollo cognitivo, comunicativo y afectivo en las prácticas cotidianas.

Este capítulo se divide en 3 partes: en la primera empiezo por establecer un ‘contexto familiar’ para las rutinas interactivas, vinculadas al ciclo de vida del individuo, a los ciclos anuales y estacionales así como a las actividades diarias.

Dentro de la primera parte, el análisis es descriptivo y su relevancia no sólo será realizada por su frecuencia sino por su importancia familiar o social (Peters y Boggs, 1986; Schieffelin, 1979), de modo que permita entender la razón de las categorías y subcategorías de las prácticas sociales analizadas.

En la segunda parte, fiel al planteamiento de la familia como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), desarrollado en el capítulo 2, haré una descripción de las prácticas socio-familiares en torno a la crianza y socialización del niño, al que este trabajo se refiere, por supuesto que tal descripción se relativiza en función del momento en el que se hicieron las observaciones y en el que junto con la familia se consideró el más oportuno para la descripción y entrelazamiento de prácticas de socialización o crianza con las prácticas comunicativas o del lenguaje.

Con la descripción gráfica de las prácticas cotidianas, se busca revelar las prácticas más frecuentes así como las que por su significación individual y social tienen su relevancia en el desarrollo del niño; con ello se testifica que este niño, si bien andaluz, también es parte participante de estos tiempos modernos y de democratización de las relaciones familiares en España, y consecuentemente en Andalucía y Sevilla (según lo señalé en el capítulo 2, apoyándome en lo planteado por Alberdi, 1999).

Para ser precisos y sin que signifique un desmerecimiento, proporcionaré algunos ejemplos sobre tales prácticas con un análisis más o menos detallado, los ejemplos son tomados intentando cubrir el aspecto diacrónico del desarrollo y su importancia.

Este capítulo se cierra con el tercer punto haciendo algunas consideraciones críticas en torno a la infancia dentro de la psicología del desarrollo dominante; que son motivadas no sólo por el modelo teórico elegido sino también por la variante metodológica utilizada: el estudio etnográfico; es decir, el enfoque de la participación en las prácticas familiares (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991) y su análisis microgenético tomando en cuenta lo propuesto por el paradigma de socialización del lenguaje (Garrett y Baquedano-López, 2002; Schieffelin y Ochs, 1996), dan confianza para llamar la atención a la psicología del desarrollo dominante sobre el estudio situado del desarrollo humano, una consecuencia importante de la perspectiva sociocultural emanada de sus fundadores: Vygotski y Bajtín.

1. CONTEXTO ETNOGRÁFICO DE LA VIDA DEL NIÑO

Algunos detalles del contexto etnográfico los he proporcionado en los capítulos 2 y 4, al referirme a la vida familiar en Andalucía, España: la realidad de la infancia en este país, y la adopción como un fenómeno social en la historia reciente, así que haré referencia a la familia particular, objeto de esta investigación.

El contexto etnográfico de la vida del niño lo comprende su vida en el Centro de Acogida, su vida familiar y la vida escolar. La vida familiar funge como centro de todo por lo que empezaré por ella, después haré especial mención de la vida en el Centro de Acogida para poder entender las rutinas familiares y en su momento entrelazaré a la familia y la escuela.

El contexto será útil para comprender las prácticas sociales en las que el niño participa, los detalles del microanálisis que se ejemplifica en cada caso y lo que se ensaya en la segunda parte del análisis y resultados (incluido el capítulo 6).

1.1 EL CONTEXTO FAMILIAR

La condición de clase media de esta familia es importante: su hogar está ubicado en una zona residencial que cuenta con todos los servicios. Es una unidad habitacional constituida por varios bloques, entre ellos hay jardines y lugares de recreo para los niños, incluyendo una piscina. Como he podido apreciar, en el inicio de la primavera, una vez que el tiempo se ha vuelto benigno, tales jardines son ocupados por los niños, sobretodo en las tardes que salen a jugar con sus juguetes, patines, bicicletas. Las niñas forman pequeños grupos, mientras que los niños juegan a la pelota, como lo hacen los dos hijos de esta familia. La niña juega con sus amigas mientras que el niño, acompañado por su padre, eventualmente es centro de atención de parte de otros. En verano, justo en vacaciones, el tiempo cambia y la piscina común se abre a los vecinos; se ve nadar a los niños ayudados por sus papás, o en la parte menos honda, jugar los pequeñitos entre sí; lo que quiero enfatizar con esto es que los niños no están restringidos a las cuatro paredes del hogar, ni a la interacción exclusiva con la familia: papás y hermanos.

Ambos padres son enfermeros de profesión, se conocieron en el trabajo en el verano del 90 cuando ella, después de 10 años de trabajar en el mismo departamento en el hospital, se cambió a otro en el que había entrado a trabajar él. Se casan en el 93. Ella es dos años mayor que él.

Después de 3 años de intentos de embarazo, decidieron adoptar a dos niños. En noviembre del 96, presentaron su solicitud de adopción internacional y nacional para dos niños/as. *“Dos años y medio más tarde, a mediados del 98, nos llamaron de México, para ella. Nos dijeron que era una niña”*.

Les faltaba uno, así que no retiraron la nacional; ocho años más tarde, en junio de 2004, les llamaron de Adopción Nacional, por el niño, exactamente el 24 de junio. El día 2 de julio se los entregaron en pre-adopción.

Cuando adoptaron a la niña, arreglaron sus horarios de trabajo para poder atenderla. La adopción del niño coincidió con la remodelación del hospital donde trabajaban y el paro forzado que eso implicó.

Al iniciar la investigación, la madre se dedicaba al hogar y a atender al niño todo el tiempo; por su parte, el padre estudiaba la carrera de Antropología, por la mañana. La madre lo relata del modo siguiente:

“...Cuando sólo teníamos a Ángela, entonces sí trabajábamos los dos, pero teníamos un turno muy bueno, porque tenía 24 horas de guardia seguidas, cada seis días. Entonces esos 5 días de en medio, no trabajaba. Entonces yo iba a trabajar un día, un jueves, y a la semana siguiente un miércoles, a la siguiente el martes y así. Entonces el día que yo tenía guardia, no la tenía él, con lo cual si yo estaba trabajando, Ángela estaba con él {siempre estaba alguien con...}. O padre o madre siempre estaba con ella. Entonces desde que tenemos a Jesús, yo, por ejemplo, no he tenido que ir a trabajar. El como está estudiando ahora por las mañanas y está en la universidad. ...” (5/11/04).

Así, la familia se conforma por Padre, Madre y dos niños: Una niña de nueve años y un niño de 10 meses, 25 días al principio de las observaciones.

La niña tenía 3 años y medio cuando se las adjudicaron en adopción, es mexicana. El pequeño, desde su nacimiento y hasta los 7 meses estuvo en una casa de acogida de la Junta de Andalucía; se los entregaron con 7 meses de edad. Tenía 4 meses con ellos, cuando empezaron las observaciones.

Al principio de la investigación, la niña va al cole, en tercero de primaria. La madre cuida al pequeño y hace las labores del hogar. El padre deja a la niña en el cole y se iba a su escuela; de regreso, pasa por la niña después de las clases y llegan a comer.

La mamá se encarga de las labores de la casa, el papá por las tardes atiende a los niños; cuando también está por las mañanas, él los cuida mientras la mamá hace las labores del hogar; sin embargo, en el transcurso de la investigación tuvieron que regresar a trabajar; por lo que deciden que el niño vaya a la guardería, nuevamente reorganizan sus horarios para que uno de ellos esté al pendiente de los niños: mientras ella trabaja un turno de doce horas, él atiende a los pequeños o viceversa. La abuela materna les apoya en ocasiones para ir por el niño a la guardería y cuidarlo de vez en cuando.

La colaboración del padre en las labores del hogar es principalmente atender a los niños, aunque eventualmente tenga otros quehaceres: cocinar, darles su merienda, bañar al pequeño y atenderlo durante la noche, cambiarlo de pañal, etc.

La madre cocina, lava y limpia la casa.

Viven en un conjunto de edificios, torres o bloques, su piso está en la planta baja; sólo tienen cerca de un año viviendo en esta Unidad, ya que antes vivían en Dos Hermanas en un chalet; se mudaron porque el padre consideró que era difícil que la niña se relacionara con otros niños, prácticamente no los había en el barrio; era difícil que la niña se relacionara con otros niños, sólo lo hacía en la escuela, que además quedaba retirada.

El piso consta de tres dormitorios, el principal con todos los servicios de aseo; un cuarto de baño, cocina amplia, salón-comedor; cuarto para planchar y para trastes; una terraza que da al jardín de la Unidad. Uno de los cuartos es usado como estudio donde tienen su ordenador.

La casa se tuvo que reordenar una vez que deciden que el niño pase a dormir a su propio cuarto, re-estructuran el cuarto de estudio así como el de planchar; la recámara que era para las visitas pasa a ser el estudio y los juguetes se cambian al cuarto de planchar; desaparece la cuna del bebé que estuvo en el cuarto de los padres y al lado donde dormía la mamá y le acondicionan una cama con medio barandal. Su cuarto es pintado de azul eléctrico y azul cielo con una cenefa de muñequitos entre ambos colores, se le dejan algunos juguetes y se pone otro barandal en la puerta.

En cuanto el niño se interesa por caminar, le molesta estar en el parquecito (que se ubicó a un lado de la mesa del salón), desaparece éste y en su lugar aparece un baúl con juguetes que podía guardar en el espacio reservado para ellos en el cuarto de planchar.

La mayoría de las observaciones se llevaron a cabo en el salón de la casa: espacio de aproximadamente 4 metros de ancho por 6 de largo, Hay una sala con dos sillones: uno de dos plazas y el otro de tres, frente a éste se encuentra un mueble donde además de la TV y la videogradora hay libros y los diferentes vídeos y libros que le interesan al niño. También tienen adornos, cristalería fina y fotografías de los dos niños; hacia el fondo del salón y a un lado del sillón de tres plazas está el teléfono fijo de la casa, con su base y la memoria de los mensajes, una fotografía de la boda de los padres rodeados por las dos familias, un aparato de sonido de un metro de alto y una lámpara en la esquina.

El sillón de dos plazas divide el salón y el pasillo de la entrada y el comedor, atrás hay una cómoda con adornos, una mesa de cristal con muchas fotografías enmarcadas y junto a ésta, una torre-alacena también con adornos.

Frente a la entrada al piso se encuentra la cocina, del lado izquierdo tienen la alacena, oculta en dos grandes puertas con cristales reflejantes, al otro lado están el perchero y el paragüero; el comedor está cerca de la entrada de los dormitorios.

Las visitas por lo regular fueron los viernes, en tres ocasiones el padre se hizo cargo de la atención del niño; en las demás, eventualmente participaron, además de los padres, la hermana y la abuela.

Excepto en los días en que salimos (ver Tabla 4.1 del capítulo anterior): al jardín, a la piscina o a la calle –a visitar su centro educativo, o que sale de Nazareno en Semana Santa-; todas las otras ocasiones son dentro del hogar y particularmente en el área del salón.

Lo anterior justifica que en principio el análisis se haga a partir de los presentes en la situación (seis, como máximo y tres como mínimo, incluido yo) tomando en cuenta lo que al respecto refiere Clark (1996), parto de la presencia de las personas en la situación. Una presencia que a lo largo de las visitas no era como refieren muchos autores en torno a la comida (Ochs y Taylor, 1992a; Blum-Kulka, 1994), con cierta ‘obligatoriedad’, sino que el escenario se iba ajustando en la medida que las personas se integraban o retiraban momentáneamente o por períodos mayores, de modo que la dinámica de participación, interacción y organización de las actividades era cambiante.

Las reuniones tenían cierto formalismo –yo era esperado y considerado una visita que eventualmente puede trascender el espacio destinado para ellas-, pero también mucha familiaridad porque no hacían cosas extraordinarias cuando estaba ahí, como para mostrar deferencia o modales particulares.

Mi relación con el niño fue de un observador participante que intentaba tener cierta familiaridad con él –propiciada también por los padres que me presentaban como su amigo (i.e. ‘dale un besito a Juanjo’)-. Debido a que las visitas eran ocasionales, el niño me veía con cierta extrañeza; lo anterior fue patente hasta que cumplió los dos años, después me integraba a sus actividades o ya no era tan hosco conmigo.

1.2 EL CENTRO DE ACOGIDA

Del diario elaborado por su educadora y co-tutora¹, extraigo lo siguiente:

¹ Ella escribe el diario en primera persona como si fuese el niño quien escribe y lo hace para los futuros padres.

El niño nació el 3 de diciembre de 2003 en el Hospital del V. Ahí pasa unos días, 16 para ser exactos, pues es prematuro, para luego ser remitido a la casa-hogar 'T. de V.' El 19 de Diciembre de 2003.

Llega al módulo de bebés, con otros niños no mayores de dos años.

En el centro hay siete educadoras. Todas cuidan a los niños, pero es T quien escribe su diario; ella es su educadora y co-tutora junto con A.

A modo de ejemplo y para saber el contenido del diario, dejo que J² hable:

“En tus páginas diario, voy a ir contando todo lo que me ocurra: si me pongo malito, lo que como, mis vacunas, como voy creciendo, lo que hago durante el día...

En fin que todo estará en tus páginas para que cuando me vaya con mis papás puedan saber todo de mí.”

Los datos de talla y peso de J. son los siguientes: 2,148 gr y 44 cm.

En el centro, al principio duerme y come (60 cc de biberón cada 3 hr.). La exactitud de esta rutina proviene del hospital.

La atención médica en el hospital y en el centro es excelente, le hacen chequeos de todo tipo con pruebas para detectar cualquier anomalía.

Para los primeros días de enero de 2004, el niño ya está tomando 90 cc. de leche en su biberón y ha recuperado peso y talla: pesa un kilo con trescientos gramos más y mide 7.5 CMS. más.

A los dos meses, ya empieza a tener períodos de estar despierto y alerta, a esta edad tiene vómitos pero que no afectan su peso; le mandan hacer estudios y no hay mayores inconvenientes.

J. empieza a chuparse el dedo. En su diario se consigna:

“Como podéis ver en las fotos ... he empezado a tener un pequeño “vicio” y es chuparme la pipa, el chupete no lo quiero.”

Como todo bebé andaluz, los y las pediatras les recomiendan tomar sol. Más por estas fechas. J. llega a tomar sus biberones al sol. Asimismo, en el diario se describe que desde esta edad, les dan un paseo por los jardines cerca de la casa y todo con el fin de que tomen el sol.

En el diario y en el mismo mes de febrero, se dice:

“Ya he empezado a tener la sonrisa afectiva cuando me hablan; tengo aún los vómitos ocasionales, me harán un cultivo de la orina y P (la pediatra) me ha cambiado a la leche anti-reflujo.”

² Sigla que corresponde al nombre del niño. Intentando salvar con ello la identidad, aunque resultará prácticamente imposible. Por lo cual se ha pedido autorización a la familia para resolver esta situación. Queriendo hacer lo mismo con el resto de la familia, he usado las siglas correspondientes a los roles de padre y madre (P y M) y A. y Ab. para el caso de la hermana y la abuela respectivamente. A veces también uso MT para ésta. Aunque reitero, es imposible lograr este cometido por la continua referencia en los diálogos.

En Marzo:

“He cumplido 3 meses, poco a poco estoy más despierto. Desde que me cambiaron la leche como mejor y no vomito, además me han aumentado el biberón a 120 cc y me dan por la noche en el último biberón, sobre las 24:00 hrs. de la noche un cacito de cereales sin gluten, me encanta!!, me lo bebo en un momento y ya aguanto 6-7 h seguidas de noche sin despertar.”

En las pruebas de orina, se le detecta una pequeña infección y le dan tratamiento inmediato. Debido a los fríos, la gripe que le dio le afectó más, le envían aerosoles para la respiración. Él sigue mejorando en su salud y su desarrollo va acelerándose, pues como dice en su diario, *“cada día voy espabilándome más...me estoy poniendo cada vez más guapo!!...”*. Abajo está la foto a la que corresponde el texto:



La foto da prueba de que al niño se le habla para hacérsela. Véanse las reacciones de sus ojos y su boca así como sus manos y dedos.

Esto y lo que decía previamente de la sonrisa, pareciera ejemplificar lo planteado por Trevarthen (1992, 1998) de las protoconversaciones.

En el mes de abril, le aumentan su ración de leche en biberón: 135 cc y dos cacitos de cereales por la noche.

Sigue con la infección en la orina y le mandan otro tratamiento; aún tendrán que llevarlo al médico sus nuevos padres para monitorear el efecto del nuevo tratamiento. Parece que no ha habido mayor problema.

Abajo hay testimonio de cómo su educadora describe sus avances en el desarrollo.

“Cada vez mantengo mi cabeza más derecha, permanezco más tiempo boca-abajo, sonrío mucho y sobre todo le suelto a todo el mundo que me habla y coge en brazos unos “agos, agoo...” la mar de bonitos. Además todos me dicen que estoy muy GUAPO!!”.

Como se puede apreciar, al quinto mes el niño puede mantener una ‘conversación’ con las personas.

Para mayo, “los cambios más importantes son:
*Que ahora tomo por la tarde, fruta en papilla, me la dan con una cuchara que a mi no me gusta nada, yo prefiero mi biberón; pero mis educadoras, con mucha paciencia, me siguen insistiendo con la cuchara, porque dicen que me tengo que acostumbrar.
 Pero lo más alucinante que me está pasando es que he aprendido a voltearme yo solo de boca-arriba a boca-abajo y viceversa. También empiezo con el arrastre para llegar a los juguetes que veo cerca de mí.”*

Finalmente, para Junio, el niño ha cumplido 7 meses y se encuentra en una etapa importante de desarrollo psicomotriz:

“Mis educadoras trabajan todos los días conmigo haciendo ejercicios de estimulación, por eso cada día voy consiguiendo hacer cosas nuevas: me pongo en postura de gateo, permanezco a ratitos sentado con apoyo en mi espalda o con las piernas abiertas y apoyando las manos en el centro, voy balbuceando más cositas cojo los juguetes pequeños con mis manitas...”

“Ahora también como al mediodía con cuchara la papilla de verdura, me gusta algo más que la papilla de fruta, aún así me cuesta comer con la cuchara, pero poco a poco voy comiendo mejor.”

El biberón me lo han aumentado a 150 cc y ya no tomo el de las 24:00 h, así que mis horarios de comida son:

Sobre las 8:00 de la mañana, biberón (150 cc) con un cacito de cereales sin gluten.

Sobre las 12:00 h papilla de verdura.

Sobre las 16:00 h. papilla de fruta.

Sobre las 20:00 h. biberón (150 cc) con 4 cacitos de cereales sin gluten. ...

Y duermo desde las 20:00h de la noche hasta la mañana sin despertar.

Es verano y hace mucho calor, por las mañanas mis educadoras nos dan un pequeño baño en la piscina al solito.

Con tanto calor salimos menos tiempo de paseo normalmente por la mañana tempranito (sobre las 10:00h) hasta el mediodía. Por las tardes nos quedamos jugando en el parque o en el patio con los demás niños.

30 de Junio del 2004, el día más importante de momento en mis 6 meses de vida, he conocido a quien será mi papá y mi mamá.

...

2 de Julio, dejo el “Tori” y me marchó con mi familia muy feliz. ...A partir de este momento estaré con mi familia, ...”

Uno de los aspectos clave que se puede ver dentro de estas citas breves del diario es que el centro había hecho el esfuerzo porque el niño estuviera sano y saludable. Y en lo que podría considerarse como las prácticas cotidianas, que muy pronto el niño contase con hábitos o rutinas de sueño, alimentación y actividades en las horas de estar despierto y su desarrollo psicomotriz. Particularmente llama la atención que el niño ya podía dormir perfectamente sin despertarse en la noche, sus rutinas alimenticias también se habían establecido. Empezaba a gatear y desplazarse para coger juguetes.

En cuanto llega a su nuevo hogar, sus hábitos de sueño y alimentación se ven alterados; un hecho comprensible que no preocupó a los padres puesto que su adaptación al hogar requería un reajuste en sus rutinas interactivas también.

A través de una descripción breve trataré de referir su vida en el hogar antes y al inicio de este estudio.

1.3 LAS RUTINAS DEL NIÑO

Los aspectos climáticos vinculados a las estaciones del año son asuntos de un ciclo mayor que los asuntos cotidianos pero que tienen su efecto en la regulación de los comportamientos. Esto se puede ver ya en las prácticas del Centro de Acogida.

En invierno, el ropaje es mayor y el abrigo es casi completo: gorro, guantes y cobertores para resguardar del frío (que en los últimos años ha sido más o menos severo, aunque soportable, sin llegar al menos cero), pero también es tiempo para pasarlo más dentro del hogar que fuera.

En verano, por el contrario, ha sido de calores que llegan a pasar de los cuarenta grados centígrados, en tal caso, y según los estratos sociales, se acostumbra la piscina y pasar un tiempo considerable en ellas. Es común ver a las familias que con sus toallas al hombro, sus sandalias y otros avíos para ir a balnearios o piscinas, se desplazan a los bloques de parientes o amigos a gozar del agua fresca.

En otro lugar también dentro del ciclo de la vida de los niños, y a su edad, los rituales religiosos se hacen presentes: el bautismo, la presentación en el templo, etc. En el capítulo siguiente abundaré sobre el particular.

En el orden de lo cotidiano, los padres, desde el primer día que los conozco, me dan cuenta del ciclo diario del niño:

“...Se despierta a las ocho, desayuna, está un rato solo, jugando y duerme un poco. A la hora que Á regresa del cole, como a las dos, J. parece que sabe y se pone muy inquieto. Llega Á, come y se va a su clase de patinaje, cuando tiene que ir. Por la tarde, J. duerme siesta, una o dos horas, se despierta se le da su merienda, una papilla, está despierto unas dos horas más (de 6 a 8) y luego ya se le duerme y se le acuesta. ...” (28/10/04, edad 0:10;25)

Dormía aún en la recámara de los padres en su cuna, a un lado del lugar en donde la madre duerme y se despertaba en la noche por dos o tres ocasiones para tomar su leche en biberón.

Una vez despierto, se desayunaba como a las diez y comía como a las dos de la tarde (todo esto lo hacía la madre con tiempo y dedicación exclusiva). Entre ambos alimentos, el niño era puesto en su carrito y llevado por los lugares donde la madre realizaba el quehacer de la casa (es en su carrito donde aún duerme la siesta); en ocasiones, ella lo dejaba en el parquecito para que se entretuviera solo, no obstante esta situación incomodaba al niño, por lo que lloraba enseguida. En su parquecito tenía un montón de juguetes (a veces no había espacio para que él gateara o se pudiera sentar), aunque era muy apto para que el niño aprendiera a pararse y andar cogido del barandal; su piano de juguete y otros muñequitos que emiten sonidos eran sus preferidos; al sonar o tocar su

piano, se concentraba de inmediato: ponía cara seria, subía los brazos a la altura de su vientre y se balanceaba de adelante para atrás y se ponía a ‘bailar’.

Después de la comida, llegaba su hermana de la escuela; el niño parecía anticipar su llegada y se ponía muy contento cuando veía a su ‘tata’.

Por la tarde y después de la siesta le daban su merienda con la TV encendida, ‘*ya que de otro modo no comía*’ (le encantan los vídeos de Barrio Sésamo); después era tiempo que los padres aprovechaban para jugar con él, como a las ocho de la noche lo duchaban, le ponían el pijama, le daban su cena y a las nueve lo dormían.

Para la Semana Santa, el niño se aficionó a los vídeos de los Pasos de Semana Santa: escuchaba la música y si tenía a la mano su tambor, lo tocaba al mismo tiempo que ‘cantaba’. En los meses de abril y mayo se intensificó su entrenamiento para caminar, esto le llevó a que ‘*todo quiere tocar*’ y deambula por toda la casa haciendo travesuras. Su caminar ha progresado y su repertorio verbal se ha diversificado aunque hay pocas palabras reconocibles. A lo largo del período de observación se verán con detalle las actividades y sus cambios.

2. DESCRIPCIÓN GRÁFICA DE LAS PRACTICAS DE SOCIALIZACION DEL NIÑO VARON OBSERVADO

Esta descripción gráfica la he construido a partir de revisar una y otra vez la información recabada. La tabla o esquema (ver tabla 5.1) contiene las prácticas de crianza y/o las actividades en las que el niño participa, incluidas en éstas los patrones comunicativos que se observaron.

Como se mencionó en el capítulo 2, las prácticas de crianza que tienen un ciclo diario o de cierta periodicidad dan lugar a que dentro de ellas se puedan realizar los procesos comunicativos de regularidad microgenética que terminan convirtiéndose en patrones también; por ejemplo, la mayoría de las observaciones se realizó después de la siesta. Cuando el niño no alcanzaba un estado de vigilia activa, las formas de comunicación y relación estaban condicionadas buscando cambiar el estado de sopor o adormilado.

Durante la merienda podrían ocurrir procesos comunicativos como entretener al niño para que comiera o se concentrara en ello, a veces le contaban historias.

En tales casos, así como en los juegos, la actividad predominante es la que me permitió ubicarlos en una u otra celdilla. Aquí el lenguaje o la comunicación formaba parte de la actividad en curso (*habla en la práctica*, Lave y Wenger, 1991; Engeström, Y., 1999) o

cuando el proceso de comunicación resultaba predominante, se ubicó dentro de ‘prácticas comunicativas’.

Ambas cosas, el habla en la práctica y el aprendizaje del habla, están implicadas en la socialización del lenguaje, por lo que hay que entender que la tabla descriptiva es sólo un recurso analítico de algo que está en estrecha relación; precisamente la unidad de análisis como un todo, es la que habrá de permitirme tratar el habla como actividad y formando parte de una actividad. Lo que he formulado en el capítulo anterior se ejemplificará en las prácticas que en la tabla están denominadas de subsistencia, lúdicas y comunicativas. En el capítulo 6, se hará un análisis minucioso del *sistema de actividad situada* de ser costalero; con esta división pretendo cubrir los aspectos generales y específicos mencionados anteriormente.

2.1 LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS

Se construyeron categorías lo suficientemente amplias para que la agrupación comprendiera un conjunto basto de prácticas; uno de los criterios primordiales era que se describieran prácticas sociofamiliares, con un alcance general para identificarlas como rutinas reconocibles en la crianza de los niños.

En los estudios sobre socialización de los niños pequeños o bebés, el término ‘prácticas de crianza’ apunta a reflejar el conjunto de prácticas sociales íntimamente vinculadas a la alimentación, salud, atención y cuidados (Whiting y Whiting, 1975; LeVine, et al., 1996). A menudo, se decantan algunas prácticas particulares cuando se les quiere poner especial atención, lo que es común en los estudios sobre la socialización del lenguaje (ver Ochs, 1988; Schieffelin, 1990). El estudio de LeVine y colaboradores está centrado en las prácticas de crianza y tiene una sección especial en donde se tratan las formas de comunicación y uso del habla a y en los pequeños; algo totalmente diferente es el trabajo de Rogoff (1990), para quien la importancia del habla sólo tiene sentido en función de la solución de los problemas que la práctica social les presenta a los que fungen como expertos y a los aprendices socioculturales, como lo son los niños pequeños. Aquí, he recurrido a ambos aspectos: las prácticas de crianza y el habla en la práctica, o el habla como una práctica.

El primer conjunto de prácticas que agrupé en ‘prácticas de subsistencia’, como se puede apreciar, contiene asuntos de alimentación, salud, vigilia y sueño. Tópicos que canónicamente se tratan en los estudios sobre patrones de crianza.

En sociedades y culturas donde no hay una clara división entre las actividades de los niños y el mundo adulto, es común observar que los niños participan en las prácticas

familiares y sociales vinculadas con las labores de subsistencia y la vida ritual o festiva de la familia y de las comunidades (ver por ejemplo, Rogoff, 1990; Yoseff, 2003). En la cultura citadina, ‘las labores hogareñas’ se refieren a tareas domésticas como: asear y trapear la casa, hacer las camas, lavar, planchar, etc.; el niño, dada su edad, participa en dichas labores al recoger sus juguetes o tirar la basura en el cesto.

No obstante, como la misma Rogoff (2003) lo refiere, en la medida que el grupo o cultura se ‘moderniza’, y la escuela funge como una institución trascendental en la preparación para la vida adulta, los niños dejan de participar en muchas prácticas de la vida adulta, al grado que se construyen dos mundos: el de los niños y el de los adultos; el mundo de los niños es la escuela y el juego como diversión y educativo. Uno de los grandes problemas familiares en muchas sociedades modernas es precisamente la participación de los niños en las prácticas hogareñas, así se trate de las prácticas de subsistencia, de las prácticas rituales, ceremoniales o festivas tradicionales. En el primer caso, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (una central de la Organización de las Naciones Unidas: ONU) ha elevado a principios o derechos de los niños ‘no ser explotado’ y ‘tener vida de niño’ (jugar e ir a la escuela).

PRACTICAS SUBSISTENCIA	PRACTICAS LUDICAS	PRACTICAS COMUNICATIVAS
	DIVERSIÓN, ENTRETENIMIENTO: Tebeo y contar cuentos.	SUB-ACTIVIDAD
ALIMENTACIÓN	EDUCATIVOS: Libro de imágenes.	GESTO MANUAL: mover los dedos de la mano: ‘adiós’, ‘hola’.
VIGILIA-SUEÑO	CORPORALES	Comprende los cambios de voces
LABORES HOGAREÑAS: recoger juguetes, tirar basura	JUEGO IMAGINATIVO O SIMBOLICO	PREGUNTAS CUYAS RESPUESTAS REQUIEREN DEÍCTICOS: apuntar, onomatopeyas, tocarse, mover alguna parte del cuerpo o mostrarla.
ESPACIOS Y ACTIVIDADES PROHIBIDOS		‘Llama a’, usando algún instrumento como teléfono
		DESARROLLO DE LA REFERENCIA: onomatopeya, identificación y nombres: familiares, genéricos.
		Dejar huecos para que el niño los llene.
		LA CO-NARRACIÓN
		Uso de más de dos palabras
		Uso de marcadores: ‘Había una vez’ y ‘entonces’, la ventriloquia.

Tabla 5.1.- Tabla que describe las prácticas cotidianas en las que el niño J. participa en su hogar. Su comprensión será mayor si se mira el texto.

Si como he formulado en el capítulo 2, la vida familiar en España viene acelerándose en su transformación hacia la vida moderna, es lógico y necesario separar y poner especial atención a tales prácticas; en consecuencia, he separado ‘el juego’ como un aspecto de la socialización de los niños.

Por último, La tabla 5.1 además de describir las prácticas generales, describe sus particularidades y/o las actividades que las constituyen; que en buena medida permiten apreciar los cambios cualitativos ocurridos a lo largo de la investigación de este estudio. Dicho de modo muy simple, hay manera de apreciar el desarrollo.

2.2 LAS RUTINAS FAMILIARES Y LA PARTICIPACIÓN DEL NIÑO. SU SIGNIFICACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL

Aquí explicaré ese conjunto de prácticas y sus desarrollos.

Registré los momentos donde era más probable que ocurrieran las prácticas de socialización del lenguaje y sin una idea preconcebida acerca de lo que podría ocurrir; de lo anterior, resultó que las prácticas observadas han sido las que la familia realizó o las que las circunstancias propiciaron.

Las prácticas registradas surgieron como parte de las preocupaciones que tienen los padres, de sus expectativas formuladas en torno al desarrollo del niño y de su horizonte decisorio al saber que regresarían a trabajar.

Son prácticas que, a pesar de que los padres fueron informados de mi interés por el desarrollo del lenguaje en el niño, para ellos fueron objeto de atención y, en su momento, estimulación para su desarrollo.

2.2.1 *Las Prácticas de Subsistencia*

Antes de tratarlas, advierto que doy cuenta de dos aspectos, los otros dos que están referidos en la tabla (*labores hogareñas y espacios y actividades prohibidos*) se tocan indirectamente en otros asuntos.

Me he referido a ellas durante los meses que estuvo en el centro de acogida, así como los reajustes al llegar a su familia, lo más interesante es que los padres no veían con ansiedad que el niño se despertara en la noche y que a veces lo hiciera por hambre, aún cuando en el Centro ya comía con otra consistencia, en casa le seguían dando papillas.

2.2.1.1 *La alimentación*

Este aspecto es recurrente en la investigación, por la situación y hora familiar que se observó. Según las observaciones y filmaciones ocurrieron aproximadamente 30 episodios y en algunos casos, la alimentación fue el contexto situacional donde se pudo ver, por ejemplo, el uso del tebeo como entretenimiento para que el niño comiera.

Cuando el niño empezó a comer cosas sólidas en trocitos con cubiertos, los padres optaron porque usara el tenedor y con la cuchara le daban los líquidos, no le permitían

su manipulación porque tiraba el contenido. A veces comía por empatía con ellos, y aunque seguía haciéndolo en su propio horario con ayuda y supervisión, ya no era tan indispensable poner la TV.

Tuve oportunidad de observar que la merienda empezó siendo un yogurt que la madre le daba a cucharadas sentándolo en su pierna y rodeado por la cintura con uno de sus brazos. Casi a los dos años J. pedía fruta que comía con su mano parado frente a la mesa del salón. La madre se dedicaba a enseñarle o regular sus hábitos o modales en la mesa; pero hasta el término de la investigación, no desapareció su yogurt o natilla que le daban en la forma mencionada.

De modo general, daré cuenta de las particularidades de la alimentación que llegué a observar. Lo que sucedió en la primera sesión es algo que se repetirá con cierta frecuencia en las siguientes:

En Octubre de 2004 (edad: 0:10;25), la madre le da yogurt como merienda a J., después de dormir la siesta. La forma típica: en el sillón doble del salón, sentada con J. en su pierna izquierda y rodeándole por la cintura con tal brazo; en la mano tiene el yogurt y en la derecha la cuchara que va llenando y dándole de comer a J. De alguna forma le restringe los movimientos, incluidas las manos porque al tenerlo en su pierna y casi pegado a ella, la mano derecha de J. queda inmovilizada. La izquierda no tanto. Mientras el televisor está encendido con un vídeo de Barrio Sésamo.

Un año después, relato lo siguiente a partir de las filmaciones 11 (edad 2;00:26) y 12:

M. le da su natilla a J. en una situación tan similar a la primera filmación, que prácticamente sólo parece haber diferencia por la apariencia del niño. Mientras J. come silenciosamente su natilla y rápidamente, los adultos comentamos. Él de vez en cuando parece atender a la plática pero no hay mayores problemas. J. termina y se baja de las piernas de M. para dedicarse a jugar, más adelante, M. va a la cocina y regresa para darle algo en la mano que J. come solo.

En la filmación 12, el padre está sólo con los niños. En la cocina, el padre le plantea al niño que si quiere natilla o yogurt, y luego si quiere éste de fresa o de coco. J. dice que de coco. El siguiente es el relato de esta parte de la filmación:

Mientras P. se prepara para darle su yogurt a J., pone las cosas en la mesa, coge a J. y se lo sienta en la pierna izquierda; le dice que me diga las cosas que sabe hacer. Así que volvemos a 'las lecciones del habla'. En el minuto 17 ya está concentrado en comer su yogurt. Se parece a la primera vez, aunque no tiene puesto su babero. (edad 0:11;16)

A pesar de que se advierte la rutina, no es algo totalmente estereotipado sino que se muestran algunas diferencias entre la primera y las últimas ocasiones: en febrero de 2005 (edad 1:02,01), el niño come churros sentado en su carrito y viendo la TV, mientras los demás merendamos.

El primero de agosto del mismo año, J. con un año y casi 8 meses, habiendo aprendido a caminar, come galletas yendo de un lado a otro; ese mismo día la madre me informa sobre las vacaciones en la playa:

...[C]ambiaron un poco los hábitos alimenticios de J., comió solo, y no extrañó sus hábitos. M añade que en el hotel donde estuvieron, J. comía como un adulto aunque se le deban trocitos, también refiere que llegaba a comer algo con ellos (mientras ellos comían), no obstante, sigue comiendo antes que todos.

En este momento él come galletas mientras los demás tomamos café y comemos galletas (Nota de Campo 01/08/05; edad 1:07;28).

Hay cosas que dan cuenta de los cambios o transformaciones en la forma de comer y en las cosas que come: la mamá me explica la forma en que ella entiende esos cambios, dentro del propio episodio que estoy citando, a raíz de la pregunta que le hago. Lo cito para ilustrar una de mis principales estrategias para entender su comportamiento:

- | | | |
|------|--|--|
| 14 I | | Pero ya no le das de comer tú? |
| 15 M | Su mano izquierda apunta al plato; mira rápidamente hacia allá. Luego juntando sus dedos y moviéndolos de afuera para adentro; su mano izquierda sube hacia su cara, a la altura de su barbilla la agita a los lados... vuelve a juntar sus dedos de la mano izquierda y moverla de adelante para atrás. | Esto por ejemplo, no. (.)

Esto sí le gusta tomárselo él. La cosa de cuchara todavía sí, porque si no no llegaría nada a la boca (..) Pero las cosas de trozo ya le gusta comer. |

La mamá está atenta a que el niño coma y, hasta donde es posible, regular cómo lo hace; sin embargo aquí no incluyo ni las miradas que le dirige al niño ni lo que me dice sobre lo que en ese momento hace el niño y la forma en que lo califica. Más adelante me refiero a ello.

Para el mes de octubre, a dos meses de cumplir tres años, la madre le trae una pera en trozos en un plato, previamente le había preguntado si la quería comer.

El episodio dura 4':29'':4, suficiente para ver no sólo cómo come su fruta el niño, sino para apreciar los intentos de la mamá por controlar su manera de hacerlo.

El episodio que he llamado '*Comiendo Pera*', empieza cuando la mamá llega al salón llevando en la mano izquierda un plato de plástico que contiene una pera pelada y en trozos. Lo deja en la mesa del salón. El niño ya está esperando. Ella le dice que lo coma, se sienta en el sillón doble, al lado izquierdo del niño. Éste, parado, ve sonriente el plato, se inclina y tiende su mano para coger un trozo, dice algo que no logro entender. La madre le alisa el pelo; el papá, que está junto a mí, dice, viendo al niño que se le ilumina la cara y no sabe ni qué hacer, que está *disfrutando de los trozos*.

Así entre disfrutar su merienda, la incontinencia del niño para comer despacio y los intentos de la madre por querer regular su forma de comer, se puede apreciar cuánto han

cambiado sus hábitos alimenticios, su forma de actuar y el carácter cultural de la regulación social.

A partir de las palabras del padre son 69 turnos interactivos entre el niño y la mamá y la mayoría tienen que ver con el intento de regular la forma de comer la pera (los modales en la mesa). Para Valsiner (1997) son reglas que tienden a convertirse en regulaciones del comportamiento del niño, pero que en principio actúan como sugerencias sociales, puesto que no necesariamente son consistentes y mucho menos actúan como normas inflexibles.

Las interacciones dan muestra de varias cosas de importancia:

Primero, lo que dice el padre al inicio y luego en el turno 10 ocupado por la mamá: la fruta es algo que el niño disfruta comer, como si fuese una golosina (*'su chuchería favorita'*), este comentario parece concordar con la forma en que las familias italianas conciben los alimentos: como un placer y algo sibarita (Ochs, Pontecorvo y Fasulo, 1996).

Segundo, que el niño puede comer algunas cosas solo (y lo dejan) y otras no; es lo que explica la madre en los turnos que se muestran abajo, extraídos de la transcripción; explicación que tiene que ver con las destrezas motrices del niño y con el hecho de usar instrumentos que son de uso común en adultos. Valsiner (1997) da cuenta de que en el mercado existen cubiertos propios para niños con los que se propicia limpieza en la alimentación y sirven como instrumentos 'entrenadores' para que los niños vayan aprendiendo, entre sus modales, el uso de los cubiertos.

Por supuesto que aquí no es el caso, como el niño tiene que ajustarse al mundo adulto, prefieren que la madre le dé de comer; esta es la razón por la cual le dan su yogurt en la forma descrita y sin duda, con una idea de que la limpieza debe ser factor importante como parte de sus modales y de la restricción en la *zona de libre movimiento* (Valsiner, op. cit.).

Tercero, que a pesar de que al niño se le permite comer con las manos, tiene que guardar cierta compostura: la madre le quita el trozo que tiene en los labios porque tiene otro dentro de la boca; interviniendo ella directamente, pretende que el niño coma despacio y con bocados razonables (a juicio de la madre):

23J Voltea hacia su izquierda, con la pera en la boca que sobresale de sus labios, sus carrillos llenos. Mmmmm.
Mientras va volteando a la izquierda.

24M Le coge el trozo de pera de los labios; se lo ↑NO, no le des el bocao

quita, cortándolo.

tan grande.

No obstante, resulta prácticamente imposible que sus palabras tengan efecto, le dice que se espere, que no sea bruto, etc., pero viendo que el niño persiste, decide que ella le va a dar (como lo ha hecho a lo largo de la investigación):

38M Coge un trozo con su mano izquierda; mientras va retrayendo su mano hacia su pecho No pues entonces te lo da mamá.

Sólo lo hace en una ocasión porque inmediatamente el niño vuelve con renovados bríos, de modo que la inconsistencia en la dirección o conducción de la actividad por parte de la madre hace que se materialice lo que Valsiner (op. cit.) formula: que lo social es sugerencia para el individuo, puesto que no tiene función de predeterminación o de fatalidad.

La madre enuncia una serie de razonamientos apelando a la humanidad del niño y tratando de controlar su incontinencia o conminándolo a que tenga modales: "...*'pérate, no seas bruto*", "*¡mastica eso!*", "*despacito*", "*¡'pérate! ¡'pérate!*", "*¡'P'êra::a que tenemos la boca Ñlena!*".

Al parecer, a lo largo del episodio, es prácticamente imposible controlar la impulsividad del niño de llevarse la pera a la boca y rellenarse los carrillos; tampoco es una preocupación desmedida de la madre, le llama la atención pero no lo sanciona. El niño se aleja para no permitir que la mamá le impida comer como él quiere, sin embargo, para la mamá es más causa de orgullo que el niño coma y le guste el alimento, que impedirle comer o sancionarlo por no hacerlo; de ese modo, aunque critique la forma en que el niño come, atragantándose, le satisface que al niño le guste comer fruta. Al final del episodio, la madre comenta sonriente, que a su niño "*casi no le gusta la fruta*", pretendiendo decir todo lo contrario.

2.2.1.2 Vigilia-Sueño

Los hábitos de vigilia-sueño no los observé, fueron tema de conversación con los padres, aunque sí hay notas y eventos en los que se aprecia el estado amodorrado del niño, el trato de los otros y las emociones en juego. El tema mereció atención por las modificaciones que se requirieron para que el niño contara con su propio dormitorio. De esto se da cuenta en otras partes de los resultados. Aquí sólo lo hago como el propósito de mostrar que los padres no eran ansiosos porque el niño fuese independiente, ni preocupados porque pudiera significar un retraso en su desarrollo.

En cuanto a la vigilia y el sueño, el niño, aunque tardíamente según lo visto por Pérez-Alonso Geta et al., (1996), empezó a dormir en su propio cuarto y cama, dejó de despertarse por las noches y pedir biberón. En las últimas visitas, los padres refirieron que antes de dormir, pedía que se le contaran sus cuentos favoritos en la cama principal y abrazado por el padre; cuando el sueño acudía, el niño pedía que lo llevaran a su cama. Quien lo llevara a la cama tenía que esperar a que el niño se durmiera para retirarse.

Dormir en su propia cama y cuarto y comunicarse mediante la palabra, era algo que los padres esperaban que tarde o temprano sucediera; yo mismo, en calidad de participante, con mis preguntas insistentes contribuí a tal perspectiva. De cualquier forma, celebraban que el niño comprendiera todo y se empeñaban en que la comunicación siguiera su desarrollo, pues sus estrategias parecían un plan o, al menos, eso es lo que se aprecia en retrospectiva.

2.2.2 Las Prácticas Lúdicas

Como es característica de las familias de clase media española, contaban con una gran cantidad de juguetes (unos comprados, otros regalados); no obstante, no todos eran objeto de atención para el niño pues también los objetos prohibidos le atraían.

Desde antes de caminar y una vez que se podía desplazar gateando o levantarse cogido de los muebles, podía alcanzar los objetos prohibidos: los adornos, las fotografías con marcos y los aparatos electrónicos. La prohibición no era consistente, pues aunque procuraban que el niño no lo hiciera y le explicaban que eso no se tocaba o que los adornos los tratase con mucho cuidado para no romperlos, había veces que le enseñaban cómo se usa el mando de la TV o el teléfono.

Al principio de las observaciones, los juguetes del niño eran muñecos de peluche, objetos antropomorfos que tenían sonido o que tocaban melodías de moda o reconocibles, conforme fue creciendo, los juguetes preferidos también cambiaron, de manera que para el fin de la investigación, el niño se había aficionado a los coches de carreras y podía identificar modelos y colores de los corredores famosos de formula 1; como todo niño, los juguetes pequeños y preferidos podía llevarlos en su pantalón.

2.2.2.1 Juegos de Diversión y Entretenimiento

Los juegos del niño eran de participación con otros, rara vez lo hacía solo; en la mayoría de los casos, como parte de un episodio comunicativo, los juguetes mediaban la relación del niño con los otros; así, jugaba con mamá, papá y hermana, todos juntos o en parejas.

Uno de sus juguetes favoritos al principio de la investigación y que servía de algún modo para que el niño gateara y se distrajera eran una especie de cubos de varios tamaños que se podían colocar uno sobre otro. Le formaban una torre, llamaban la atención y él, gateando rápido, manoteaba tirando la torre, eso le divertía mucho.

En la Figura de abajo (Figura 5.1), se aprecia lo que antes se ha dicho.

J. gateaba por todos lados tras de una pelota del tamaño de su puño, o siguiendo a unos pingüinos que en fila caminaban y tocaban.



Figura 5.1 En esta fotografía se puede apreciar la manera en que el niño se divertía y podía gatear. Su edad era de 11 meses con 2 días.

El lugar para que el niño pudiera jugar sin grandes dificultades era la alfombra que estaba a la entrada del piso.

Cuando el niño aprendió a caminar, su juguete fue un cochecito que se empujaba mediante un bastón por parte de quien lo paseara, pero también el niño podía empujarlo, impulsándose con sus pies y montado en él. Este juguete es muy usual en los niños de esta edad y se les ve ir con ellos por la calle.

Al año de la investigación, el niño empezó a jugar con juguetes pequeños siempre en relación con su papá o su hermana: muñequitos en forma de personas, animales; ‘el señor potato’, etc. y algunas veces durante las observaciones, además del juego con juguetes, había juegos corporales como hacerle cosquillas o caballito.

En el capítulo 6, habré de mostrar cómo los juguetes con música fueron aprovechados para que el niño ‘bailara’.

Como colofón de los juegos de diversión cito un episodio con su hermana en donde pueden apreciarse su relación, las bromas que ella le hace y un juego simbólico que es muestra de su historia compartida.

“LA INVESTIDURA DE CABALLERO”

El juego ocurrió el 7 de marzo de 2006 (J. tiene 2 años con 3 meses y 4 días), dura 02’:50’’:4, es lo suficientemente amplio (setenta turnos) para ver cómo se relacionan A y J y la forma en que se divierten.

La hermana del niño jugaba con él, pero lo hace rabiar continuamente porque no le regresaba una manta que él traía o porque teniéndola, se la quita. El papá, por su parte, está expectante, viéndolos cómo riñen, aunque también está recogiendo las cosas de la merienda.

La situación interactiva empieza justo cuando A se retira hacia los cuartos de dormir. J va en esa dirección. P le dice a J, : *¡Oye, y(.) ¡y la piscina de las pelotas?!*

Eso hace que la hermana, de regreso, traiga dicha piscina de plástico de muchos colores, con una pelota grande dentro y muchas pelotas del tamaño de un puño; pasa por el comedor y sitúa el objeto en la alfombra de la entrada, mientras viene el niño reclamando que él quiere coger sus pelotas. A. se mete a la piscina –apenas si cabe- y luego le ayuda a J. a meterse; ambos se mantienen sentados por unos instantes, el niño sale y la hermana también, cada uno por lugares opuestos. Ella se queda junto a la piscina hincada y sentada en sus piés, coge una pelota y un aro y los junta en sus manos, está viendo cómo su hermano sale de la piscina y voltea a verla. En este momento ocurre lo interesante del episodio, puesto que a partir de ahí se desarrollará el juego (en la Figura 5.2 se puede ver la forma que el niño propone el juego por propia iniciativa y en la Figura 5.3, la respuesta de la hermana).

Una vez que J. y A. se entienden mutuamente, A. le dice:

- 22 A Volteada hacia su derecha, coge un aro del piso. *¡Vale, te lo hago!
¡Venga!*
De la piscina coge una pelota
- 23 J Baja las manos, se acerca a ella. Luego bailotea.
- 24 A Tira las cosas a la alfombra, se levanta y camina de rodillas. Extiende sus manos, cogiéndolo de los hombros. *¡Pero ponte aquí, mira!*
Lo empuja un poco hacia atrás, mira a I, luego voltea a J. hacia su lado izquierdo. Ella se sienta nuevamente en sus piés.
Extiende su brazo derecho y apunta a I. *Para que te vea J-u-anJO.*

“*¡Vale, te lo hago! ¡Venga!*” es más que suficiente para interpretar que A ha entendido de qué se tratan los gestos y las palabras aparentemente sin sentido que J expresa (o que

al menos son incomprensibles para mí), actúa en concordancia y se preocupa de que yo capte el momento.

La niña prepara toda la escena y monta el escenario para que se comprenda de cuántas cosas y palabras está compuesto este rito o ceremonia. Cinco son los turnos (del 28 al 33) en donde se despliega el juego completo que contiene lo siguiente:

Se levanta, hace su tronco adelante, se agacha, coge una pelota y el aro que había dejado a un lado de la piscina. Tose. Se pone frente a J. Se miran mutuamente. Ella tiene el aro en la mano izquierda y con la derecha pone la pelota sobre el aro. Voltea sonriendo a ver a I. Alza un poco su brazo izquierdo que está frente a la cara de J.)	¡↑Yo te corono	
Esto lo dice entre risas y va disminuyendo su volumen, hasta casi volverse inaudible. Le pone a J. los juguetes en la cabeza, los suelta, hace sus manos a los lados, expectante de lo que pase.	Caballero And•an↑(..)	J Mira sonriendo también a donde está P. La mira a la cara, sonriendo. Sacude su cabeza rápido. Se sacude el aro y la pelota.
Siguiendo la trayectoria de la pelota, se deja caer al piso, alcanzando la pelota		

↑TEE::e!

Sube sus manos, [grita
de alegría; palmea.
Voltea a ver a I,
riendo.

Es un juego cuyo formato (ver Bruner, 1983) resulta sencillo y divertido para J., por la simple razón de que, cuando los objetos caen, la hermana dice algo gracioso; el resto del episodio (del 34 al 70, más de la mitad de los turnos) tiene que ver con que el formato no termina de cerrarse y provoca el enfado del niño y, en este caso, la diversión de la hermana (asuntos que se detallan después).

Su hermana ha tomado un rol protagonista en los juegos del niño, pero ella tiene un estilo muy peculiar. Frecuentemente riñen por los juguetes (del conjunto de episodios en donde entran en relación A. y J., más de la mitad son por disputas, riñas, peleas y un juego que parece exasperar al niño aunque termina por reír a carcajadas, 'a que te pilló': $21/38=55\%$), porque ella no está dispuesta a que el niño obtenga todo. Al principio de la investigación se observaba que ella provocaba que surgiera el sentido de la propiedad en el niño. Lo que parecía beneficioso porque en ese entonces la madre intervenía y se quejaba de que el niño no supiera defenderse o a sus cosas; ahora su hermana bromea con él, luego lo hace rabiar y lo molesta, así ella se divierte. A pesar de eso, el niño la busca y juegan.

Un segundo aspecto que parece también peculiar en el juego entre ellos, es que a veces no les entiendo (ni al niño ni a la hermana) cuando hablan. Ella tiene un acento andaluz más pronunciado que el de los padres, además de que habla muy rápido. Aún con la repetición del vídeo, no logro comprender lo que dice (véase por ejemplo, el turno 61: ...*Caballero andante por mi santo palitico malito??.(..)*). ¿Son palabras sin sentido, como mucho de lo que ocurre en el conjuro mágico? ¿O es algo que no entiendo? O también lo que dice casi al principio del episodio –turnos 6 (*xxx.de piscina de pelotas*)

y 13 (*Tú ¡quítate! Primero yo ... ¡A ve'e*); no es más comprensible lo que J dice, cuando va al cuarto por la piscina, o cuando sale de la misma –turnos 17 (*¡Ma [amm!]*) o la clave que es el inicio del tema del juego que él propone: en turno 19 (*A leleexxx*), diciendo algo y llevándose la mano a la cabeza; o cuando al parecer le dice algo en relación con todo lo que ella tendría que decir: turno 50: *Eca ye caia-se-ven??.*). Claro, también hay que tomar en cuenta que ni la niña ni el niño se preocupan porque yo entienda lo que él dice o que A me explique o ‘repita’ corrigiendo, expandiendo o refigurando lo que J dice; en cambio los padres lo hacen a menudo.

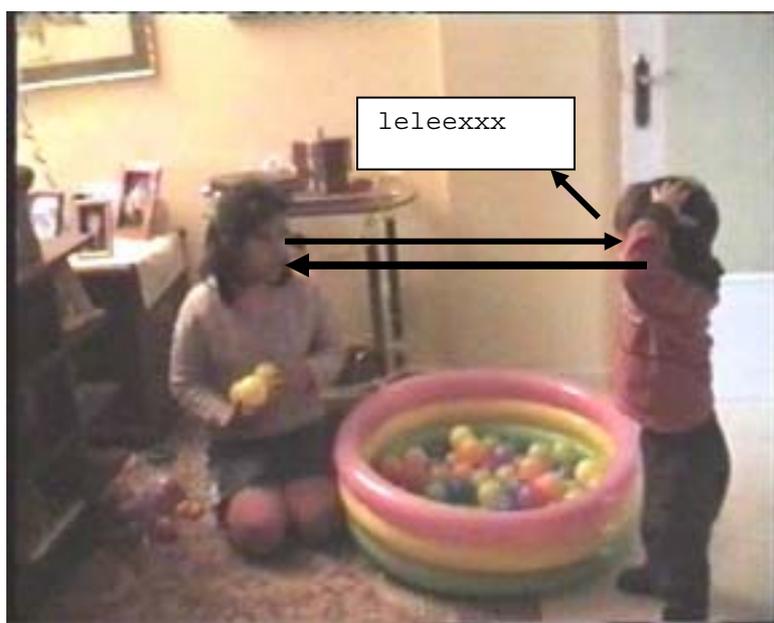


Figura 5.2.- J. le propone a A. que jueguen a lo que él le está diciendo. Se miran uno a otro. Para detalles ver el texto.

Un tercer aspecto y que es parte del anterior, es que ellos se concentran en jugar, olvidándose de I., aunque no del todo, porque A. sabe que me interesa y estoy filmando (de hecho, en el turno 24 le dice a J que voltee a verme, que se acomode para que yo pueda filmar).

Pasando al juego mismo, y como dije líneas anteriores, el niño le ha propuesto a la hermana el juego. Un juego que es muy simple, pero que los divierte, porque es parte serio y parte broma: serio, en cuanto las palabras que la hermana dice, poniéndole el aro y la pelota en la cabeza, y la broma es que ella intenta que se le queden ahí, pero él al inclinar la cabeza o moverse, se le caen y la hermana hace mucho escándalo (hay otro juego en que ella se pega en la cabeza con una pandereta, mueve su cabeza y hace como si le doliera mucho). El niño tiene manifestaciones exageradas de alegría y contento.

Pero el juego tiene sus variantes que lo vuelven algo divertido sólo para la hermana, mientras que él se molesta. La hermana o termina todo el ‘juramento’ en forma negativa, o lo alarga en su dicho sin cumplir con una parte –soltarlo y dejárselo en la cabeza, sin sostén- u opta por deformarlo.

Tres son las ocasiones en las que se divierte y ‘cumplen con esa parte en la que ambos parecen concordar’. Dos al principio (turnos 28 al 33 y del 39 al 42) y la del final (del turno 65 al 70); pero las otras ocasiones son de desavenencia, molestando al niño.

Mirando los desacuerdos, son cinco, que varían de la manera siguiente:

i) del 47 al 49. En esta primera ocasión en la que A. no cumple con la expectativa, J. no se molesta, pero extrañado, le dice:

50J: (Sube su mano izquierda a su cabeza, se la toca.) Eca ye caia-se-ven??. (Se toca repetidamente la cabeza, mirando fijamente a A, con la cabeza un poco inclinada.)

A. no termina de decir todo con el aro y la pelota en la cabeza de J, además de que con ellos en las piernas, lo que dice apenas se escucha; por su parte, J. espera, le mira, se toca la cabeza repetidamente y dice esas cosas aparentemente sin sentido.

ii) En la segunda ocasión en la que A. no cumple la expectativa (turnos 51 y 52), no sólo simplifica ‘el ritual’ –no termina de decir las palabras completas con los objetos en la cabeza de J.-, sino que el ‘NO’ que añade, hace suponer que el juego terminó. J. se da cuenta de ello con cierta demora y no percibe que la risa de ella es una risa de simulación. Como refieren muchos autores de Bateson (Bruner, 1983; Fogel, 1993; Gumperz y las señales de contextualización, ver Ochs y Schieffelin, 1994), el ‘metamensaje’ no es claro para J., pues no se percata que su hermana está bromeando, aunque parece buscar esos signos al mirarla a la cara.

51A: (Sube nuevamente sus brazos, en sus manos sostiene las cosas.) Te coronó No caballero andante• (todo lo dice rápido y riendo. Baja sus brazos, sus manos en sus piernas. No deja de mirar a J.)

52J: (Mirándola a la cara, con sus brazos a media altura, sacude su brazo izquierdo, se mece en sus piernas, y reclama) ¡A:Agh•!

La respuesta de J. a lo que A. hace, es relativamente retardada y esperando a confirmar lo que ella ha dejado de hacer. Este retraso parece prevalecer en el siguiente episodio:

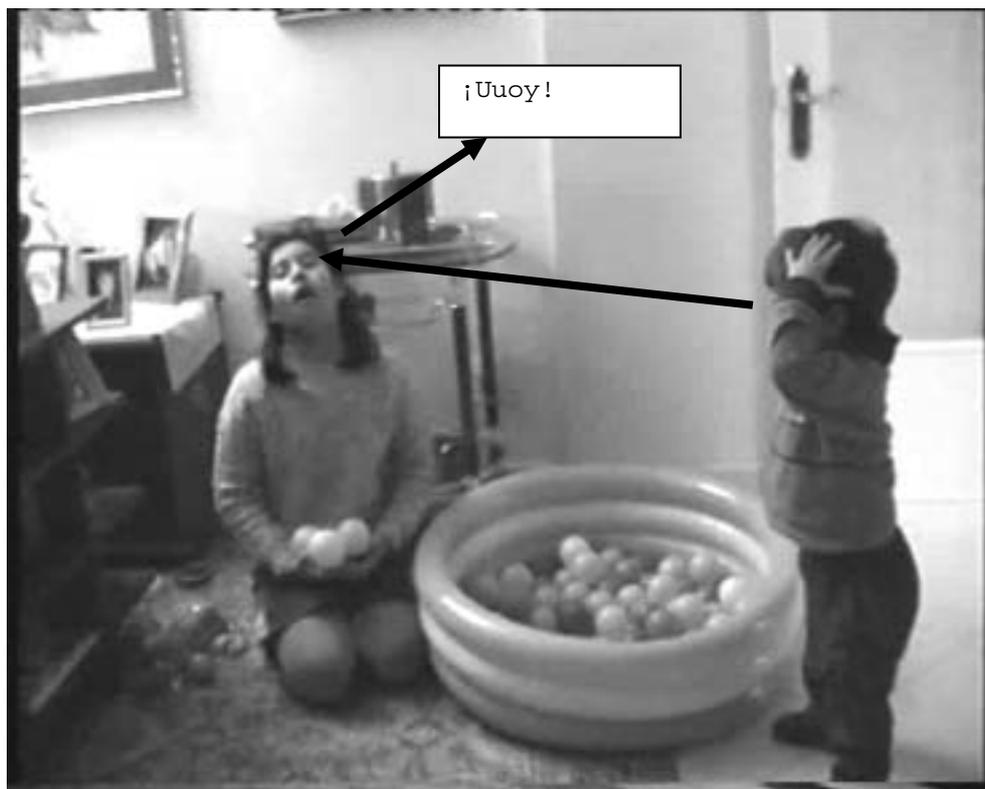


Figura 5.3.- A voltea al frente, a la cámara, asiente con ese largo ¡Uuoy!, exagerando sus gestos de la cara, la boca principalmente. Es el acuerdo inicial.

iii)

...

55A: (Sube un poco sus brazos) Yo te coronó, (mueve sus manos a la derecha, baja sus brazos, todo es rápido) no te coronó.

56J: Vuelve a verla a la cara, expectante, pero molesto)

57A: ↓caballero and[ante

58J: Alza sus brazos, su cara hacia arriba. Se balancea en sus piernas, sus brazos los sube[: AGja:A::ag. ↑Ajam aja(Sus manos en su cara.)

El tono de ella es el mismo para decir “yo te coronó”, como para decir “no te coronó”. Lo demás lo dice en tono casi inaudible. A J. le cuesta trabajo comprender en el momento lo que hace su hermana, pero es obvia su molestia unos milisegundos después de mirarla. En estos dos episodios, la diferencia con el ritual es la negación interpuesta que al parecer no logra percibir J., sino que identifica a través de los gestos y las acciones de A.

iv) En este episodio (que va del 59 al turno 62), A. cambia su estrategia:

59A: (Mira el aro y la pelota que tiene en la manos, sonriendo pícaramente. Conforme J sube el volumen, ella rápido mueve sus brazos, le pone los juguetes en la cabeza a J.) ↓yo te

corono

60J: (se calla, espera. Los brazos a la altura de su pecho.)

61A: (A cada palabra que dice, mueve sus manos, tocando la cabeza de J. Pero no deja de reír) Caballero andante por mi santo palitico malito??.(..)

62J: Se desespera, grita, gime, se echa al suelo; se levanta, manotea.

La diferencia con el ‘ritual’ concertado son las palabras que A. añade en 61, además de los toquecitos que le da y que no termina de ponerle los juguetes en la cabeza y dejarlos ahí; parece que J. no soporta más, sin embargo, ella le dice al turno siguiente:

v)

63A: ¡Momento, que te digo todas las palabras! (agitando sus manos, pero juntas) yo te coronó caballero andante (seria, claro, fuerte y rápido), pondré esta corona en va AA:aa ↑aag (agitando sus manos, pero sin bajarlas de la cabeza de J.)

64J: Agita sus manos, la ve, chillá.

65A: ¡Ay! (Le pone las cosas enfrente, lo mira a los ojos).
Sube sus brazos a la cabeza de J.

A. deforma el ritual, no lo termina y parece enfadarse o al menos no seguir con la seriedad que momentos antes tenía, por supuesto que esto exaspera a J.

En todo este juego que no deja de ser un juego simbólico mediante la forma en que ambos contribuyen a co-construir la significación del aro y la pelota de plástico – simulando la corona- junto con las palabras dichas por la hermana, existen acciones que también son parte de ese conjunto semiótico puesto en acción en el juego (Ch. Goodwin, 2000). Si falta algún elemento de ese conjunto, si sobra o si se enfatiza más un aspecto que otro (el no, por ejemplo), el niño aún no es capaz de comprenderlo del todo o su reacción se retarda cuando no se llega al resultado esperado.

Resulta particularmente interesante este ejemplo que puede ilustrar la forma en que se encadenan los elementos del ‘ritual’. Una rutina en la que es fácil saber la co-constitución de la intersubjetividad, la realidad social parcialmente compartida (Rommetveit, 1992, 1998) y la forma en que esa intersubjetividad se rompe o la fragilidad de ésta por la falta, sobra o ‘deformación’ de uno de los elementos que conforman el ritual que parece formar parte de la historia compartida entre hermana y niño.

Abundaré en el punto final de este capítulo, puesto que esta situación interactiva me lleva a plantear la relación entre hermanos como algo importante en el desarrollo de un infante (Dunn, 1993).

2.2.2.2 Juegos Educativos

Los juguetes ‘*educativos*’ son una realidad en esta familia como en la mayoría de las de su estrato: objetos que de fábrica vienen destinados a ‘x’ edad y a propiciar ‘y’ desarrollo. Y otros que son de uso común en la escuela: folios, lápices, bolígrafos y libros.

Así fue como pude observar que la escuela estaba en el horizonte de las preocupaciones de los padres. La asistencia a ella se aceleró porque los padres tuvieron que regresar al trabajo.

En cuanto el niño entró a la ‘guardería’, ésta se volvió presente en el hogar y muchas prácticas giraban en torno de ella; pues en ocasiones, la labor de los padres era reforzar el conocimiento que el niño había tenido como lección, por ejemplo, si en la escuela le enseñaban los utensilios del hogar, a los padres se les pedía su colaboración para que le enseñaran *in vivo* o para que ayudara a transportarlos.

La escolarización estaba presente aún antes de que ellos pensarán en la asistencia del niño a la escuela, la hermana iba en tercero de primaria además de que algunos juguetes tenían que ver con la escolarización.

Resalta la presencia de Barrio Sésamo en vídeo, libritos o tebeos y muñecos. Al niño le gustaban mucho los vídeos y, como decían los padres, no se cansaba de verlos una y otra vez; aunque conforme se fue aficionando a los Pasos de Semana Santa, este tipo de vídeos sustituyeron a los de Barrio Sésamo.



Figura 5.4.- J tiene en sus piernas un libro de tela, con un osito pequeño como separador. Además de estar con su libro sobre Barrio Sésamo, veía un vídeo sobre lo mismo.

J. cuenta con los materiales mencionados como herencia de la hermana, porque los padres los compraron desde que ella llegó a casa.

Los padres no sólo ponen a J. a ver estos vídeos mientras ellos meriendan, sino como en este caso, mientras los padres conversan conmigo.

El libro que se ve en la Figura 5.4 es muy grande, los padres muestran más interés al dárselo que el niño al tenerlo, por ejemplo, en esa ocasión, se dedicó a mordisquear el muñequito-separador; no obstante, si junto con este libro se añade el vídeo que el niño está mirando, podría decir con Gee (2004) que contribuye a que el niño se vaya apropiando del lenguaje escolar que se facilita por estos medios audio-visuales y desde antes de ingresar al medio escolar.

Aunque el diseño original de Barrio Sésamo estaba dedicado a los niños citadinos en condiciones de desventaja escolar, su uso se ha generalizado a otros estratos, porque además de preparar para la escuela, divierte y entretiene con un formato propio para pequeños.

En los dos ejemplos siguientes quiero dar muestra, por un lado, del uso del tebeo para entretener al niño mientras le están dando su merienda y por otro, el uso de su librito escolar para aprender cosas en relación con la casa y las actividades; con ambos ejemplos quiero mostrar los contrastes de los intercambios que cada uno genera, sin perder de vista que entre el primer relato y el segundo media un tiempo de cuatro meses, suficientes para notar algunas transformaciones en el desarrollo.

“SU PRIMER CUENTO RELATADO”

El niño tiene 1 año con 6 meses y 9 días.

El episodio lo sintetizo como sigue:

La mamá se prepara para darle la merienda a J., lo sienta en su pierna derecha y le pone su babero. P., por su parte, le lleva un cuentito para entretenerlo mientras come melón con zumo de naranja en biberón y disfruta de un relato a partir de las imágenes.

M. se acomoda el cuento en su mano izquierda y con la derecha le da el melón en trozos. Empieza con la identificación de los objetos y personajes del cuento y continúa con las partes del cuerpo del niño. Cuando J. se pone inquieto y parece dejar de merendar, M empieza su relato basado en las imágenes, no obstante, J. a los dos minutos se quiere ir. Se incorpora P., para contribuir con el cuento y hacer que J. coma. P. logra que J. atienda mientras M. aprovecha para darle el melón.

Este episodio tiene su importancia e interés por lo siguiente:

1. Desde el principio de la investigación me han informado que el niño toma su merienda viendo la TV, porque de otro modo no se concentra en comer, se distrae o termina por reñir o no querer la comida, así que en esta ocasión hay una variante: el cuento sustituye al televisor.

2. La madre me ha informado que los zumos no le gustan y que seguramente rechazará el que le están dando, pero que hará el intento porque lo tome, la naranja sí le gusta y puede comer hasta dos seguidas en trocitos; pero el zumo no, así que hay una dificultad añadida.
3. Se apreciará la diferencia entre la madre y el padre en la forma de distraerlo; el padre está más ajustado al estilo escolar de preguntas y respuestas, como se verá en ésta y en otras interacciones.
4. Contribuye a entender o a complementar la explicación sobre la alimentación, que se hizo cuando comió la pera y servirá para preparar la comparación entre mirar el tebeo de Barrio Sésamo y el *libro de Imágenes*, que es su libro escolar.

Puntualizaré sobre algunos aspectos:

- 1) La situación interactiva inicia en 11:32:5 y termina en 24:42:3; es decir, toda la situación de toma de la merienda tarda: 0:13:09:8 (Trece minutos con 9 segundos y 8 décimas), un tiempo considerable en el que se mostrarán las dificultades para entretener a un niño mientras come melón y tomar algo que no le gusta.
- 2) Son 224 turnos conversacionales, que he tenido que transcribir para descubrir la dinámica interactiva de una merienda con sus dificultades, propiciadas por la idea de la higiene y los modales que los padres pretenden fomentar.
- 3) El tebeo de Barrio Sésamo es un producto comercial de fácil adquisición en los kioscos de revistas y periódicos, es de pocos folios y de imágenes y acciones de los personajes, que aparecen acompañados de otros objetos y juguetes.
- 4) El tebeo se presta para que se identifiquen objetos, acciones y personajes, o para que se hagan relatos sobre las imágenes sucesivas. Según Allwood y Ahlsén (1999), ‘mirar un librito’ propicia más una interacción verbal que realizar un puzzle; aunque esto es posible, aquí se dificulta porque la actividad predominante es comer y tomar el zumo, así que incluir el libro en este momento es sólo para entretener al niño.
- 5) A raíz de que le pregunto a la madre que si ya come más sólidos (turno 51), ella me informa que sí, sobretudo por la noche en la cena, que la fruta le gusta mucho, pero que en la noche es como para picar. Agrega además (turnos 57-59) que “...*como no esté entretenido, no come... ¡eso de ponerse a comer, dándose cuenta (.) que está comiendo, no. Tiene que ser entretenido con el cuento, (.) con la cinta, (.) con algo, si no, no te deja NI (.) intentarlo. ...Así es de caprichoso.*” Algo que reafirma más adelante (turnos 129 y 130):

129 y entonces re↑sulta
(Cambia el tono medio agudo y en falsete, empieza a hablar en otro tono) que mientras más entretenido esté pues más abre la

- bo↓ca.
- 130 Ahora en cuanto tú deja's de contarle el his'tor↑ial (agudiza otra vez su tono) (.), pues, ya no (.) se merienda

Es de notar que no se espera mucho intercambio verbal por parte del niño ya que lo importante y predominante es que coma y tome su zumo de naranja para que 'crezca muy grande', repetido enfáticamente y con diferentes tonos (turnos 200 y 201):

- 200 [¡Porque hay que ponerse muy grande, muy grande muy grande! (en ese tono de relato y rápido.)
- 201 (Sin dejar de hablar:) muy grande, mu'grande (.) mu:u grande. ↑Muy grande, muy ↓grande.

El niño casi se termina la fruta y efectivamente, como la madre había advertido, al niño no le gusta el zumo de naranja y hace gestos a la hora del primer trago. Más tarde, ya para terminar esta situación, se puede advertir que no termina de tomar el zumo: "Si te tomas el zumo ya te dejo de dar la fruta, mira." (Turno 199).

- 6) Como se trata de entretener al niño a la hora de tomar sus alimentos, no sólo recurren a 'mirar el tebeo' o a construir un relato con motivos de las imágenes del mismo, sino también a un cuento conocido por él, a lo que sabe hacer y le gusta (tocar el tambor) y a lo que hace en la escuela o lo que canta en ella.
- 7) Pasando a considerar lo dicho por el niño (como iniciativa o como respuesta a lo que le muestran, le preguntan, etc.) tenemos que sólo intervino verbalmente (incluyo las sonrisas aquí) en 27 turnos de los 224 (es decir, $27/224=12\%$). Se puede afirmar que sólo en dos de estas intervenciones, las respuestas son claras a lo que su mamá le pregunta: '¿dónde está la comida?' y él contesta con un gesto de sus manos y diciendo algo así como 'nsta' y 'tá' (turnos 213 y 215); en 11 de 27 turnos en los que emite algo vocalmente, hay disgusto, protesta o contraposición a lo que hace la mamá: se trata de gemidos, lloriqueos y/o gritos. En los 14 restantes se trata principalmente de sonrisas, y en ciertas ocasiones como saboreando la comida 'mmm'. En resumen, podría afirmar que la actividad predominante de entretener al niño no hace incompatible comer con el intercambio verbal, exceptuando la regla práctica de los modales de que 'no se habla mientras se tiene comida en la boca'. Por lo demás, algunas de las cosas que hace la madre con el tebeo es que el niño pueda identificar objetos o personajes con el hecho de apuntar a la figura nombrada; también hay cosas que tienen que ver con la identificación de partes de su cuerpo o del cuerpo de los personajes de Barrio Sésamo. En estos casos, el niño aún confunde lo que es él y lo que es la pregunta sobre los personajes. Parte de mi explicación

consiste en que primero se le enseñó a identificar las partes del cuerpo a través de tocarse o señalarlas y ahora se está intentando que haga lo mismo con los dibujos y fotos. Ya abundaré cuando trate el desarrollo del lenguaje en el particular.

- 8) Lo anterior no debe llevar a pensar que hay más desacuerdos o desavenencias entre madre y niño, de hecho, en lo que a la ingestión del melón se refiere, puedo afirmar que la interacción fluye más suavemente y en coordinación con sus acciones; una comunicación que hace de la alimentación un evento de 'comunicación corporal' y de una danza bien acompasada (Fogel, 1993; Stern, 1991). Como muestra cito dos episodios; en uno de los cuales el niño come, la madre pica el melón con el tenedor, espera a que el niño termine de masticar y tragar para luego presentarle el otro bocado en el tenedor, el niño abre la boca, la madre le mete el tenedor, lo alza un poco por el mango, le saca el tenedor y el niño vuelve a masticar; etc.:

- | | | | |
|-----------|--|--|--|
| 13 | Mira el librito. | mueve un poco su pierna izquierda, al ritmo de lo que dice, mira a la cara a J. Coge la hoja y a punto de darle vuelta,
Baja su mano, le coge el zapato izquierdo. | ¡PUmm, porrumm

Zapato

Porque es un zapato rojo y los tuyos son medio rojos, ¿verdá? |
| 14 | Abre la boca, mira hacia donde está el vídeo de Coco. (..) | Dejando el tenedor en el plato, sube la mano, le quita el tapón al biberón al mismo tiempo:

Acomoda la tetina del biberón, lo coge de abajo.

Le da de beber a J. | ¡Porque como es↑taba lloviendo?,

¡Pues nos hemos tenido que poner los zapatos de invierno, ¿Verdad? |

Esto sucede al iniciar el evento y no es muy diferente cuando está en avance; citaré un segundo episodio que ocurre después de que han empezado las dificultades con la toma del zumo y que la madre anuncia "pues ↑seguimo's con la fruta."

(Turno 125):

- | | | | |
|------------|--|--|---|
| 126 | Ya se enderezó, tiene su mano derecha puesta en la cara de M. Mastica y ve el libro. | Deja el tenedor, alza su mano derecha, apunta al libro y señala una imagen en el libro
Su brazo lo extiende a la derecha, su palma de la mano hacia arriba. | ¡↓Entonces Coco ve aquí, Coco

(Haciendo la voz gruesa) pero cuándo vamo's empezá'a |
|------------|--|--|---|

- | | | | |
|-----|---|---|--|
| | | | can↑tar, hombre, que
es muy ↑tarde (su
tono de voz se
agudiza).
Me tengo que ir yo
pa'mi ↑casa. |
| 127 | Deja de
cogerle la
cara a M,
bajo su brazo
y con su mano
derecha en el
librito,
apunta a una
de las
figuras de la
hoja derecha,
mirando
además
ligeramente
hacia la
izquierda. | Voltea a ver el
tenedor, lo coge. | |
| 128 | Voltea a ver
a la cara a
M, sonrío y
apunta con su
índice
derecho a una
de las
figuras de la
izquierda,
hace su
cuerpo hacia
atrás como
empujando a
M. | Reacciona, viendo a
donde apunta J.

Le da otro trozo de
melón, para
inmediatamente pinchar
otro. | ¡Cla↑ro (en falsete,
se oye como si la o
terminara en u.) Ese
es el papá, que el
papá se está
enfa↑dadou, como no
se coma la comida
toda, toda. |
| 129 | Toca el
librito, mira
las figuras.
Mastica. | Picando otros trozos,
voltea a ver a I. | Y entonces re↑sulta
(Cambia el tono
medio agudo y en
falsete, empieza a
hablar en otro tono)
que mientras más
entretenido esté
pues más abre la
bo↓ca. |
| 130 | Mira el
librito, su
mano derecha
pendiente
para actuar;
mientras
mastica. | Viendo el librito y
abriéndolo más, como
mostrándole a I.
Hace como un manotazo
al aire, ya viendo el
librito y dándole
vuelta a la hoja. | Ahora en cuanto tú
deja's de contarle
el his'tor↑ial
(agudiza otra vez su
tono) (.), pues, ya
no (.) se merienda |

Estos episodios dan cuenta de cómo fluyen suavemente las interacciones: en el primer caso, la cadencia verbal de la madre parece concertarse con las acciones de darle el melón con el tenedor; en el segundo caso, también se podría interpretar que mientras al principio el hambre del niño es suficiente como para comer sin tanto

problema, a medida que avanza su saciedad requiere de mayor ‘distracción’ para que acepte el alimento, lo que está a tono con lo que dice la madre.

- 9) Si bien es cierto que hay restricciones de libre movimiento (Valsiner, 1997) y que la “zona de movimiento posible” es muy diferente de la “zona de movimiento permitido” y entre ellas se abre el espacio para las confrontaciones y desacuerdos, también es cierto que los adultos o cuidadores se las tienen que ingeniar para lograr que los niños coman todo lo que ellos consideran es de provecho. Esta situación, vista por el lado de madre, padre y abuela se puede afirmar que es tan rica en la variación temática, como en la iniciativa por mantener distraído al niño para que pueda aceptar la comida sin muchas complicaciones (turno 130). Dicho de manera general, de los 224 turnos, sólo en 16 turnos hay silencio y la madre se dedica a darle de comer o esperar a que el niño mastique y trague para darle otros trozos; cuando no habla ella, habla el padre, o madre y niño se distraen porque hablan o hacen ruido los otros (I, la abuela o la hermana). En total son 36 turnos en los que la madre, o contesta a las preguntas de I y Ab., o en que los ruidos entre Ab y A distraen a madre y niño. En breve, se puede decir que el evento de la merienda del niño es rico verbalmente y concentrado en entretener al niño. En la parte final de este capítulo abundaré sobre la diferencia entre lo que he mostrado aquí y lo que Valsiner investigó.
- 10) Hay algo interesante además que tiene que realizarse: el padre interviene principalmente en la ‘distracción y entretenimiento’ del niño desde el turno 144 hasta el final, en este período se puede apreciar cómo él entra en concierto con la madre para permitir y propiciar que el niño coma y tome su zumo. Cito, por último uno de estos episodios, para confirmar lo que digo:

162	Sin dejar de ver el librito, abre la boca y acepta el bocado. Aún masticaba el anterior.	Baja su mano para pinchar otra vez más melón, ve el plato.	¡Coco tiene unas [↑] ga:afa::as (agudo el tono)	Bosteza, mirando el librito. Con el bostezo sin terminar le pregunta, volteando a ver a J y acercando más el librito, al alcance de J	¿Dónde están las gafas de coco?
163	Se hace adelante, coge la figura de la derecha del librito. Al mismo	Voltea a ver a J.	"ahí, papá:a" (su voz se engruesa)		

tiempo..

- 11) Si apelo a las intervenciones de todos los que estamos presentes (madre, padre, abuela, yo mismo como investigador-participante y hermana) puedo señalar que hay una alta incidencia de vocativos: expresiones emocionales para atraer la atención del niño que se caracterizan por el tono y los aspectos prosódicos -‘¡ay!’, ‘ough’, “¡Sevilla!”, etc.- (109 en 224 turnos); le siguen las preguntas (91) -‘¿dónde está Epi?’, ‘¿y tu pelo?’-; los imperativos: ‘¡mira!’, ‘escúchame’ (80 intervenciones) y subrayo que no hay presencia considerable del relato (73 ocasiones)³. Estas medidas derivadas de la pragmática de la comunicación auxilian para hacer una comparación con el evento del ‘libro de imágenes’ y sirven para dar idea del contenido. Las mismas medidas me llevan a resaltar la participación como participantes ratificados, indirectos o fisgones. La protagonista en la relación con el niño es la madre, quien es la que lo alimenta de principio a fin del evento y que además lo tiene abrazado en la forma descrita arriba. El padre colabora con la madre al final. La abuela tiene una participación emocional al principio y de distracción de la actividad principal al final. Yo, que al preguntar, obligo a que la madre relate y en otras ocasiones, retroalimentando a la madre o a quien actúa. La hermana tiene una participación mínima, periférica.
- 12) Comparando esta situación con la descrita en la sección sobre la ‘alimentación’ podría decir que el hecho de que la madre le dé el melón con tenedor y sentado en su pierna izquierda, cogido por la cintura con su brazo izquierdo que lo rodea y con su mano que le aprisiona el estómago, genera más tensión en la interacción entre cuerpos que cuando el niño come su pera solo. En la merienda de pera partida, J. se sale con la suya en la mayor parte del tiempo, en cambio aquí, en la que la madre le da el melón partido y el zumo, hay mayores posibilidades para que la madre consiga que meriende, aunque no sin dificultades y oposiciones y con estratagemas en donde prevalece el tono emocional, para llamarle la atención.

“EXAMEN SOBRE SU *LIBRO DE IMAGEN*”

J. tiene un año, diez meses y once días de edad, entró a la guardería el 12 de Enero de 2005, es decir, habiendo cumplido un año con un mes y 9 días.

Los padres tenían que regresar a trabajar, y a pesar de que contaban con el apoyo de la abuela materna, consideraban que no era justo ni conveniente: según el padre no era justo, porque la señora ya no está para cuidar a un niño tan inquieto, y aunque ambos

disfrutaran cuando están juntos y la abuela le enseña muchas cosas, ella no podía estar más de tres o cuatro horas que eran las requeridas hasta que alguno de los padres regresara de trabajar o de la escuela; y según él no era conveniente, porque el niño necesita convivir con otros niños y aprender cosas para que no sea mimado solamente. De particular interés y preocupación es la edad que tendrá al entrar a pre-escolar, puesto que el niño aún no cumplirá los tres años cuando tenga que convivir con niños mayores que él (de otro modo se retrasaría), así que ir a la guardería contribuiría a que el niño vaya aprendiendo lo necesario y prepararse para ir a la escuela obligatoria.

No hace mucho tiempo, después que las mujeres se incorporaron a la vida laboral, la única opción que los padres tenían, era dejarlos con los abuelos (cfr. Palacios y Rodrigo, 1998), y aunque actualmente el servicio de las guarderías, como derecho y servicio proporcionado por el Estado es insuficiente, para quienes cuentan con recursos económicos están disponibles guarderías de carácter privado.

Eso es lo que hacen los padres, inscriben a J. en una guardería que queda cerca del hogar, para que puede estar el tiempo que sea necesario y que la abuela puede ir por él. La guardería tiene como preocupaciones prioritarias que los padres conozcan el programa de enseñanza para los niños y que colaboren con la escuela.

Ambos padres confiaban en la calidad de la escuela; de hecho, el papá decía que él esperaba que la escuela le orientara sobre cómo contribuir al desarrollo del niño; sólo por mencionar dos cosas de la escuela:

- ♦ La guardería transmitía en tiempo real, por Internet, las actividades llevadas a cabo en la clase, obviamente los padres de los alumnos eran los únicos que tenían acceso mediante una clave.
- ♦ La escuela es activa, tipo Montessori; así que a los niños se les enseña mediante la experiencia y la práctica; por ejemplo, ir a las fábricas para conocer el proceso de elaboración de los productos que ellos consumen.

Como lo afirmé en el capítulo 2, los padres fueron instruidos y legitimados como padres por el conjunto de personas vinculadas al Servicio Estatal de Adopción, por su parte, ellos se prepararon leyendo todo lo que podría ser útil para el desarrollo de los niños y contaron con el apoyo y consejos de parte de sus vecinos.

Precisamente el episodio que sigue tiene que ver con una novedad en la escuela y para mi propósito, es ocasión para comparar este librito con el tebeo usado en el episodio anterior.

³ El relato, para propósitos prácticos de conteo, lo definí como tres o más palabras por turno dichas por los participantes. La continuidad podía prolongarse 3 o 4 turnos.

En J 9 1 (14/10/05; edad 1:10;11) (minuto 6:37 aprox. Hasta el minuto 11:15'') P. dice: 'ya tengo mi libro del cole, enséñale el libro del cole a Juanjo'. Es ocasión para que J. se acerque conmigo y me diga algunas cosas del libro. Es un libro que en la portada dice: "*Libro de Imagen*". J. viene y me lo muestra, le digo que lo pongamos en la mesita del salón y que ahí me lo enseñe. Abre el libro y lo primero que se ve es una silla. J. parece decir: illa.

P. se pone en cuclillas con él entre las piernas, ambos de frente al libro. P. lo empieza a hojear, le dice que espere y señala lo que está en la imagen, J. apunta y dice: 'illa'. '*La silla, muy bien*' -dice P-. En la figura de la taza del water, P. pregunta: '*¿Y aquí qué se hace?*', J. apunta y dice: '*el pipi*'. Así va señalando y diciéndome los objetos que hay; pero después pasa una página y aparecen acciones o cosas que hacen las personas en la imagen. Así pasan casi 5 minutos en demostración de lo que ha aprendido en la escuela.

En J 9 1. En el minuto 12, M. me explica por qué usan ese libro en la guardería, vuelve el mismo asunto o parecido con M. Ahí está también P. Además de volver a ver el libro. Como está con la pera, que le gusta, P. le dice: '*y dile tú a Juanjo ¿qué te gusta comer?*'. Él dice: '*saichicha*'. Siguen: '*¿y este niño qué se está lavando?*' J. responde algo y luego hace el gesto de lavarse las manos. Y al final sol y luna. M. le dice: '*¿y qué falta?*' Repite '*sol, luna y la...*' J. completa: '*iella*'. Así hasta el **minuto 14 aproximadamente**. P. pretende continuar, pero ya nos distraemos con otro tema.

1. En primer lugar, sobra decir que estos episodios o situaciones interactivas en comparación con "su primer cuento relatado", que se analizó antes, contrastan porque el "*Libro de Imágenes*" está construido exclusivamente para ilustrar y enseñar objetos y situaciones del hogar, pero también tiene detalles que le dan un valor de desarrollo o de planeación del aprendizaje, que no está tan definido en el tebeo de Barrio Sésamo.
2. Aunque la edad del niño no es la misma (entre mirar el tebeo en la merienda y mirar el *Libro de Imágenes* median 4 meses con dos días), se puede apreciar cuánto ha aprendido el niño por la forma cómo responde y su iniciativa para proponer temas de conversación. Proporcionaré una tabla comparativa en donde pueden verse los cambios. Recursos a los que seguramente la escuela ha jugado su parte, de hecho, la madre lo explica más adelante del evento al que ahora me refiero, que "*este libro, el objetivo es del primer trimestre en la guardería...*"; es decir, es de las primeras cosas que J. ha aprendido en la guardería y a pesar de la dicción limitada, puede entrar en comunicación con los padres.
3. Es una actividad que se lleva a cabo exclusivamente entre padre y niño. Su estilo de interacción con el niño es muy particular, esto se aprecia mejor en el siguiente apartado. En el contraste entre su participación en la merienda con mirar el tebeo y mirar el *Libro de Imágenes*, proporcionaré elementos que den idea de las diferencias entre el tebeo y el libro y entre su manera de relatar y la de la madre, sin olvidar por supuesto los turnos interactivos y el tiempo de los mismos.

4. El evento dura cuatro minutos, treinta y tres segundos y ocho décimas, y como cito en el relato de arriba, lo transcrito es importante, dado que la madre intenta nuevamente lo que el padre ya había hecho. La parte del evento transcrito comprende un total de 92 turnos de los cuales, la madre sólo interviene en los dos últimos, después de haber conversado con su hija y mi esposa. La situación conversacional fue la siguiente:

En el salón estamos todos: la familia, mi esposa y yo. La conversación se ha dividido. En ese momento Ar y M hablan entre ellas, y A, más tarde se unirá a ellas. Así que prácticamente la interacción principalmente ocurre entre P y J. Al final también intervendrá M, pero sin efecto. El proyecto o el sistema de actividad terminará por ser sobre “una prueba de lo que J sabe o dice de su libro escolar: “Libro de Imágenes”. Así se inicia todo:

El papá, de pie en el pasillito de la TV, insiste en que J. me enseñe su paraguas, pero él parece rehuir al alejarse:

I: ¿me lo enseñas?

A: Va'ser que no, sonriendo y mirándome.

J (En cuanto se está dando la vuelta para regresar al salón)

P: dice:

“Dile: *Juanjo yo ya tengo un libro del Îcole.*”

Lo dicho por el padre es el inicio de la transcripción y comprende el primer turno. Los siguientes diez turnos se ocupan en que el padre le dice a J. que me lo enseñe y le da el libro. El padre indagará lo que el niño sabe, para que yo me entere de cuánto ha aprendido (de ahí el título del episodio).

Al principio, el niño empieza enseñándome el librito y dice algo así como ‘silla’ (AiaaA, ante la imagen en un folio de ese objeto); mas casi al unísono, el padre y yo le preguntamos “¿qué es?”; el padre pudo interpretar la necesidad de monitorear al niño. Como sea, y reitero, es él quien ‘prueba’ al niño y lo menciono porque es hasta el turno 12 que P. toma la iniciativa de la conversación; en resumen, son 78 turnos efectivos de participación directa del padre con el niño.

	Preguntas	Relato	Imperativo	Vocativos	Retroalimentación
TEBEO	12	9	24	28	4
LIBRO	68	1	31	24	14

Tabla 5.2.- Comparación de los elementos más significativos en ambas actividades: Tebeo y *Libro de Imágenes*.

5. Una extraña coincidencia casi perfecta en el número de turnos de participación del padre entre el librito del tebeo y el libro de la guardería, me va a permitir hacer una comparación entre lo que es posible en un caso y en otro; para ello, proporciono una tabla (ver Tabla 5.2) que muestra los tipos de intervenciones de parte del padre en el evento que analizo. En ella sobresalen las preguntas y los relatos en los que el padre interviene: si las preguntas es lo que predomina en el

librito de imágenes, en el tebeo, son los relatos. Consecuentemente, el padre también proporciona mayor retroalimentación en el primer caso. Dicho de otro modo, lo que tanto se ha enfatizado como un patrón característico de la escuela (pregunta, respuesta, retroalimentación; o Interrogación, Respuesta y Evaluación; ver Linell, 1998), predomina en la actividad de mirar el libro de imágenes que es el ‘libro de texto’ en la guardería del niño. Al parecer, el librito escolar da poca oportunidad para el relato (sólo uno, según la tabla 5.2); no es lo mismo del tebeo, a pesar de que son relativamente pocos los relatos en los que el padre interviene (9 de los 73 que hubo), y de que casi todos tienen que ver con la relatoría de una actividad o la descripción de una acción (por ejemplo: “*Y mira a Blá cantando con los pantalones campana antiguos, el tío ¿Verdad? [¡muy antiguo:os, anda.*”).

6. Por otro lado, analizando la participación del niño, se puede apreciar (véase Tabla 5.3) el desarrollo en sus destrezas comunicativas; son cuatro meses lo que median entre el tebeo y el *Libro de Imágenes* y la fecha en que ocurre éste último evento. El niño ya tiene nueve meses de ir a la guardería, aunque el uso del librito es reciente, podría decir que sus adelantos comunicativos son los siguientes:

Deícticos	Gestos Deícticos	Onomatopeya	Nombre	Artículo
10	14	5	23	5

Tabla 5.3.- Respuestas del niño ante las preguntas del padre en la actividad de mirar el *Libro de Imágenes*.

- Correlativamente al uso de las preguntas del padre, el niño responde y lo hace en mayor medida con gestos deícticos aunque también con palabras deícticas (‘*ahí*’) predominantemente.
- Aunque también responde con pocos sonidos que son característicos de animales (*pío-pío, guoau, miau*; que clasifiqué como onomatopeyas, tomando en cuenta lo dicho por Allwood y Ahlsén, op. cit.). En el capítulo siguiente, analizaré más detalles y la importancia de la onomatopeya en el desarrollo conceptual.
- Aquí viene una gran diferencia con el tebeo: el niño responde nombrando los objetos por los que se le pregunta, identificándolos mediante la categoría social de sentido común (en 23 casos); por ejemplo: “*¿Y esto qué es?*”, y el niño responde: *yugu:u.* (yogurt).
- Más complicado e interesante es lo que ocurre ante la imagen de una taza del baño: *¿y aquí qué se hace?*, pregunta el padre y el niño responde: *e’l pipí.* Algo inusitado,

pues por primera vez el niño define el referente mediante el uso del artículo definido, aunque todavía está integrado como si fuese una sola estructura gramatical; o dicho en términos más dialógicos, su enunciado es integral para definir situacionalmente a lo que hacen notar (padre y niño) con sus gestos y sus palabras de la realidad social y que el padre de modo inespecífico abordó con su gesto y su deíctico: *aquí*. J. re-crea el mundo social al usar un enunciado perteneciente a un género discursivo: nombrar las cosas, aunque aquí nombra la acción como si se tratase de un objeto al sustantivarlo: *'e'l pipí'*. De modo parecido, usa conjuntamente un enunciado nominativo juntándolo con un artículo determinado: *Eepié* (el pié), pero que para él son una sola realidad referida.

7. Por último, comparando la participación del niño entre el tebeo y el Libro de Imágenes, hay que recordar que en el primer caso tuvo una participación de una proporción de 27/224, que hace un total de 12%, en el segundo caso, la participación es de una proporción mayor: de 51/92, que hacen un 55%. Eso es lo que se refiere exclusivamente al habla.
8. En resumen, el avance en los recursos comunicativos del niño es considerable pues del año seis meses al año diez meses, cuenta con más recursos, no sólo en cantidad sino también en calidad.

2.2.3 Las Prácticas Comunicativas

En torno a las prácticas comunicativas, debo decir que era el objetivo principal de mi investigación y que los padres lo sabían y lo compartían, al grado de que me informaban continuamente los 'adelantos' del niño y me mostraban lo que había aprendido en el tiempo que no los veía. Sobre esta materia hay información suficiente para dar cuenta de las transformaciones a lo largo de los dos años de investigación.

En primer lugar, tengo que referir que en contadas ocasiones el niño estuvo sólo con una persona o él solo y el investigador; prácticamente las observaciones se llevaron a cabo en un ambiente social en el que en muchas ocasiones el niño era el objeto de atención y atracción de todos los implicados y participantes, incluido el propio investigador. La situación diádica fue la excepción más que la regla y es razón para que las *estructuras de participación* en las prácticas comunicativas se vuelvan de interés; pues le dan sentido a lo formulado en el capítulo 3.

Sirva lo anterior como advertencia y medida de precaución para llamar la atención sobre la forma en que se estructura la participación en los episodios a analizar.

Recurro a la Tabla 5.1, columna 3 para hacer una síntesis breve de los recursos comunicativos que el niño se apropió a lo largo de la investigación y servirá simultáneamente para ver las transformaciones en el desarrollo y la manera en que se imbrican esos recursos. Intentaré relacionar este punto con los anteriores así como analizar los episodios seleccionados para ilustrar el desarrollo en la participación en las prácticas comunicativas.

Al principio de las observaciones, según los padres, el niño entendía mucho de lo escuchaba, aunque era más bien por el tono o las variaciones en el mismo, pero no comprendía lo que se decía, así podía escuchar las conversaciones de adultos sin mayores inconvenientes. En términos técnicos, o podía ser un participante ratificado, un participante indirecto o un fisgón. Se ha mostrado cómo el niño se relaciona con su madre, estando I. como participante periférico. Así mismo, cómo los padres son participantes directos y a menudo altamente implicados que responden al unísono o tienen coordinación en sus acciones para la participación en torno del niño y a veces hasta se encabalgan sus participaciones. También he mostrado cómo es la relación diádica entre niño y hermana mayor, estando yo como un observador y he dado cuenta de cómo las conversaciones entre los participantes se divide, se contrae o se expande en la medida que pueden participar de una u otra situación (cómo al final de mirar el *Libro de Imágenes*, la madre interviene justamente retomando el tema que ha propuesto el padre; cuando durante prácticamente todo el evento ella había estado viendo con mi esposa asuntos relacionados con la escuela de la hija mayor).

Dicho lo anterior, comenzaré por lo que los padres son capaces de reportar y mostrar y en otros casos recurriré a la revisión minuciosa de los vídeos.

Un segundo motivo para la elección de mis ejemplos tiene que ver con que el desarrollo comunicativo, sin guiarme por la cronología; a veces muestro las ligeras variantes de las estrategias usadas por los padres y en otros casos me interesa ilustrar las transformaciones de los recursos cognitivos.

Desde la primera sesión, en la que les hice saber a los padres mi interés por el desarrollo del lenguaje, ellos me informaron que el niño ya decía dos palabras perfectamente reconocibles: 'mamá' y 'nene'. Esta última fue objeto de intensos debates por parte de padres e investigador durante dos o tres sesiones, tratando de entender el sentido que la palabra tenía en boca del niño, éste ya decía 'adiós' con sus manos, daba y tiraba besitos.

En mis notas de esa sesión hago alusión a cómo el niño, cuando me despido, mueve los dedos de su mano izquierda y me da beso de despedida, o, como en la cita siguiente,

doy cuenta de la forma en la que el niño dice 'mamá' en la primera sesión (cuando tiene 10 meses con 25 días):

M. estaba sentada en el sillón del lado izquierdo donde yo estaba, en un momento me dice que el niño ya empieza a hablar, me sorprende y le digo, pero si dices que sólo tiene 10 meses. Especifica que sólo son dos palabras: **mamá y nene**, cuando se ve al espejo, pero refiere que ésta le cuesta más trabajo decirla. Y luego le dice a Jesús **di mamá, y el niño sin verla como tampoco ella lo hizo porque lo tenía de frente, apretó ambos labios para luego dejar salir su reduplicación silábica bajo el mismo procedimiento**. Ya cuando me despedía, yo estaba parado cerca de la puerta, me dijo que J. ya empezaba a querer caminar, pero si está muy chico, bueno ya gatea y lo hace muy bien. Lo puso en el suelo y frente al espejo del recibidor, le decía, ve con el nene. Mira ahí está el nene, ve con él, luego se colocó a un lado del espejo y le dice ven saluda al nene. Jesús se acercó pero ya no dijo nada. **Lo levantó y el bebé viendo que estamos todos cerca de la puerta de salida, empezó a agitar sus manos o mover la mano izquierda para luego cerrar el puño y abrirlo, Ah y ya dice adiós**, me refiere M. (Nota del 28 de octubre de 2004. Nota de Campo).

En cuanto a su comprensión de la conversación, mediante el tono y/o las variaciones, pude comprobar que efectivamente es así pues en la primera filmación del 5 de noviembre de 2004, cuando J. ha cumplido 11 meses con dos días, registré 37 ocasiones en que el niño voltea a ver a los adultos que conversan (siendo él un fisgón, De León, 1998), en aproximadamente una hora y media. Voltea a ver a los adultos cuando elevan la voz, cuando escucha su nombre, cuando me oye hablar –siendo un desconocido-.

2.2.3.1 Gestos deícticos y uso de deícticos

Una de las cosas que hacen los padres pero no me dicen, tal vez porque les parezca simple o porque no entra en su concepción o creencia que eso tenga que ver con la comunicación, es lo siguiente, que ilustro con dos fotografías aisladas de los vídeos; el uso de su dedo índice a los once meses con dos días (y primera filmación):

En esta fotografía se puede apreciar cómo en el conocimiento del mundo está incluido el del propio cuerpo (Trevvarthen, 1994) y en el caso de J. se podría vincular a la palabra que dice a esta edad, cuando ve su imagen en el espejo (según los padres) y que aplicaba en muchas ocasiones y circunstancias, cuando estaba contento (*'la dice cuando hay algo que le gusta'*).

Dentro de esta misma sesión, así como el niño después de mirar de esa manera su dedo se lo lleva a la boca para calmar sus dolores de dentición, también lo usa para comunicarse con su padre.

El padre intentaba que el niño dejara de meterse el dedo a la boca porque se provocaba náuseas; eso había sucedido en la mañana, que se provocó vómito y ya no comió.

Con la salvedad necesaria, ¿no tiene un gran parecido este 'acto' con la Creación del Género Humano en la pintura de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina?



Apuntar con el índice es un gesto deíctico que tenía sus raíces en estos ejemplos de los que doy testimonio en las dos fotografías; finalmente el uso del índice se diversifica: para encender

los aparatos electrónicos, para echar a andar algunos juguetes, para hacer que se reproduzca la música que tienen grabada, etc.; en pocas palabras es un acto instrumental.

El uso del índice o los dedos se llega a complejizar de tal modo que el niño podrá decir su edad con sólo levantarlo. El acto instrumental pasa a ser un acto simbólico. Sólo abordaré una parte pequeña de lo que estoy diciendo, cuando la madre, hablando por el niño, me informa que tiene un año.



Es el 10 de diciembre de 2004, justo 7 días después de haber cumplido su primer año.

El carácter circunstancial y apegado a los acontecimientos pasados o futuros de la comunicación sobre la edad del niño, hace pensar en la importancia eventual de dicho saber. Cosas que son difíciles de observar en un estudio transversal.

Sólo me referiré al primer año, puesto que si uno sigue el tópico a lo largo de la investigación, se encuentra que cuando el niño está por cumplir dos años ocurre algo parecido y con mayores recursos verbales. Dejaré esta parte y me concentraré en los episodios en los cuales se dilucida la forma en que el niño ‘sabe decir su edad’. Son tres partes en las que el tema de su edad está en juego.

“TENGO UN AÑO”

El día 10 de diciembre de 2004 era mi cuarta visita a la familia, filmé solamente la sesión y por los cambios en el espacio, pasé de la filmación fija a la filmación en mano. La primera parte del evento ocurre en el salón del piso, la madre sentada en el sillón doble. La segunda, en su recámara, cuando cambia de pañal al niño y la tercera mirando el Belén de la casa, en el cuarto de planchar, un lugar muy angosto y acondicionado para la ocasión.

1°. Primera parte

Contexto circunstancial

El tiempo de duración fue de **1’:35’’:1**, un tiempo considerable si se toma en cuenta la velocidad con que se usa el lenguaje en el habla cotidiana (Clark, 1996).

El niño acaba de cumplir un año (el 3 de diciembre de 2004⁴), es un acontecimiento familiar relativamente reciente que fue ocasión de celebración con la familia por ambas ramas, este hecho implicó una reunión con tarta de por medio y se llevó a cabo en el piso donde viven. Esto es parte del contexto mediato.

El contexto inmediato está compuesto de tres partes: la segunda, sucede en el dormitorio de los padres con el objetivo de cambiarlo de pañal y la tercera, en el cuarto de planchar, provisionalmente usado para acoger el adorno navideño con el objeto de admirar el Belén de la familia.

En la primera parte, estamos en el salón del piso, la madre está sentada en el sillón doble que justo divide el salón del comedor; en la pierna izquierda tiene sentado al niño y en la mesa del salón tiene el frasco del yogurt y la cuchara; por la forma en que están, no es sencillo que el niño tenga movilidad de la mano derecha que está detrás del costado de la madre. Con su brazo izquierdo rodea al niño y al mismo tiempo en su

⁴ En mi llamada por teléfono del día 2 de diciembre me informan que le harán su fiesta de un año en casa de la hermana del padre y que, en consecuencia, no podrían atenderme ese viernes. Después me dirán que terminaron haciendo la fiesta en su propia casa. Intentaron comunicarse conmigo pero no me localizaron

mano sostiene el frasco y con la derecha le da el yogurt con la cuchara; hay restricción de movimiento en el niño aunque su mano izquierda está libre para que en su momento sea la que use intentando coger el frasco.

Por la posición del niño, tiene que hacer cierto movimiento a la izquierda para ver al padre y a la derecha si trata de ver a la madre. El investigador (I) está sentado casi enfrente del niño, esto propicia que J. le ponga mayor atención mirándolo fijamente, pues es relativamente desconocido. Esas son las primeras intervenciones (ver lo dicho por I en los dos primeros turnos). Momentos antes, el padre había hecho notar la mirada fija del niño hacia I.

Por lo demás, ya sabemos la forma en que el niño es alimentado, este día no pusieron película o vídeo alguno, de modo que al niño lo veremos interesado por lo que sucede frente a él. El frasco de Yogurt va de un lado a otro porque la madre, al mismo tiempo que conversa con los adultos, lo mueve o lo acerca para obtener de ahí la cucharada que le ha de dar al niño. Dicho de otro modo, y de acuerdo a Clark (1996), Linell (1998) y Ochs y Schieffelin (1983) uno de los primeros requisitos para la comunicación es la atención entre interactuantes, que en el caso de los pequeños es un desafío para quienes interactúan con él (Ochs y Schieffelin, op. cit.), ya que el niño puede distraerse fácilmente, estar absorto en una cosa distinta, o sencillamente no querer cooperar.

Síntesis de las interacciones

En esta primera parte, la madre habla por el niño, dice: “*¡Ya tengo un año!*”. Ella tratará de que el niño me lo diga, le saca la mano derecha de atrás de su costado, le coge el antebrazo y le pide que me lo diga. Le repite una y otra vez la pregunta ‘*¿cuántos, cuántos años tienes?*’ Pero, el niño está atento a lo que dicen y hacen papá e investigador, o atento a cómo la madre mueve su mano izquierda en donde tiene el frasco de yogurt; él trata de cogerlo, pero la madre se lo impide con palabras o le quita la mano. Ella vuelve a su intento y le canta una canción para niños: “*de Cachibú, de cachibú...en una mano tengo cinco dedos... en la otra, dos y tres...* ”, lo anima a que mueva las manos, ella mueve las suyas frente al niño y le pregunta cómo mueve él sus manos. No logra captar la atención del niño, M. se distrae por lo que hablan padre e investigador y participa de una plática que nada tiene que ver con lo que pretende, finalmente, se da cuenta que tiene que cambiar de pañal al niño, se levanta y se dirige a su cuarto.

y que hubiera podido celebrar con ellos y filmarlo en su fiesta. La madre, por su parte, me dice que estuvo ‘entrenándolo’ para que apagara la vela de su tarta pero que no lo quiso hacer.

Al principio, los tres adultos están interactuando con el niño. Antes de que la madre introdujera abruptamente el tema de la edad del niño, todos estábamos en que el niño me conocía y por eso me miraba y de pronto la madre, de modo brusco y sin anticipación alguna, alza el tono de voz, cambia su actitud corporal y mueve las manos para decir por el niño lo que dijo. La estructura de participación en la conversación se divide entre la madre con el niño y el papá con el investigador: la madre intentará que el niño me diga su edad, mientras que papá e investigador hablamos de otra cosa, en la intimidad de la día no logra que el niño haga lo que ella se propone y menos cuando se distrae y se incorpora a la plática entre los varones o cuando anuncia que se retira. Así que paso a la segunda parte, porque en la primera, principalmente por la distracción del niño, no será posible que el niño me diga que ya tiene un año.

2°. Segunda parte

Contexto circunstancial

Entre la primera parte y esta segunda parte, pudieron haber transcurrido aproximadamente diez minutos, en lo que la madre desvistió al niño, le quitó el pañal, lo limpió, le puso el pañal limpio y lo vistió. Este tiempo no corresponde con el de la filmación, puesto que se tuvo que desconectar y transportar con todo y trípode. La cámara se apagó, y se encendió en el momento en que el padre está sentado en la cama y tiene en brazos al niño.

Estamos en la recámara de los papás, ella aún acomoda las cosas que usó; el papá está pendiente de que el niño no se caiga de la cama, así que lo coge y lo sienta en sus piernas.

El tiempo de esta segunda parte es de **01'04''4**.

Síntesis interactiva

La mamá consigue lo que se proponía después de insistir, es una muestra de persistencia pero también de una serie de estrategias para captar la atención del niño y comunicarse 'felizmente' con él (Ochs, 1983). No es ella la única que logra su cometido, ni es la única que ahora se embarca en el evento o sistema de actividad. El padre también está implicado y colabora para que el niño diga su edad. El investigador no distrae porque está ocupado en filmar la escena.

Sin embargo, el padre no logra establecer intersubjetividad con el niño cuando él hace su intento, aunque contribuye en buena medida al orientar al niño hacia la mamá; sus

intervenciones están a tono con lo que la madre se propone y ambos siguen estrategias similares. El padre hace uso además de otra estrategia vinculada con su afición al fútbol. Ahora se puede comprender por qué la madre cantó “*de Cachibú...*” y el padre recurre a su forma de celebración, como aficionados que son, a uno de los dos equipos locales de fútbol, pues cuando gritan el nombre de su equipo, el niño debería levantar la mano con su índice en alto. El padre es mucho más directo, instiga al niño, le pide que me lo haga, le muestra cómo hacerlo y le dice en tono de interrogación lo que tiene que imitar: “¿*Uno?*”, levantando su índice derecho.

Si al principio de esta segunda parte, el niño sigue distraído o absorto con la cámara y ellos tienen que competir en su atención con ella y con la presencia del propio investigador, que llama la atención del niño, también batallan cuando el padre está cantándole, gritando como aficionado, modelándole, instigándolo para que lo imite, mientras la madre le está dando agua en su biberón y el niño está ocupado viendo lo que hace el papá.

A pesar de que el padre ha puesto a disposición de J. todo el formato (Bruner, 1983): actividades y meta, él sigue distraído.

Una vez que él mismo hace a un lado el biberón, el papá le modela y le dice que me lo diga. Él voltea a la cámara. La mamá le llama por su nombre con tono de voz alto. El niño se pone de pie en la pierna del papá y mira fijamente a su mamá, ella vuelve a la canción que fue con la que empezó y J. abre sus manos con los dedos encogidos excepto el índice derecho, su atención oscila entre la cámara y ver a su mamá, ella sigue cantando hasta que alza el tono de voz para decir: ‘*UNO?*’, El niño la mira fijamente y empieza a estirar su brazo derecho con su índice en alto, la mamá le pregunta: ‘*Un año tienes?*’, entonces el niño sube lentamente su mano derecha con el índice levantado; la madre reitera, luego viene la celebración del papá y después la del niño, aplaudiendo.

Intersubjetividad, comunicación y consecución de la meta

En los 2 primeros turnos hay intersubjetividad momentánea, en cuanto que el niño hace algo que demanda la canción que la madre canta, aunque inmediatamente se distrae:

T	ACTOS J	ACTOS M	PALABRAS M
1	J. voltea rápido a ver a M. ¹ Extiende su índice izquierdo y todos los de la mano derecha ⁴	voltea a la izquierda ²	Empieza a cantar: En una mano tengo cinco ³
2	J. mira hacia otro lado, sus manos se han relajado ⁶ , ve a M., se lleva la mano izquierda a la boca. ⁸		dedos y ⁵ en esta otra dos ⁷ y tres ⁹

En los turnos siguientes se aprecia que la atención del niño está asegurada: se miran a los ojos ya sea él y el papá o él y la mamá (turnos del 4 al 17); no obstante, la cámara compite en la atención a sus papás en los turnos 17 a 20. ¿Por qué no se ‘avanza’ a la meta?

Una posible explicación es que ahora ambos padres están implicados y entre ellos compiten en la atención del niño: mientras el papá está intentando ganarla en los turnos 7 a 9, la madre le acerca el biberón para darle agua (turno 10). Así transcurren los turnos 11 a 15, en el turno 16 hay sincronía y coordinación entre los padres. La madre lleva la batuta, pero en los turnos 17 a 19, el padre va solo aunque la madre está expectante y el niño se distrae con la cámara.

El turno es ahora de la madre (21) que alza su voz y llama al niño por su nombre, vuelve a la canción; el padre coopera al orientar el cuerpo del niño en dirección a la madre. El niño está a tono, se balancea al ritmo de la canción (turno 23). Eso da oportunidad para que la madre insista en pedirle le diga uno ‘*con las manos*’. El niño mueve su mano izquierda y vuelve a distraerse con la cámara. La mamá le pregunta o le suplica en tono interrogativo: *¿No me lo dice’s?*. La mamá continúa con la canción lentamente pero con énfasis, ahora el niño sí está “fusionado” o “entonado con el entonamiento” (Rommetveit, 1974) de la mamá:

26 Ha volteado a ver a su mamá, los brazos ligeramente levantados a la altura de sus costados, con sus manos ligeramente al frente y sus dedos extendidos. Mira fija e interesadamente a su mamá⁴⁰.

La mamá continúa con la canción con suspenso en su tono de voz. El niño parece entregarse a la interacción (turnos 26 a 29).

Finalmente, madre y padre, terminan por celebrar el ‘final feliz’ con gran algarabía. J. también y además aplaude (Ochs, 1983; Clark, 1996). Clark refiere que la celebración es animada y ruidosa cuando ha existido una gran dificultad para comunicarse.

En resumen, aquí el padre coopera y trabaja conjuntamente con la madre para lograr el fin; la coordinación de ellos oscila desde la incompatibilidad hasta la sincronía: la madre está en mejor posición de captar la mirada del niño y el padre apoya al orientarlo hacia ella.

Fenómenos locales

Por fenómenos locales entiendo aspectos interactivos vinculados a la microgénesis social y que al analizarlos se puede comprender la dinámica interactiva de la organización y la secuencia comunicativa. Son aspectos que ayudan a dilucidar la forma

en que se logra la intersubjetividad y se llega a compartir temporalmente una realidad social.

- a) Los vocativos y el tono de voz establecen un vínculo estrecho entre el lenguaje (nombres propios y comunes), la prosodia (Rommetveit, 1998) y las emociones (Ochs y Schieffelin, 1989), basta ver el número de veces que los padres se valen de esta estrategia o metodología para resolver el problema.
- b) La canción controla la cadencia y ritmo del habla, aspectos que a juicio de Trevarthen (2001) hacen que el habla tenga la musicalidad de un mecanismo apropiado para el control de la interacción.
- c) La canción y el ‘grito de fan del fútbol’ tienen puesta la atención en el uso de las manos y los dedos, hay una similitud topográfica en las acciones al requerir que se alce la mano y se muevan los dedos.
- d) La dominancia interactiva o participativa es ligeramente diferente a la de la primera parte. Son 35 turnos (contra 27 de la primera parte), en los que hay 10 intervenciones verbales de la madre, 11 del padre, una de I y 3 del niño. En las intervenciones verbales hay equilibrio entre padre y madre, en este caso, confirma la cooperación, pero no permite ver si se trata de sucesión o sincronía.

Los otros fenómenos locales ya se mencionaron en el punto anterior; La canción y las acciones con las manos, principalmente el dedo índice, que eran incomprensibles en la primera parte, se entienden en la segunda.

La canción y el ‘grito de fan’ son parte de prácticas sociales que trascienden a la familia, el fútbol en Sevilla divide a los aficionados en uno u otro de los equipos locales.

En un tiempo posterior (05/05/2006), indagué con los padres el origen de la canción. Y lo tengo registrado en mi nota de este día (13^a. Visita; edad del niño: 2:05:02): “[la mamá] *me ayudará a precisar algunas cosas de las que estoy transcribiendo. Cuando le digo que de dónde salió la canción de ‘cachibú...’, me refiere que es una canción de un disco que grabó un payaso famoso por los años 60, y que el disco es de varios artistas que en esos años colaboraron con él para hacer tal disco con canciones para niños. La cantaban los Hermanos del Río. Padres y hermana la cantan a coro. La mamá dice que ya no se acordaba, ríe.*”

Mirando la primera parte del vídeo de ese día, retomo lo siguiente:

“Es una cinta de canciones de Emilio Aragón, un payaso muy famoso que hay aquí en España, (ellos tienen esa cinta, que alguna vez el papá puso en la audiograbadora cuando el niño estaba jugando en la alfombra –3^a. visita en la que el papá está solo con el niño). Todas las canciones las cantaba él con algún famoso, ...con algún cantante, de a parejas.

Entonces él, esa la cantaba un [titubea] dúo que es de aquí de Sevilla que son los del Río. Y esa canción la cantan Los Del Río en ese disco.

La hermana empieza a cantar la canción, se le une la mamá para terminar en coro los tres: papá, mamá y hermana: “*De cachibú, de cachibú de cachivaca, las espinacas se machacan, la corbata se pone en el pescuezo y los zapatos se ponen en los pie’s. En una mano tengo cinco dedos y en la otra do’s y tre’s.*”

Estamos en el salón. A. sentada en el brazo derecho del sillón de tres plazas, P. a un lado de A. y del lado izquierdo de P., M. mira de frente a A.

Mientras cantan, A. se balancea a los lados; P. va siguiendo la canción y con gestos va indicando las acciones. Cuando llegan a ‘*en una mano...*’, P. y M. siguen la canción con los gestos: P., con su derecha, dice ‘*tengo cinco dedos*’: pone su mano frente a sus ojos, los dedos extendidos hacia arriba, gira su muñeca, ‘y en la otra...’, alza la izquierda a la altura de su cara con la palma al frente mantiene en alto el índice y el cordial, con su pulgar se detiene el anular y el meñique, al decir ‘*tre’s*’ levanta los dedos que tiene recogidos, estira todos de modo que la mano queda abierta.

Por su parte, M., que tiene la mano derecha en su pierna del mismo lado, apoya su codo *izquierdo* en la mesa del salón y hace los movimientos siguientes para cuando dice *dos y tres*. *Dos*: los mismos dedos que P., los mantiene alzados y los otros ligeramente hacia abajo. Al llegar a *tres*, voltea la mano, alza un poco sus dedos cordial, anular y meñique, baja un poco su pulgar e índice.

Mirando a A., sonriendo y con la cabeza recargada en su mano izquierda, dice: ‘*esa le gustaba a Jesús’s de chiquitillo* (mueve su cabeza ligeramente de arriba abajo). A.: ‘*Y a mi también me gustaba*’, riendo; casi al mismo tiempo, M. alza las cejas, mira alternadamente a I y a A., dice: ‘*ya no me acordaba de la canción*’.

Relato la razón de mi interés y ellos amplían la información:

A: *Jesú ya se sabe lo’s año’s que tiene.*

M: *cuenta del uno al nueve. ...Y las vocales...(Mira a P.), eso me lo ha dicho Irene* (su instructora en la guardería). *El orden ‘como él le gana’.*

La madre refiere que ella ya no se acuerda de cuando usó la canción para que J. dijera su edad.

P: *me imagino que en ese momento era para centrarle la atención... (...)*”.

De esta manera es posible contextualizar la canción como parte de lo que fue la música para niños en los años sesenta, justo cuando los padres era niños. Dentro de la cultura infantil uno bien podría sostener con Corsaro y Rizzo (1988) que es una *reproducción cultural creativa*.

En concordancia con lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de la edad se concatenan con la cultura mayor que trasciende el ámbito familiar y se vincula a un entramado complejo de prácticas sociales locales.

Una manera casi universal de contar es a través de las manos y el uso de los dedos; puesto que la gestualidad es un recurso universal, aunque hay recursos locales que dan cuenta del carácter situacional y proporcionan al analista elementos para formular una explicación acorde con la cultura particular de la que forman parte las personas. Schieffelin y Ochs (1996) son partidarias de explicaciones universales y particulares en el uso de las prácticas comunicativas.

En el capítulo final, ampliaré mis consideraciones sobre la historia, puesto que aún dentro de muchos planteamientos dialógicos, difícilmente es parte del interés de los investigadores y una construcción teórica de relevancia (Linell, 1998; 2004; Hermans, 1996).

Por último, habiendo contado con un ‘final feliz’ como conclusión del logro conjunto, se vuelve necesario hacer dos consideraciones sobre la comunicación en este niño a la edad de un año una semana:

1. Cuenta con recursos corporales, su expresividad está circunscrita a actitudes y movimientos, pero suficientes para implicarse en una conversación. De hecho, sólo son 4 expresiones o gesticulaciones vocales a lo largo de 62 turnos (27 de la primera parte y 35 de la segunda).
2. Dar cuenta de sus movimientos y gestos, así como de los aspectos contextuales inmediatos y mediatos, permite comprender lo ocurrido en la conversación; su dinámica y lo que ocurre turno a turno. El análisis del todo y sus partes permite apreciar que la dialogicidad temprana no es un asunto ni del niño ni de los demás participantes, sino del conjunto en interacción. Los recursos semióticos, así sean gestuales, son culturales e individuales: culturales porque es el grupo, la sociedad o cultura la que resalta, privilegia o promueve ‘x’ movimientos para insertarlos en el campo de los movimientos ‘con significado social’; e individuales, porque son producto de un individuo. El dialogismo ha de abogar porque ambos aspectos sean tomados en cuenta en el análisis.

En tal tenor, la tercera parte de este evento o sistema de actividad de ‘*TENGO UN AÑO*’ viene a cuento por ese manejo diestro de la gestualidad, pero quizá sea más interesante el contexto interactivo en el que ocurre.

3°. Tercera parte

Contexto situacional inmediato

Este mismo día, casi al final de la sesión, me invitaron a ver el Belén de la casa, que A. y P. han colocado en el cuarto de planchar, un espacio muy reducido. M. carga a J. y ambos ven en la misma dirección. Las interacciones se suceden principalmente entre M., J. y A.; I. y P. están detrás de la cámara y eventualmente intervienen. J. ha estado viendo el Belén, le han mostrado los animalitos, pero más le llama la atención el agua que corre por un pequeño río, le meten su mano y le dicen que está fría. Todo ha sido para interesar al niño a ver el Belén, no obstante, hay sucesión de temas que parecen corresponder con cambios en la atención del niño que propician silencios de consideración.

Síntesis de las interacciones

Después de un silencio más o menos prolongado, la mamá coge el antebrazo del niño y le pregunta: *Bueno, ¿cuántos años tiene's, Jesús? Cuéntame.* La hermana contesta, mirando hacia el Belén. La mamá repite la pregunta:

T	ACTOS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	A.	P.
2	Mira el Belén, sus brazos extendidos. ⁴	Detiene su brazo derecho a J. ⁵	Bueno, ¿cuántos años tiene's, Jesús? Cuéntame. ⁶	¡Uno! ⁷	
3			¡¿Cuánto's año's tiene(s)? ⁸	¡Uno! (.) Ja- já. ⁹	
4		mira lo que hace J con su mano derecha ¹⁰	¡Ea! Ya está, ¹¹		
5	Voltea a ver a la cámara ¹² , sube su dedo índice de la mano derecha, con los demás recogidos. ¹³		díle ¡ya es, ¹³		U:u[no ¹⁴

La hermana contesta y ríe sarcásticamente (turno 3), el niño alza su mano derecha y levanta el índice, el padre lo confirma y la madre responde al sarcasmo o ironía de la hermana (turno 9).

Luego I. indaga si es reciente que el niño responda de esa forma (turnos 9 y 10), la madre le explica (turno 11):

T	ACTOS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	I.
9	Baja sus brazos a sus piernas, se encoge ligeramente. ²⁰	Coge a J. de la cintura y viendo en dirección al niño. ²⁰	Para que o's enteréi's bien! ²¹	I: Riendo, ¿Y ese a penas lo está haciendo? ¿Verda'?' ²²
10	También voltea, serio, a ver a I., todavía con su dedo apuntando. ²³	Voltea a ver a I riendo, como con cierta complicidad ²³		Sí, verdá? del año? ²³
11	Su mirada se desvía más a la derecha. ²⁴	M: mueve ligeramente su cabeza como acentuando. deja de coger a J con su brazo y mano derecha, para levantar la mano y alzar su índice). ²⁵ mira otra vez a J, lo coge rodeándolo con ambas manos) ²⁶	El año, sí El año sí, lo de soplar la vela, es lo que no. ²⁵	

Quizá esto era lo que la madre esperaba que el niño hiciera desde la primera parte, sin necesidad de recurrir a la canción; pero, como dice el padre a más de medio año, sólo era para 'centrarle la atención' al niño.

Lo interesante de esta tercera parte es la intervención de A., que no sólo no coopera, sino que desafía al niño e indirectamente a la madre. En otras ocasiones A. había manifestado su incredulidad en que el niño pudiera hacer ciertas cosas, como cuando el padre le pidió que le llevara una foto de la abuela y A. dijo: “*no sabe*”.

M. requiere instigar al niño, le coge el antebrazo para que haga lo esperado.

La estructura de participación es muy distinta a las anteriores, así como la dinámica de las interacciones.

Fenómenos locales

Algunos detalles de la dinámica interactiva de esta tercera parte, son:

- 1) La participación de la hermana (A) se añade a los 4 que habían intervenido en las dos partes previas.
- 2) A. participa de modo diferente a P. e I. han participado.
- 3) A. ‘ventrilocúa’ la voz del niño (respondiendo como si fuera él), pero por el tono de su respuesta y la risa sarcástica, lo hace para significar contrario (que el niño no puede decirlo); desafía a madre y hermano, aunque es la madre la que asume el reto y le contesta en ese mismo tono.
- 4) Las intervenciones de I son para entender los comportamientos del niño. Ahora se muestra ‘a tono’ con los acontecimientos (no como en la primera parte que ‘distrae’ con su plática entre él y el padre; en la segunda parte su participación es meramente ‘pasiva’ como un participante lateral, que sólo ríe ante el ‘espectáculo’). Su intervención contribuye a la comprensión situada del aprendizaje del niño y cómo el tema de decir la edad está en estrecha relación con la vida ritual-ceremonial de la familia, esto es, el vínculo entre levantar el dedo y soplarle a la vela de la tarta en la celebración del cumpleaños.
- 5) La intervención del padre, si bien es lateral, es clave para que la madre, la directamente implicada en la interacción diádica con el niño, reitere y confirme lo que él ha notado y hace notar.
- 6) La búsqueda de la mirada de I., y luego de P. por parte del niño, hace suponer que espera una retroalimentación, el padre lo felicita y J., en brazos de M. se encoge con las manos en sus piernas con lo que muestra su satisfacción. Algunos, psicólogos de la percepción-acción, como E. Gibson (1993), consideran como *efectancia*, la satisfacción del logro mediante la acción.

- 7) No es preciso que haya ‘celebración ruidosa’ (como la que hubo en la segunda parte), las interacciones entre niño y madre se deslizan suavemente y sin complicaciones; la misma brevedad de los turnos apoya esta interpretación.

Un último comentario me parece pertinente: el nombre del evento. El título no ha sido arbitrario, lo tomé de la intervención de la madre que anuncia lo que vendrá. Es ella la que establece el tema, y que lo haga ‘hablando por el niño’: ‘...*tengo un año!*’, para mí se convirtió en un signo porque me llevaba a interpretar que el niño lo podía ‘decir’. Al menos para la madre, en la primera ocasión que los visito y los conozco, me dice que el niño ‘ya sabe decir adiós’ y lo constato cuando me retiro. Los padres salen a despedirme, la madre con el niño en brazos; el niño abre y cierra los dedos de su mano izquierda, cuando nos acercamos a la puerta; esto es muestra de que puede decir cosas con sus manos. Esa es la interpretación de la madre: decir es hacer.

No sólo es mi calidad de observador lo que me hace analizar las cosas de este modo, también es la propia interpretación de los padres que confiere significado a los actos del niño y contribuye a la comprensión situada y al análisis de los comportamientos como prácticas socioculturales.

“LA DIVERSIFICACION DEL USO DEL INDICE”

A continuación se muestra la diversificación del uso del índice, al tiempo que el niño va ampliando su entorno.

Para el primero de agosto de 2005 (el niño tiene un año con ocho meses, menos dos días), la madre ha ido a la cocina, el niño también, pero regresa, el papá me está informando de los adelantos del niño y como lo oye cerca, le llama y me da una demostración de lo que sabe hacer:

El episodio dura 27 segundos con 9 décimas. P. está sentado en el sillón doble, I. frente a él, puesto que aquí hay referencia al agua, no hay que olvidar que la piscina queda justo frente al salón y puede observarse desde la ventana que da al patio interior de los bloques; J. señala para ese lugar cuando P. le pregunta por el agua.

T	ACTOS J	ACTOS P	PALABRAS P	I
1			Jesús! Jesús ven Jesús ven (.) ¿Dónde vive Luis? (..)	
2	Levanta sus dos brazos	Señala hacia el piso arriba	Ah↑i: °lo ves° Oye espérate tas con (ríe)tas con la galleta por encima de: de la boca (.) y la luna ¿donde está la luna? (..)	
3	mira hacia arriba y señala con el dedo índice de la mano		ah↑i: ¿y lo aviones?	

	derecha y luego mira a P.		
4	sonríe y mueve la mano a un lado y otro	Adio:::ó	
5	empieza a caminar hacia la parte de atrás	¿y el agua?, ¿dónde está el agua?	
6	se para y señala hacia la dirección de la cámara	¿Está allí la piscina? <u>¿Está allí la piscina?</u>	
7	se queda quieto, oscilando de una pierna a la otra		I: Ven Jesús. (.) Ve:::n
8	desaparece de la escena por detrás del sofá		

De ese modo, el índice se convierte en una varita mágica cuya polisemia es basta; sirve para identificar un hecho, objeto o persona y hacerlo notar a los interactuantes y para indicar su localización, mediante el gesto deíctico, o acompañado de deícticos (aquí, etc.). En el ejemplo anterior, a los aviones se les saluda, por eso el movimiento a los lados de la mano del niño y del complemento que proporciona el padre: Adiós.

Adelante precisaré algo más sobre el gesto de apuntar y sus límites significativos.

El ejemplo siguiente, si se fuerzan un tanto las cosas, es una variante de apuntar; aunque si se mira la sección del '*Uso de preguntas...*' (abajo), es más correcto ubicarlo ahí. Expongo el ejemplo y luego diré por qué es preferible ubicarlo en la categoría mencionada.

El ejemplo versa sobre su propio cuerpo y diferentes aspectos o partes que el niño identifica tocándose, mostrando o haciendo visible la parte nombrada; con sólo dirigir la mirada a la parte solicitada, es capaz de dar cuenta, crear intersubjetividad; el padre le demanda o le amplía la respuesta requerida puesto que le coge el pie.

No siempre acierta, se equivoca, se confunde. Aún le tienen que auxiliar:

El episodio es corto, dura 21 segundos con ocho décimas, sucede casi inmediatamente después del ejemplo anterior. El padre lo tiene en su regazo porque le quiere limpiar la cara, pero deja que el propio niño lo haga, después de esto, le pregunta por estas otras cosas:

T	ACTOS J	ACTOS P	PALABRAS P
1			¿Y la nariz? (.)
2	se toca con el puño cerrado de la mano derecha la nariz		Ahí::: ¿Y los ojitos? (.)
3	Se toca la oreja derecha con el dedo índice	Se lleva el dedo a su propio ojo derecho	No: los ojos, (.) los ojito:::s (.)
4		Toma la muñeca derecha de J. y le lleva la mano a los ojos	Los ojitos aquí (.) ¿y las orejitas?
5	coge la oreja derecha con la mano derecha		¡eso, ¿y el pelo? (.) ¿Dónde está el pelito?
6	se lleva la mano izquierda a la cabeza		Ahí. ¿Y los pies? (..)

- | | | | |
|---|--|---------------------|-------------------|
| 7 | Mira sus pies | Toma con su mano el | ¿Y las manos? (.) |
| 8 | Lleva sus puños
cerrados hacia
delante, los mira)... | piel derecho de J. | |

Decía que es más exacto ubicarlo como ‘*uso de preguntas y los referentes: deícticos, ...*’, porque apuntar, como la literatura analítica lo precisa (Haviland, 1998; Clark, 2003), es el uso del índice con los dedos recogidos y cuyas funciones comunicativas se circunscriben a señalar, indicar, mostrar, etc.; en pocas palabras, funciones que preceden a la descripción, a la solicitud o demanda.

La proto-referencialidad es un puente entre la descripción y la identificación (ver Bates, Camaioni y Volterra, 1979). Los ejemplos proporcionados van más allá de esta categorización al resaltar cómo el niño se apropia de las formas de comunicación en su medio para volverse competente socialmente. El ejemplo muestras claramente que al niño ya no le basta con usar el índice, ni es el criterio para lo que le solicitan que haga; se trata de que ambos interactuantes se orientan en la misma dirección, están coordinados y proceden secuencialmente en la medida que lo que hace uno determina lo que en seguida hará el otro; entonces es posible determinar si hay intersubjetividad o no y cómo se logra o cómo se busca por uno de los interactuantes (el padre, al repetirle la pregunta, o al negar e insistir en los ‘*ojitos*’ y como el niño no es capaz de responderle, él le instiga y lo guía manualmente). Como un diálogo importa más el proceso de comunicación que la misma etiquetación, eso no quiere decir que no interesa el tipo de diálogo, sino que es una especie de prueba o registrador verbal para identificar las partes de su cuerpo. ¿Qué tan complicado o sencillo es ‘saber’ dónde está el pelo, los ojos de uno mismo?

Quizá podría estar de acuerdo en que el ejemplo es uno de transición en donde el uso de los gestos manuales dará paso a referir eventos, objetos, personas, circunstancias, etc., lo que se ve claramente en el ‘*uso de las preguntas ...*’.

El episodio siguiente es del mismo carácter temático que el ejemplo inmediato anterior, con la diferencia que aquí se trata de un objeto, que es un animal de juguete: un pingüino, que será “humanizado” por el papá.

Padre y niño recurren a las estrategias que se venían empleando desde el primer año de vida del niño, la diferencia mayor estriba en la aplicación a ese ‘animal humanizado’.

Dura un minuto con dos segundos. La escena ocurre después de que el niño ha estado jugando en el suelo con ese objeto: es un juguete que tiene ensartados uno tras otro, tres pingüinos antropomorfizados –vestidos-. El más grande y delantero es el que tiene el mecanismo en un sombrero que con empujarlo hacia abajo se echa andar, acarreado con los otros dos, y va haciendo sonidos repetidos. Los pingüinos chicos no tienen sombrero.

P. se sienta en el sillón doble y llama a J. para que le enseñe el juguete, el niño va, se lo extiende y se acomoda entre las piernas del papá.

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P	PALABRAS P
1			A cada 'este', va apuntando a los objetos	¿Me lo enseñas? (.) ¿Me lo enseñas Jesús? (.) ¿Me lo enseñas? Enséñamelo. (.) ¿Me lo enseñas? (.) ¿Cómo se llama este?, ¿este? ¿este? ¿qué hace qué hace el pingüino? (...) °¿las ruedas? °¿dónde están las ruedas?
2	Señalando con la mano las ruedas	Ahí		Ahí:↑i. (..) ¿Y las patitas del pingüino?
3	señala las alas	Aquí		Las patitas las patitas, los pies.
4	sigue señalando las alas, luego levanta su pierna izquierda	Ahí:i.		Los pies del pingüino. (.)
5	Toca las patas		señalando las alas	Ahí:↓i. (..) Y estas son las manitas. ¿Y la boquita?
6	Toca el pico			Ahí va. ¿Y los ojos?
7	Toca los ojos			Muy bien. ¿Y el sombrerito? (.) ¿Dónde está el sombrero?
8	Toca el sombrero	Ahí::.	cambia de muñeco	¿Y este tiene sombrero? (.) ¿Este pingüino tiene sombrero? (..) ¿Tiene sombrero o no? ¿Sí o no?
9	Toca la cabeza de un pingüino chico			
10	toca la cabeza del pingüino grande		Señala el muñeco chico.	Este no tiene, ¿no? ¿Tiene sombrero? (.)

El episodio se ubica en esta parte del análisis porque el niño emplea los deícticos 'aquí' y 'ahí'. Las preguntas y la reformulación del papá (turnos 8 al 10) pretenden conducirlo durante el desarrollo; esto se hace difícil porque se ha usado una palabra que quizá no sabe aún aplicar: 'tiene'. Para el turno 10 la respuesta se torna complicada y de difícil decisión. Invito al lector a que haga el ejercicio con las preguntas: primero el padre niega rotundamente, luego hace dudar con su 'no' en forma interrogativa y luego formula la pregunta para dejar la disyuntiva abierta.

Con lo anterior, se ejemplifica la naturaleza de una rutina que tiene aspectos relativamente invariantes, algunos que varían y que son la ocasión para el desarrollo y la transformación, a lo que los padres van agregando nuevos usos de la estrategia y del tema. De este modo, concuerdo con lo que plantean Peters y Boggs (1986) y sobre el ejercicio analítico desarrollado por Bruner en su estudio sobre el lenguaje infantil (1983).

Por último, el ejemplo que sigue parece ser el final de la estrategia de los padres, puesto que ya no lo veremos implicados en una conversación de este tipo a lo largo del siguiente año de investigación (del segundo hasta el tercero del niño).

Es una ligera variante de tocarse las partes del cuerpo cuando le preguntan por ellas, ahora el padre usa un verbo de acción que demanda que el niño realice la actividad

correspondiente. La acción es simple pero interesante para apreciar cómo a veces el desarrollo procede deslizándose suavemente y otras veces a saltos (Wallon y Vygotski fueron partidarios de esta manera de concebir el desarrollo); también podría entrar en el debate que existe entre los psicolingüistas del desarrollo sobre qué es primero si las palabras o sustantivos y luego los verbos, o al revés. Algunos autores formulan que en el caso del desarrollo del lenguaje de niños norteamericanos de clase media blanca, el desarrollo es primero de sustantivos y luego de verbos, argumento que llegó a considerarse universal; no obstante, Brown (1998) y De León (1998) han sostenido que el orden del desarrollo procede mucho en función del tipo de lenguaje nativo que se está aprendiendo como lengua madre. Por ejemplo, en el lenguaje mandarín y en el Tzotzil o el Tzeltal (variantes del Maya) los verbos son parte de la raíz de muchos de los sustantivos; de aquí que los niños pronto aprendan a distinguir las acciones; además de que la repetición es una estrategia que contribuye a que los niños aprendan pronto el uso de los verbos.

T	ACTOS J.	ACTOS P.	PALABRAS P.
33	---		(.) Y y ¿tú te tocas la nariz?
34	Se toca la nariz con la palma de la mano		(.) ¿Y tú mueves la cabeza?
35	Mueve la cabeza de arriba abajo		(.) ¿Y tú y tú te tocas los ojitos? (.) ¿Cómo te tocas los ojitos? (.)
36	Se toca los ojos con la palma de la mano izquierda		Ahí ahí. y tú te: ¿te tiras del pelo? (.)
37	Se agarra el pelo		Así. ¿Y te tiras tus orejas? (.)
38	Se tira de la oreja	Cierra los ojos con fuerza y ríe con el niño) (..)	A::: vale vale vale. Y tú te em:: te te: ¡CIERRA LOS OJOS!
39		Muestra un dedo índice extendido	¿Tú cierras los ojos?, ¿cómo cierras tú los ojos? (..) ¿Y tú me enseñas una mano, una mano, una?
40	Muestra una mano abierta hacia arriba, luego las dos, se las mira	Baja una de las manos de J. con las suyas propias)(..)	(..) Una mano <u>una</u> (.) Una solo
41		Levanta ambos brazos	Y LAS DOS ARRIBA. Las dos arriba.
42	Levanta ambos brazos	Baja las manos	Bie::n. (.) Las dos abajo:.
43	Baja las manos		Y un pie, un pie
44	Levanta un pie		¿y el otro pie?
45	Levanta el otro		Allí. Y ahora los dos.
46	Levanta el izquierdo		Los dos. (.) Los dos a la vez.
47	Levanta una pierna y otra alternativamente		Bie:::n. (Ríe)
48	Mueve rápidamente las piernas arriba y abajo		Oye Jesús, (..) y tú te lavas, ¿cómo se lava la carita Jesús?, ¿cómo se lava la carita Jesús?
49	Se pasa la mano por la cara.		Así:: (..) ...

*Puesto que esta celdilla ocuparía mucho espacio, pongo aquí lo que I. dijo: *¿Qué niño tan inteligente!*

Como he dicho ya en otros casos, este tipo de ejercicios comunicativos no requieren de habla para quien tiene que seguir la orden o petición; efectivamente el niño se concreta a ejecutar las acciones requeridas.

El uso del índice, como instrumento o como recurso sígnico para comunicarse y para representar una realidad social, encuentra su límite en la 'referencia' a cosas distantes o que están fuera del alcance y no cuenta con el recurso de los géneros discursivos porque la palabra aún no juega ese papel.

Cierro esta sección con el último ejemplo que muestra tales límites en la medida que no hay manera de comunicarse y negociar con el padre dada la ambigüedad de la referencia mediante el gesto manual y vocal. Para entender la breve transcripción de los turnos más significativos de este episodio, haré una relatoría extensa de la situación.

El día 12 de mayo de 2005 (edad: 1:05:09) J. ha terminado su merienda, P., ha ido a dejar los trastos sucios a la cocina. J. está inquieto queriendo pintar con un bolígrafo, se lo quitan, protesta y lloriquea. Como M. tiene que revisar los deberes de A. y J. no está en paz porque camina, anda para todos lados, quiere coger todo; A. lo quiere distraer, pero él lloriquea, se revuelve en sus brazos. M. le pide a A. que le traiga un lápiz para corregir los deberes; Ab. viene de la cocina, le quiere cargar al mostrarle los brazos pero él se voltea y más lloriquea hasta que A. se lo da a petición de M. El niño no se encuentra contento con Ab., se chupa la pipa de manera que está inquieto queriendo algo pero sin saber qué y termina por señalar algo a lo lejos; Ab. interpreta que quiere las fotos, pero ella le dice que no. En ese momento el niño ve salir de la cocina a P. y se le queda viendo. Pasa frente a él, pero como no le hace caso, lo sigue con la mirada. P. voltea, le acerca su cara a la de él, sonríen pero como P. anda recogiendo los trastos de la merienda se dedica a hacerlo. El niño se inquieta, Ab. trata de alejarlo hasta que el niño lloriquea, grita, se pone rígido. Viene con P., se lo da y le dice que está hecho un tonto. Así P. carga a J. y se hacer cargo de él, mientras que M. termina de revisar los deberes de A. P. forcejea con el niño para limpiarle la nariz, termina y el niño vuelve a su inquietud pues no sabe qué hacer, se revuelve en los brazos de P., mira atrás y adelante, hasta que ocurre lo siguiente:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P	PALABRAS P	I, M, Ab
1	Se voltea atrás y adelante, se quita la mano de Ab, se asoma por el brazo de P con el que lo sostiene, con su índice derecho, lloriqueando.	¡ia mamá :a	Sonriendo, voltea a escuchar a I.	P e I ríen.	P e I ríen.
2	Se endereza, con su índice todavía en línea.		Mirándole a la cara,	¿Qué?!	
3	Se echa adelante, se agacha, apunta a la mesa del salón, mirando abajo.		Lo sostiene, no ve a dónde apunta J,	¿Qué quiere's?	
4	Se columpia en el brazo de P, vuelve a señalar, grita, con su índice derecho apunta a la mesa	¡¡i: i	No ve, el movimiento de J, le impide ver.	¿Qué,	I: ¿Qué quieres?!
5			Lo mueve un poco a la izquierda.	¿Qué quieres?	I: ¿Qué quieres? Mira, toma (se agacha, coge un objeto, se lo ofrece)
6			pero P explica, se	Le llama	Ah.

- agacha y coge el mechero la atención lo amarillo
- 7 Le da el mechero a J.
- 8 Lo tiene en la punta de los dedos de la mano derecha, lo mira. Mira la mano de J. (luego pone la mano con la palma arriba debajo de la de J donde tiene el mechero) Xxx?? ((M ha subido el tono de voz otra vez)) ((Ab. pregunta por lo que está en un bowl de cristal))
- 9 Sorprendido de tener el mechero en la mano. Lentamente se lo lleva a la mano izquierda, lo coge, apunta con su índice derecho por donde se enciende, le coge de ahí, lo voltea, lo mira; ve la mano de P, ve el mechero, lo coge con ambas manos, voltea a la mesa del salón. Mientras mira a la mesa, con sus deditos explora el mechero. Luego hace un movimiento de su mano derecha, la pone por encima de la de P, apunta hacia abajo con sólo mover el índice para abajo. Es un movimiento tan rápido y como está cogido por P, que éste no lo nota; luego mira el mechero que tiene en las manos, para volver a mirar abajo a la mesa. {Le contesta a Ab: no es una grabadora}} La ve rapidísimo para luego subir su mano y ponerla con la palma arriba, muy cerca de donde J tiene el mechero ¡Uch, ¿te gusta a tí?
- 10 Se endereza se lleva el mechero a la boca con ambas manos. Sube su mano izquierda a la altura de la boca de J, está atento a que no se lo meta a la boca. Le acerca la mano, le jala ligeramente atrás la mano izquierda No no, para eso no(con su índice frente a la cara de J lo mueve a los lados.) dice: A la boca, no
- 11 Mira el mechero en su mano izquierda, aleja su derecha, voltea a ver a P a los ojos, sonrío; se miran mutuamente ¡EeE ! P abre la boca ligeramente, el mechero casi le da en el labio inferior. Mueve su dedo a los lados y luego la cabeza a los lados. Los labios abiertos y prolongados.
- 12 Lo vuelve a ver a la cara. Sonríe, extiende su brazo hacia la izquierda de P, con la mano al frente y los dedos extendidos, dice, mirándole a la cara a P ¡TA! Voltea rápido a donde señala J OOo.
- 13 Retrae su brazo, empuña su Vuelve su mirada a (M alza la

	mano. Mira adelante pero a lo profundo y ligeramente abajo.		M. Voltea a la derecha, gira un poco su tronco, ve a J a la cara	¿qué...• voz)
14	Se yergue, estira su brazo derecho arriba y al frente, con su mano abierta y su palma hacia abajo	Aúgh ?	Mira a M por encima del brazo de J, voltea a ver a la cámara; apunta rápido con su índice izquierdo para volver a ponerla debajo de las nalgas de J. mira a la cara a J	Díle Hola, Hola!
15	Mira a I, con el mechero entre las manos, sosteniéndolo con la izquierda, atento			Díle: Hola, hola.
16	Desvía la mirada abajo, lentamente se hace un poco adelante.		Le mira fijamente a los ojos. Agudizando su tono:	Hola
17	Mira una vez más a I, voltea rápido a ver a la mesa, vuelve a ver a I, serio.		A medida que canturrea va moviendo su cabeza arriba y abajo, con su boca muy abierta.	Díle hola. ¡Cántale! Canta dí: AAaaa Aaa-Aaa ¿Abía?
18	Mira de reojo a P, abre mucho la boca y los ojos, mira al fondo. Su índice derecho en el mechero. Luego se echa adelante, como en diagonal, extiende su brazo con su mano al frente y todos los dedos desparramados	Ab:b iaá		
19	Mira a la cara a P, como enfadado. Luego se echa un poco atrás.		Sin dejar de ver su cara.)	¿Qué?
20	Echa su brazo derecho adelante, apunta con su índice*.	Hace un leve puji do	Voltea a ver a donde apunta mientras lento dice:	¿Qué quieres tú, abía?
21	Ya ha retraído su índice, juntos sus dedos en puño, mira arriba. Voltea a ver a P.	¡VA!	Se mueve a la izquierda, camina mientras le dice	¿Vamo'avé los pajaritos' s?
22	Ve atento al fondo, los ojos muy abiertos, la boca semi-abierta, su brazo derecho encogido, con su índice en alto, blandiéndolo, su pulgar a un lado.		Camina y lo acerca a la venta mientras le repite	vamo' a ve los pajaritos .
23	Viéndole la cara a P	Ee.		

* No puede verse exactamente adónde apunta. Al revisar con detenimiento el vídeo y tendiendo una recta imaginaria hacia donde lo hace, se diría que apunta abajo de la ventana del salón, que da a la terraza.

Si se pone atención a los turnos del 12 al 14 y luego al 18, sobretodo en las intervenciones de J., se puede advertir la impresión del gesto y los sonidos que no parecen significar nada para el padre, aunque lo orientan para que interprete y le sugiera ver los pajaritos; de hecho, el niño apunta a lo lejos y el padre le pregunta: '¿Ahí están

los pajaritos?’, una referencia imprecisa, que limita la conversación seriamente pero no les impide el intercambio comunicativo, puesto que gracias a la asimetría es que el padre va proponiendo y orientando los deseos y la voluntad del niño.

Algo similar aparece más adelante, cuando madre y niño están mirando el Belén.

2.2.3.2 “Llama a...”

Desde la primera sesión apareció la ‘orden’ de “llama a...”, en esa ocasión la madre escucha sonidos emitidos por J. que la llevan a proponerle esa especie de imperativo; particularmente, se trata de su papá que en ese momento está presente y conversando con I; no obstante, el 14 de enero de 2005, la madre me explica que esa fórmula es para llamar a alguien que no está presente: la abuela, el papá; etc y que lo puede hacer mediante el uso del teléfono inalámbrico o cualquier otro instrumento parecido, pues los confunde (sic, dicho por la madre). A partir de esto, el teléfono inalámbrico fijo o móvil será uno de los objetos que entretienen al niño igual que todo aquello que tiene botones (audiograbadora, aparato de sonido, vídeo-reproductora, mandos de los mismos aparatos, etc.).

Transcribo aquí dos episodios sobre el uso del índice pero que sirven como puente para aprender el uso de los aparatos electrónicos: en el primero, padre y niño se entregan a una actividad divertida en la que el niño está aprendiendo el uso del teléfono inalámbrico; el segundo, ilustra mediante el gesto que el niño ya sabe *tocar el timbre*.

a) Primer caso (edad: 1:02;22):

El episodio duró un minuto con 6 segundos.

T	ACTIVIDAD J	PALABRAS J	ACTIVIDAD P	PALABRAS P
1	El teléfono pita al tocar los botones			Uy. (...)
2	Vuelve a pitar	Ríe junto con P.		(Ríe junto con J) Ay.
3	Vuelve a pitar			Uy. (...)
4	Vuelve a pitar			U↑y!
5	Aleja el teléfono		Intenta cogerlo	°Pero no lo vayas a tirar°. (...)
6			Toca los botones	
7	Lo hace tras P. El teléfono pita.		Sonríe, mirando a J.	Uy. (...)
8	Vuelve a pitar. Ríe y mira a P. Suelta el aparato con un golpe en la mesa			(Ríe) No pero no lo tires. (.) No lo tires. (...)
9	Busca el teléfono, que P ha apartado		Sujeta el teléfono frente a J	Yo te lo doy pero tú no lo tires Donde dónde (.) la musiquita dónde suena? (...)
10	Toca los botones y	se miran		se miran y ríen

	suenan los pitidos, ambos	y ríen	Ay:::. (.) °Otra vez otra vez° bien! bi↑en °toca las palmas°
11	J toca las palmas		I:Bravo!*
12	Se centra en el teléfono y lo vuelve a hacer pitar.	mira a P y ríe	Ríen también

b) Segundo caso:

Dura escasos 43 segundos y puesto que lo importante ocurre en los dos primeros turnos, sólo transcribo éstos:

T	ACTIVIDAD J	PALABRAS P	I
1		Oye tú le has dicho a Juanjo cómo tocas tú el timbre? (...)	(se produce una larga pausa)
2	el niño mira adelante (...), levanta el brazo con el dedo índice extendido	Así toca el timbre. (.) [Con el deíto].	I: [Así toca el timbre] VA::

En el primer caso, se trata de la acción instrumental que tiene su efecto al hacer pitar el teléfono, y en el segundo, es una ‘acción virtual’ en respuesta a las preguntas del padre, una acción significativa en la co-constitución de un signo: “tocar el timbre”; al realizar el gesto sin que el objeto esté presente, el niño me ‘dice’ cómo lo hace.

Dos acciones cuya similitud topográfica tienen diferente motivo y pertenecen a dos órdenes concatenados o prácticas sociales que se han hecho posibles debido al desarrollo tecnológico. En el primer caso han transformado los juguetes para los pequeños y en el segundo, es la forma electro-mecánica de llamar a la puerta.

Comparadas estas acciones con las requeridas por el teléfono⁵ usado por Rodríguez y Moro (1999), se podría decir que son más simples pero no menos significativas para el aprendizaje del habla y de la palabra como un signo.

El día 12 de mayo de 2005 (edad: 1:05:09), el niño está despertando de su siesta, M. lo tiene abrazado, Ab. intenta motivarlo ofreciéndole el móvil para que “llame a la abuela”, pero J. lo rechaza. Ella le da otro que está en la mesa e insiste. J. lo coge y se lo lleva a la oreja derecha, lo mira y empieza a picar los botones; en realidad es el mando de la TV, puesto que la enciende, Ab. escandalizada, se sorprende y lo celebra: “¡Ay, que ha puesto la tele!”. A. se lo quita, baja el volumen y se lo vuelve a dar. J. mira la TV, resultado de su acción, continúa picando los botones hasta que M. le quita el mando.

Aquí se muestra de que el niño usa y conoce otros instrumentos, no sólo los juguetes, puesto que pica los botones y/o se lleva el aparato a la oreja. Se pretende enfatizar y de

⁵ Un teléfono antropomórfico, con dial y con sonidos repetidos de un timbre mecánico; que forma parte de la historia del desarrollo de la telefonía.

algún modo probar que en la vida cotidiana actual, los niños aprenden muy pronto una acción elemental: usar su índice para activar gran cantidad de aparatos digitales; en el capítulo siguiente, se verá cómo el niño es capaz de elegir su propia música.

El ejemplo es útil para mostrar que el niño al confundir los instrumentos por el parecido que tienen el teléfono inalámbrico o móvil y el mando de la TV, lo llevan a hacer un ‘mal uso’ (que no es el adecuado socialmente para el cual está hecho el instrumento). Este fenómeno de abstracción-generalización (Wallon, 1976) conduce al niño a realizar una acción que no llega a la consecución de la meta, porque el instrumento impide su realización. No obstante, para la familia y para el momento de desarrollo del niño, la adecuación del instrumento importa menos que lo que importan los gestos y toda la rutina de ‘llamar por teléfono’: coger el aparato, marcar, llevárselo a la oreja, etc. De esta manera, mientras que los adultos se instalan en la simulación y la fantasía, en lo lúdico y el aprendizaje social, para el niño es una actividad seria que lo implica emocional e intelectualmente, aunque todavía es difícil que comprenda que se les llama por teléfono a las personas ausentes (que es la lógica del sentido común y de la práctica social).

Prueba de lo anterior es el ejemplo siguiente, tomado del día primero de Agosto de 2005 (edad: 1:07;28).

Estamos en el salón P., M., J., A. e I. M. se ha levantado y ha ido a la cocina, J va tras ella, de regreso, él trae en la mano el instrumento para servir el helado; después de un breve forcejeo, J. acepta dejarlo en la mesa del salón, Cuando llega la ocasión, M. refiere que todo coge y que en todo momento anda queriendo hablar por teléfono. Así que lo que ve parecido al teléfono lo coge, se lo lleva a la oreja y habla, nombrando a quien le interesa: abuela, mamá, papá, tata (la hermana). Cuenta que en una ocasión hasta cogió el termómetro de la casa para llamar a P. Y como para no hablar de oídas, me hace una demostración. El episodio es muy breve (13 segundos), pero muy interesante y divertido. J. está a punto de caminar hacia el comedor, M, sentada en el sillón doble, le coge del brazo izquierdo, le da el instrumento de modo que el niño queda volteado hacia el comedor. P. está sentado en el sillón triple, y en diagonal a J.:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	P
1			Le Tiende a J. la cuchara para helados	Llama a Papá.	
2	Se lleva el instrumento a la oreja. Al llamar a P, con su mirada lo busca. M le estorba.	J: Pa-pá, PAPÁ.	M se recarga en el respaldo, deja libre la la visibilidad de J.	M: <Míralo, míralo> te está llamando (- --).	P: HOLA:: (.) HOLA:: (buscando la cara de J.

El niño no es capaz de llamar y esperar que le contesten por ‘el auricular’; él busca a la persona que le hacen nombrar o a quien le pidió M que le llamara; aún no entiende que es un juego, que a las personas que están presentes no se les llama por teléfono y que no

tiene sentido llamar por teléfono a la persona que se encuentra en la situación física inmediata. Es decir, un episodio lúdico y de simulación termina siendo tan realista que el niño no diferencia entre ambos planos.

No importa el instrumento, que ni siquiera es el apropiado –y la madre lo ha hecho *ex profeso* por lo que dijo antes-, lo que importa es el gesto y la rutina de ‘llamar’; esos pequeños, pero significativos pasos en la participación de las prácticas sociales empiezan con elementos de la rutina o del género comunicativo de ‘llamar a alguien’.

Esta estrategia de hacer que el niño ‘llame a...’, dándole un móvil o cualquier instrumento parecido, da lugar a que el niño haga uso de sus destrezas verbales, del control de sus vocalizaciones y del esfuerzo y ejercitación de su habla –incluidos por su puesto los órganos, o partes del cuerpo que están en juego-. El episodio siguiente además de ilustrativo, es divertido para todos los demás y para el niño es un intento de sobrepasar los recursos con los que cuenta en ese momento y hace variar sus vocalizaciones para buscar la manera en que se parezca más a lo que la mamá le pide, le sugiere o espera que haga:

El episodio es del primero de agosto de 2005, dura un minuto con 25 segundos. La escena transcurre en el salón, J. se encuentra en el regazo de su madre, tiene el mando de la televisión en la mano. Inicia precisamente cuando el mando se lo lleva a la boca, y luego le da el mando a M. Casi están frente a frente. Ab. está en diagonal a J. y la puede ver con tan sólo un movimiento ligero a su derecha. P., A. e I., prácticamente han quedado detrás de J.
:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	Ab, A, P
1	Se pone el Mando en la boca, casi pegado	Pa-pá:a↓			
2	Se lo pasa a M.		Coge el mando como un teléfono	Papá ven. Que Jesús quiere verte. Vente pronto venga. (.) Un besito.	
3			Pasa el mando a J., poniéndoselo en la oreja		Ab: Llama a papá. Llámalo, llámalo.
4	Habla y luego retira la mano de M., mirándola a la cara	Papá:a.			P: Hola: Canturreando
5	Sigue con su mano derecha el movimiento de M.		Se está llevando el mando a la oreja		Ab: Llama a la tata. (..)Ta↑ta. Llama a la tata. Llámala llámala.
6	Le quita el mando a M, se lo lleva a la oreja derecha	Ta↑ta.			Ab: Ta↑ta::á (imita y prolonga lo dicho por J)
7					A: Hace

- chillidos
agudos:
Qué↑HI::i
Ab: Interrumpe
a A, Sh, ↑Oye
llama a la
abuela.
Abue↑la.
- 8 Voltea a
ver a A,
sonriendo y
con el
mando en la
oreja
- 9
- 10 Ya no tiene ATA::A lo dice rápido °Llama a la abuela°.
el mando en y al oído No, a la abuela a la
la oreja izquierdo abuela
prácticamente
de J.
- 11 No hace Tata:a Mirando a J a A la abuela, a la
caso, (adelgaza y la cara, le abuela (.) Dile:
voltea a prolonga su acerca la suya lela:á.
ver a A ↓tata
- 12 Se retira Leleleilataile Voltea a ver a (ríe) lalalalala. Ab: también
el mando de (serie de I, sorprendida (..) intenta
la oreja, sonidos con su pero con la (juega la lengua a reproducir los
voltea al lengua pegada cara de los lados en sonidos de J.
frente, en los labios. alegría interior de su boca, mirando a I)
mirando a Saca y mete la Alela::: ¿Cómo es?
Ab.
- 13 Se inclina Lel-lel-elel-l- ((Todos ríen a
un poco a l-l (la lengua carcajadas))
la derecha está más pegada
para mirar a los labios)
a Ab.
- 14 Riendo aún, le A ver cómo ¿cómo es?
coge de la
cintura con la
mano izquierda
- 15 Se lleva el Aña (.), hace A↑buela::a
mando a la un poco la cara
oreja a un lado
- 16 Voltea a Aeo-oeol (los Abu↑ela: Riendo todos.
ver a I, sonidos son con
con la la boca
frente semiabierta,
arrugada, babeando, y
se quita el moviendo la
mando de la lengua dentro
oreja de la boca)
- 17 Se acomoda (Sacando y Voltea a ver a Lela lela (.) ¿Cómo
el mando en metiendo la Ab, mientras es? Abuela::
la oreja, lengua) Aedl-
voltea al elal-la-le-la habla
- 18 Alza la Taj-a:atá. Y ahora di, ai↑jó:. Ab.: repite
voz, se como pujando lo
quita el que J dice.
mando de la
oreja
- 19 Joyoi: (La madre le canta
el aijó, otra
canción y terminan
con el
supercalifragilístic
o, que el niño
baila)

El episodio tiene su relevancia por varios aspectos; comparándolo con el episodio anterior, no sólo sorprende por su prolongación sobre el tema (2 vs 19 turnos), sino porque el niño toma la iniciativa para hablar por ‘teléfono’, y empieza por entender el carácter ‘descontextualizado’ de hacerlo –desligarse del espacio- y, por último, sorprende por la nueva destreza que está en juego, decir ‘abuela’. Me referiré brevemente a cada una de estas cosas.

i) Uno de los aspectos que es evidente en el desarrollo del habla en el niño y que puede verse en lo descrito anteriormente, es que hay más tiempo ocupado en la comunicación sobre un tema: orientarse hacia otro, su atención concentrada y como sus intervenciones dan muestra de que su participación es más duradera y amplia. Eso se puede apreciar en el número de turnos por tema, y en la brevedad (Lyra, 2000) en la que puede llegar a concordar con los demás y a lograr acuerdo e intersubjetividad en la comunicación –sólo recuerdo al lector el caso de la tercera parte del episodio de decir su edad-. En suma, el niño es capaz de ocuparse más tiempo en comunicarse con los demás sobre algo en particular y hacerlo eficazmente, así como llegar a un consenso más prontamente, sin tantas distracciones y ocupado o implicado en el asunto en juego.

ii) En el capítulo 3 referí que uno de los aspectos en donde se puede comprobar el desarrollo del lenguaje es las iniciativas del niño, aquí empieza por hablarle a su papá sin que nadie se lo pida (turno 1) y aunque parece que lo que hace la mamá enseguida que el niño ‘llama a su padre’, es un acto exclusivamente decidido por ella en cuanto al tópico o a las otras partes de su intervención (“*Papá ven. Que Jesús quiere verte. Vente pronto venga. (.) Un besito.*”), puedo sostener que, al menos en la forma, la madre está considerando al niño como un conversador de pleno derecho. Esto es, que en la primera parte de su intervención: ‘*Papá ven*’, ¿quién lo dice? ¿es en parte ventriloquía de la madre y en parte ampliación? Ventriloquía porque repite la palabra ‘papá’ y añade ‘ven’. ¿No es esto a lo que se refieren los psicolingüistas con el *baby talk* (ver Dore, 1979; entre otros)?, ¿o lo que Bruner dice sobre el *andamiaje*? La parte siguiente: “*...Que Jesús quiere verte. ...*” es evidente que lo dice ella, no sólo por la partícula ‘que’ sino porque habla del niño en tercera persona, como el otro implicado de quien se habla en el diálogo figurado entre madre y padre. ¿Acaso es que el niño empieza a hablar con el papá y le pasa el auricular a la mamá para que ella continúe haciéndolo? Visto así, es obvio que la madre sigue en la situación comunicativa entre el niño y el papá, y que comprende lo que el niño hace y/o trata de hacer. La tercera y última parte de esta intervención es ‘la despedida’ de una conversación telefónica en esta comunidad, así pues, el niño es

considerado un conversador y alguien con quien se puede sostener un diálogo y ampliar consideraciones y argumentos; aunque suene pretencioso lo sitúo al nivel de que lo que hace la madre es ampliar esos elementos de la rutina de llamar por teléfono a las que el niño es expuesto para que se las vaya apropiando: el inicio, el cuerpo del discurso y la despedida. En este sentido, estoy de acuerdo con Ochs y Schieffelin (1994) que lo que hacen los cuidadores o aquellos que se muestran más expertos es contribuir a que el niño se convierta en un miembro competente de su comunidad al participar en las prácticas sociales de la misma. Esa es la finalidad amplia que envuelve a estos fenómenos microgenéticos y ontogenéticos.

iii) Este tercer punto lo considero dentro de lo que se conoce como el carácter simbólico del habla (como representación de una realidad en el sentido clásico que Piaget puso en juego originalmente dentro de la psicología, enfatizando la abstracción y generalización como aspectos de la *función simbólica*); esto es, la función para la des-contextualización, como desligamiento de la situación inmediata. Aunque yo sostengo que la mediación semiótica del lenguaje no es algo inherente al lenguaje como sistema, sino que es parte de las prácticas y que el niño tiene que aprender y que al hacerlo no necesariamente es consciente de ello. El episodio deja ver que, por un lado, el niño ya no busca al padre cuando le llama, es más, ni hace caso cuando el padre ‘contesta’ a su llamada (la segunda, ver turno 4, que además se parece al episodio inmediatamente anterior, o al menos, es la misma respuesta que el padre da: ‘hola’, ante la llamada del niño); pero por otro lado, busca a la ‘tata’ (su hermana) cuando la abuela le pide que le llame y él lo hace reiteradamente. La risa entre ellos, parece un signo de complicidad de que ambos intervienen en un diálogo ficticio, aunque también la hermana hace algo gracioso que hace sonreír al niño. Y para probar que no es fácil esa función simbólica y representacional del habla, el niño busca la cara de la abuela.

iv) Por último, la destreza verbal que supone decir ‘abuela’ es algo que al niño se le presenta como un desafío ante el que se esfuerza por ajustar su habla a lo que es socialmente admitido; desde el turno 8 hasta el 18, hay una referencia sobre cómo el niño usa la lengua y los labios porque aún es difícil el uso palatal para la producción del sonido ‘l’. Eso contribuye a que sus destrezas buco-linguales se operen variándolas con el fin de reproducir la fonética.

Este aspecto de la prosodia, la entonación del habla –básico desde muchos ángulos (Rommetveit, 1974; 1992; 1998; Stern, 1991; Trevarthen, 1992; 1993)- es fundamental e importante para la comunicación verbal y básica para la comunicación no mediada, o el entonamiento al entonamiento mutuo (ver Rommetveit, 1992).

La variación ejercitada por el niño hace referir a la concurrencia, pero si pudiera reproducir aquí el vídeo, podríamos ver la seriedad y el esfuerzo que el niño hace en la búsqueda o para la consecución de la meta, que no logra; aunque mucho se le parezca.

La madre lo incita a decir abuela correctamente, aunque en un momento dado parece estar de acuerdo en que es suficiente con la reproducción silábica 'lalela'. Por tal motivo asumo el planteamiento de Bajtín de que hablamos en géneros comunicativos y al mismo tiempo en cada expresión y enunciado va en juego nuestra participación, implicación y subjetividad.

2.2.3.3 *El uso de las preguntas y los referentes: onomatopeyas, identificaciones y referentes como respuesta*

Se ha manifestado la predominancia de esta estrategia al mirar los libritos, pero también se ha podido apreciar la manera en que le preguntan sobre él mismo: su pelo, sus zapatos, etc.; o de cosas, personas, acciones que él tiende a reproducir; en esa variedad de preguntas predominaba que el niño usara deícticos como respuesta.

Así puedo afirmar que el uso del índice en sus gestos deícticos para señalar empezó a ser de importancia en su forma de interacción con los padres que le llamaban la atención sobre distintos referentes: cosas, personas, eventos, circunstancias, acciones, etc.; de ese modo se vincula lo que probablemente era una comodidad o manía de llevarse el índice a la boca, con su comunicación dentro de la intersubjetividad secundaria (Trevarthen, 1992, 1998). Por su parte Ochs y Schieffelin (1989) resaltan la emocionalidad que los adultos invierten para llamar la atención de los pequeños hacia la realidad que ha de ser notada; y que se traduce en motivación para la comunicación y el consenso.

Hay que recordar que no sólo los deícticos eran las respuestas del niño, también había lo que llamé onomatopeyas, y que ahora se pueden ver transformadas en formas comunes de identificar objetos, personas, acciones, etc.

Del 14 de enero de 2005; cuando J tiene 2 años con 2 meses y 11 días, he elegido 2 episodios interactivos:

- 1) El primero tiene que ver con algo parecido a la onomatopeya. Son 39 segundos. En este episodio, como lo que ocurre en el libro de imágenes (cuatro meses antes), se usa la misma estrategia por parte de la madre: *¿Cómo hace...?*, y si se repite la pregunta, entonces se elide el *cómo* para sólo formular un conectivo: *¿Y el...?*

M: El coche, el hace el coche ¿cómo hace el coche? Oye ¿Y el caballo? díselo como hace el caballo (...).

6	Mira a I		Cántale babaguaba hijo.
8		Baba	Babaguabababaguaba venga cántala tú (..) ¿Por qué eres tan cabezota? Di GALLETA.
9		Eta	Teta? Venga galleta. (...) Galle-ta.

El interés de la madre porque hable y lo haga bien, tiene que ver con la idea que tiene sobre la socialización del niño a través del lenguaje.

La ‘palabra’ *baguaguagua* que ha terminado por volverse familiar, está dentro de lo que puede decirse que el niño ya sabe decir: ‘agua’; hay otro episodio del mismo día, casi enseguida del anterior, aunque aquí el padre está de pie junto al niño:

T	ACTIVIDAD J	PALABRAS J	ACTIVIDAD P	PALABRAS P
1				¿Quieres agua?
2		Guagua	Le da el biberón al niño, que empieza a beber).	¿Guagua↑gua?

Ambos episodios resultan de importancia por la forma en la que el niño está aprendiendo a hablar, después se verá el origen de la palabra: *baguaguagua*.

Éstos son los antecedentes de lo que aparece el día de la merienda al mirar el tebeo; digo antecedentes porque el episodio que sigue ocurre el 4 de abril de 2005, cuando J. tiene dos años, cuatro meses y un día (dos meses antes del tebeo).

El episodio es de 58 segs de duración.

La escena transcurre en el salón, J. va de un lado a otro ayudado por su madre, su hermana lo coge en brazos y se lo da a su madre que de pie lo toma en sus brazos.

T	ACTIVIDAD J	PALABRAS J	ACTIVIDAD M	PALABRAS M	I
1				Oye Jesús escúchame una cosa que te voy a decir. Y los zapatos? ¿dónde están los zapatos? (.)	
2	Levanta su pierna derecha	Hace sonido con la boca		A:::: aquí están los zapatos! Y la nariz? y la nariz?	
3	Se lleva el dedo índice de la mano derecha a la nariz			Muy ↑bien::en. Y el pelo? donde está el pelo?	A: (---)
4	Se lleva la palma de la mano derecha	Hace sonido con la boca	la madre agarra con su mano el brazo de J y lo lleva a su cabeza	Ah, un beso? Muy bien (..) Un besito. Y el pelito? donde está el pelo Jesús? y el ↑pelo? (..)	
5	Sigue tocándose solo el pelo			Y las manos? (..)	
6	Muestra la palma derecha			Ahí muy bien. Y Jesús donde está Jesús?	

7	Levanta la mano por encima de su cabeza		↑Ah ahí está Jesús. Los zapatos?
8	Levanta el pie derecho <u>qui</u> de nuevo		Aquí:::! Muy ↑bien! I: (.) Pues tírale un Venga. besito a Juanjo. (.) Dale un besito a Juanjo. A ver un beso. Y el tambor?
9	Une los labios y los aprieta. Luego ríe y levanta las manos		
10	Une los labios y los aprieta. Luego ríe y levanta las manos		
11	J baja rápido los <u>pu</u> brazos		pom! (..) pom! (.) y dice mi chico antes muerta que sencilla (.) ay que sencilla (.) y la verdad nos gusta presumir (.) sh::: sh:::
12	Tiene ambas manos arriba, las gira con los dedos extendidos, como en el movimiento de manos de las sevillanas y después toca palmas	Eleva a J	

En el capítulo siguiente se analizará con detalle lo referente al sonido del tambor, pero lo resalto aquí, al igual que lo que ocurre en el turno 12, como resultado de la interacción del niño con su abuela materna.

El 12 de mayo de 2005 (edad: 1:05;09), la madre intenta que el niño vuelva a responder a sus preguntas típicas de “¿Dónde está...?”, referidas a su cuerpo: los pies, la boca, etc.; sin embargo, como el niño acaba de despertar de su siesta, está amodorrado y no se interesa por contestar. Esto es importante porque para que se puedan comunicar; además de un entendimiento debe haber disposición y motivación para la interacción. En gran medida ese es el papel de las emociones implicadas en el habla (Ochs y Schieffelin, 1989), pues dan la fuerza y la energía necesarias para la comunicación.

Cuando el niño empieza a caminar solo y va de un lado a otro, llega a donde tienen la reproductora de vídeos, encima de ella y debajo de la TV. está la funda de un casete. El niño coge la funda, se la muestra al padre que está parado al lado derecho y dice: “*baguaguagua*”. Tanto él como la madre, que está detrás del niño y a la altura de la mesa del comedor, repiten lo que ha dicho el niño. Él insiste, se le cae la funda de la mano y vuelve a decir ‘*baguaguagua*’ para luego agacharse; con mucha alegría se sienta en el piso y abre el mueble. Abuela y mamá le dicen “*ahí no se toca*”, pero él ni siquiera voltea a verlas, sigue concentrado viendo hacia dentro del mueble y vuelve a decir: ‘*Baba*’. Parece que de la misma forma se ‘refiere’ a las acciones que hace con los vídeos que empieza a sacar. Todos los casetes son de Barrio Sésamo y sus personajes; conforme los va sacando, va poniendo cada uno en el piso cerca de él, en una de estas acciones, dice ‘*este*’. La madre le ha estado preguntando cuál quiere que le pongan. Ponen un vídeo sobre la Semana Santa y después de 10 minutos aproximadamente que

lo ha estado viendo y escuchando, vuelve a interesarse por abrir el mueble, se agacha y abre el lado izquierdo en donde hay muchos más casetes, empieza a sacarlos y vuelve a decir: *Baba, abgua*. Abuela y papá repiten la palabra de arriba: '*baguaguagua*'. No obstante, como el padre está mirando los casetes que el niño saca, en un momento le dice: "*mira ahí está baguaguagua.*" Luego el niño coge el casete y se lo muestra al papá, éste le dice con alegría: *¡Ahí está Coco! (.) Baguaguagua*. Coge el casete que el niño le ofrece.

Podría pensarse que la palabra de reduplicación silábica emitida por el niño y que los padres repiten con esa familiaridad (o que ellos dicen completa, mientras el niño sólo dice parte de ella), es que se refiere a uno de los personajes de Barrio Sésamo que en España se llama 'Coco'. El niño deja los casetes y se para frente a la mesa del salón. El padre ya ha puesto ahí el casete, que tiene en portada uno de los personajes de Barrio Sésamo. El papá le pregunta al niño: *¡Baguaguagua!, ¿dónde está Baguaguagua?* El niño, con su mano derecha sobre el casete, apunta y pega en la figura del casete. P. me explica que los casetes que tienen a Coco y son de color azul, le gustan mucho y que Coco "*...es a quien él le llama 'Baguaguagua'*", después añade: "*...que canta una canción que es 'baguaguagua'. ...Entonces ese muñeco en vez de Coco es Baguaguagua*".

En esta relatoría se puede apreciar que el niño toma la iniciativa para proponer un candidato temático y conversar con su padre (a quien mira), pero él sólo repite lo que el niño dice, por otro lado, la palabra para identificar al personaje es parte de lo que hace éste, como cantar esa canción.

El niño, hablante nativo del dialecto andaluz, variante del castellano (ver Voloshinov, 1992 para comprender por qué un lenguaje está conformado de dialectos), empieza por apropiarse de los tonos y sonidos de su lengua materna, que, según Hernández Piña (1990) son de difícil producción, como erre. Enseguida se muestra cómo se co-construyen prácticas familiares en donde es posible que mediante la comunicación se use ese sonido vibrante. Este episodio comunicativo se llevó a cabo cuando J. tenía la edad de un año y ocho meses menos dos días, dura 23 segundos, pero son suficientes para desvelar la manera en que la socialización del lenguaje en nuestras sociedades escolarizadas se convierte en una actividad analítica que se incluye en un contexto comunicativo.

En el momento de inicio de la escena, la cámara se encuentra en negro. M. está interactuando con J. cuando interviene Ab. Hay que añadir que por sólo tener audio en los primeros instantes, no se puede decir qué hacían las personas, aunque no es difícil adivinar lo que hacían: por lo que dice Ab. en el segundo turno es evidente que el niño además de los sonidos vocálicos, hace un gesto con su mano adelantada, mirando a Ab.

Una vez que se puede ver la escena, J. está sentado en la pierna derecha de M., con el mando de la TV en la mano derecha, y con su dedo índice derecho listo para apuntar.

T	PALABRAS J	PALABRAS M	PALABRAS Ab, P, A, I
1			Ab: Oye ¿tú cómo le dices al avión? al avi
2	Hace sonidos vocálicos: Aeiei-í.		Adi↑ó::s Adi↑ó::s al avión le dice adiós.
3			P:Y el coche, ¿cómo hace el coche Jesús?
4	Bru:m	Brum: (.) Y y la lavadora com	
5	I'inisXXX	¿Y la moto?	
6	Bro:m	Brum:: (.) ¿Y la ambulancia de papá cómo hace? (.) ¿cómo hace? (.) °titotitotito°	

El desarrollo no es uniforme en todos los campos del comportamiento, ni es unidireccional (ver Rogoff, 1990; Valsiner, 1989; Vygotski, 1996); razones por las cuales aún hay resabios de las llamadas onomatopeyas.

Bastará mencionar que todavía en las sesiones del 14 de octubre de 2005 (dos meses antes de los dos años), del 29 de diciembre y del 7 de marzo de 2006 (cuatro meses después, esto es, J tiene la edad de: 2:03:04), hay episodios comunicativos en los que al niño se le hace reproducir los sonidos típicos de animales como la rana, el león, el gato, el pato, el caballo, el perro y la oveja. El padre satisfecho menciona que *él ya sabe todo de los animales*, así, la aparición de este tipo enunciados y/o temas parecen una demostración de una pericia que está dejando de ser importante para dar paso a otras cosas o que en sus detalles expresan pequeños cambios que evidencian otras habilidades. Por ejemplo, el día 29 de diciembre, el niño acababa de despertar de su siesta, estaba medio adormilado y en brazos de la mamá. Ella lo incita a que haga los sonidos mencionados arriba, pero él, un tanto avergonzado va diciendo las cosas mientras se abraza y mira de reojo a I., para quien son esas reproducciones. Los detalles de las emociones se mencionarán en el relato sobre los Reyes Magos.

Para el año con 10 meses (si miramos el tercer ejemplo de *'llama a...'*, desde antes, en la octava filmación, al año 8 meses menos dos días), el niño ha abandonado prácticamente la reduplicación silábica así como las onomatopeyas, pues su hermana ya no es *'tata'* sino *Ál:le-la* (con una prolongación sonora de la 'l'. Antes se analizó que el niño, al intentar decir abuela, se esfuerza por producir el sonido que se le demanda y varía su producción sonora). Esta transformación, como otras que están consignadas a la misma edad, evidencian que ha habido un cambio importante en la forma de hablar del niño.

Ahora se trata de llamar a las cosas por su nombre.

2.2.3.4 Nombrar a las cosas por su nombre

La referencia o el habla referencial (ver Ochs Keenan y Schieffelin, 1983), como se ha visto, empezó desde mucho antes, con el uso de las onomatopeyas, los deícticos (palabras y gestos), los sonidos reconocibles ('eta', por galleta y la repetición de las últimas sílabas o letras de lo dicho por otro) o sus 'palabras inventadas'; pero ahora se adopta y se opta por el habla común.

Las citas a los episodios provenientes del primero de agosto son prueba de la importancia que tiene para la socialización del habla, que el niño adopte la forma admitida socialmente. No basta con que diga 'alela' y por eso la madre lo incita una y otra vez a que diga 'abuela'.

Dos meses después aproximadamente, cuando el niño tiene un año diez meses once días, el padre le pregunta por los nombres de su maestra y de sus amigos:

P. está sentado en el sillón triple, J. está hincado frente a él y pegado a sus piernas, trae una galleta que de vez en cuando mordisquea y le da bocados. M. está en la cocina lavando los trastes. La característica de este evento es que es parte de un conjunto de episodios que P. va haciendo suceder uno tras otro, tratando de mostrar que desde hace un tiempo J. ya dice muchísimas cosas. Las intervenciones de este evento llevan a conformar 49 turnos con 8 episodios en total. Para el turno en el que empiezan 'los nombres de las personas de su cole', ya han pasado 6 episodios. Este, ocupa 5 turnos.

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P	PALABRAS P
27		----		(..) Oye, ¿cómo se llama tu señorita del cole? Que no me acuerdo.
28	Se va enderezando, cogido de P, le mira a los ojos	Atay- ie- na-na)	Le proporciona un prompt:	i-i-i (arrugando la frente y mostrándole la boca a J:
29	Llevando la galleta que tiene en la izquierda a la boca, después de contestar	I(d)rene.		Irene. ¡eso, Irene Irene. ¿Y tus amiguitos? ¿Cómo se llaman?
30	Masticando, habla con comida en la boca	Anona	Arrugando las cejas.	¿Quién?
31	Se echa sobre el estómago de P.	enonio	El padre duda (..), mira al frente y con la boca abierta por un instante, asiente con la cabeza	¿An↑tonio? (.) ¿Y.y.y y la otra niña cómo se llama? e: e:
32	Se endereza cogido de P; lo mira a la cara	Aisieia a .??	Mirando a la cara a J, con la boca semiabierta y la 'e' contenida, esperando	¡Elena! (lo dice como corrigiendo para que escuche el niño)
33	Repite lo dicho por P	Elena		¡Elena! (.) ...

El niño se ha vuelto locuaz, hace producciones sonoras que parecen un exceso (Atay-ie-na-na, turno 28 y Aisieia a .?? turno 32) y al mismo tiempo con poca eficacia social puesto que el padre espera una pronunciación reconocible desde el punto de vista adulto. Cuando no ocurre, duda, hace una pausa para valorar si en algo se parece a lo que le demanda; si no, le proporciona un modelo o un apoyo inicial (prompt) para que el niño repita y logre, mediante participación guiada (Rogoff, 1990), el fin social propuesto.

No hay que perder de vista que estos aspectos del habla tienen una finalidad social que va más allá del mero uso de sustantivos o nombres y verbos o acciones, en todo caso estas destrezas sólo son comprensibles socialmente si se les incluye en la narración de los acontecimientos, puesto que en breve la socialización del lenguaje servirá como puente trascendental entre las actividades familiares y extra-familiares o domésticas y extra-domésticas. Dicho de otro modo: al hablar, funcionalmente se trata de referirse a objetos, acontecimientos, situaciones y circunstancias y de que esta referencia sólo es realizable como acto comunicativo.

Esta investigación, que ha cubierto prácticamente la edad del niño desde los diez meses hasta los tres años, ha dado lugar a describir y analizar el desarrollo de la competencia comunicativa desde que el niño hace uso de su cuerpo como fuente de co-creación de signos hasta que, mediante la co-narración, es partícipe de la relatoría de acontecimientos que será el objetivo de la siguiente sección.

2.2.3.5 *La co-narración*

Se abordó el uso del tebeo como parte de las distracciones y entretenimiento del niño al darle su comida y la referencia a los relatos se hizo de modo muy operativo: que se usaran al menos tres palabras concatenadas para considerarlas como relato. Se mencionó que había relatos implicados en la descripción de acontecimientos, escenas y acciones; y que los relatos implicaban el uso de conectivos como la conjunción 'y' que concatena un acto seguido de otro o el uso de '*entonces*', que además de conectivo parece añadir 'suspense'.

Si eso hacían padre y/o madre; el niño, por su parte se limitaba a escuchar, aunque a veces lo implicaban en acciones que él podía realizar como señalar y apuntar, o deícticos que podía decir como *aquí* y *ahí*.

No obstante, me parece que a partir de que el niño cuenta con un año diez meses se opera una transformación importante en el desarrollo de su lenguaje, puesto que ahora

lo veremos participar en la co-narración de acontecimientos que ha experimentado y lo implican para contarlos. En un principio, su participación es elemental:

T	ACTOS J	P. J	ACTOS P	PALABRAS P
18	----			... Oye, dile a Juanjo qué vimos el otro día, llover. ¿Cómo llovía?
19	Muestra extendidos tres dedos de su mano izquierda. Mueve arriba y abajo esos dedos extendidos		Hace sonido y gestos representando la lluvia	¿Así verdad? (..) ¿Y salió qué salió qué? (Mientras habla, el padre mueve los brazos en alto dibujando con ellos un arco iris) (.) Un arco (.)
20		Il a.		Iri:s. Un arco-iris mu bonito. ¿A qué sí? (.) Y hacía el agua:, ¿cómo cómo cómo caía?, ¿de dónde caía el agua? (.)
21	Señala arriba en diagonal			Sí, ¿pero de dónde caía? (.)
22	Señala a un lado			De las nubes
23	Señala el techo			De las nubes (..). °Sí:i° (.) ¿Y nos mojábamos?
24	Mueve su mano izquierda de arriba abajo	U: u	Imita a J.	U:u ¿Nos mojamos? (.) ¿La manita?, ¿nos mojamos la manita?
25	Extiende su mano izquierda			Pusimos la manita, claro, ¿y dónde caía el agua? (..)
26	Señalar a un lado, quizá a las ventanas			Allí allí. ¿Y hemos jugao a la pelota?
27		Ay ey a.	Extrañado por lo que dice J., sigue:	A qué, con los gusanitos también, ¿verdad? (..) ...

Más tarde, ocurre un episodio muy breve con la mamá donde el niño participa de otro modo:

La historia de Rosita propicia la expresividad emocional y ocasión para que J. sepa desplegar el miedo (dura 26 segundos). Al hacerle participar de la misma, es ocasión para que el niño aprenda reproduciendo la emoción. La escena transcurre en el salón. M. llama a J. para contarle una cosa a I:

T	ACTOS J	PALABRAS J	PALABRAS M	Ab.
1			Mira Juanjo, había una vez una niña que se llamaba Rosita, (.) y le daba miedo de las arañas.	
2	Pega un gritito y corre un poco		¿Cómo hacía cómo hacía cuando le daba miedo Jesús cómo?	
3	Hace el gesto de encogerse, retrayendo los brazos	grita		A:::!! ¿Cómo cómo? (.) Le da miedo de las arañas, a Rosita.
4	Hace el gesto de encogerse y da un paso atrás	U:u	Le dan miedo, y cómo hacía.	
5	Repite el gesto			A:::!

En el relato con el padre, el niño participa con los recursos que ha venido desplegando durante el tiempo que he llevado a cabo la investigación, ya hay indicios del uso del habla, aunque la producción verbal no se ajuste a lo que se espera. Lo vimos hacer lo mismo cuando se trató de que nombrara a las personas de su escuela, pues el padre tenía que apoyarlo para que lo dijera acertadamente, de otro modo no se entendería; y en el relato con la madre, la participación del niño es mínima pero significativa en la reproducción de la emoción suscitada.

Así, la consciencia del desarrollo del niño por parte del padre (25 de noviembre de 2005; sesión 10; edad 1:11;12), se puede advertir con lo que dice: "... *ya se puede mantener con él una conversación, en la cual él coge? [en ese momento J. grita y es muy fuerte el sonido] monosílabos y demás's y te responde eh? ...*".

Y como para comprobarlo, intenta el relato siguiente referente a la avería del coche de papá:

A. pasea a J. en su coche, cuando regresan y A. está diciendo que J. viene protestando porque no lo deja moverse él solo, hace una pausa que P. aprovecha para preguntarle; J. está sentado en su coche, cogido del volante, haciéndose para atrás, mientras P. le habla:

T	ACCIONES DE J	PALABRAS J	ACCIONES P	PALABRAS P	A, I.
1				¡¿Oye qué se le pin(.) ¿qué se le estropeó el otro día al coche de papá?	
2	En ese momento se está haciendo hacia atrás y voltea a ver a I. y rápido ve a P. a la cara.	Searotou		Se ha roto, ¿Pero qué se [le rompió?	A: [¿el qué?
3	Mirando hacia abajo, moviendo el volante de su carrito			La ru-	A: La ru-↑e:e.
4		aeotu		↑Se ha roto, sí (.) ya	
5	Mira a P. a la cara				A: ¡↑ Rueda! (pegando una patada al carrito)
6				La rueda, ¿↑ qué le pasaba?	
7	No ha dejado de mirar a P a la cara:	eatou		Se ha roto, Eh? (.)	
8	Deja de mirar a P., mira hacia el piso, se echa a andar adelante con su carrito.		Se dirige a I.	Si dice que pinchó el otro día la rueda	I: ajá
9	Mira a I.			Iba él, [dotu, dotu	I: [Caminando?
10				El decía:	I: ajá

11 Mira a los ojos a
P.

Su 'palabra' que aquí repite no es sino tres palabras en una, se amalgaman: **se ha roto**, sería la traducción adulta (ver las intervenciones del padre en los turnos 2 y 4, en los que él re-figura lo dicho por el niño).

Aunque al principio el padre intenta que el niño participe de otro modo; tanto él como la hermana buscan que añada el objeto que se ha roto. Ninguna de sus provocaciones sirve para que el niño lo diga, en parte por su distracción o por lo que él y A. han estado haciendo, y por lo que están muy emocionados. J. ya está por salirse con su carro.

De este modo, a paso lento y con recursos muy limitados aunque con toda una frase condensada en un trisílabo, el niño puede contribuir a reconstruir un acontecimiento pasado, como parte de una conversación o co-narración.

Algo similar sucede el 7 de marzo de 2006 (edad: 2:03:04), cuando padre y niño reconstruyen el 'festival de vacaciones del cole': el niño instigado por el papá va diciendo que se vistió de romano, con una pluma de color roja, un disfraz que, relata el padre, ha sido herencia de los primos.

Resulta interesante que los relatos se hagan no sólo en base a lo que ha sucedido y donde J. ha participado, sino como en el siguiente ejemplo, en lo que está por venir: los Reyes Magos.

Sesión 11 filmada, 29 de diciembre de 2005 (J. tiene dos años con 26 días). Después de haber hecho una demostración de cómo hacen los animales con un sentimiento de vergüenza, M. le pregunta a J. sobre los Reyes Magos.

J. se ha despertado de su siesta, M. lo tiene en brazos, sentada en el sillón doble del salón. J. está un tanto adormilado, no hay que olvidar que estamos a fin de año, han pasado las Navidades, el niño Jesús, el Año Nuevo y viene el día de los Reyes Magos. Tampoco hay que olvidar que ellos ponen su Belén para cumplir con el ritual de celebración.

T	ACTOS J	PAL. J	ACTOS M	PALABRAS M	I
1	Ve hacia su lado derecho		Lo coge y lo endereza para volver a quedar sentado en su pierna; Lo ve a la cara.	¡Y los ↑Reyes Ma¡g[os! (el tono parece es el que usa para relatar.) (.)	
2	Voltea y queda cara-a-cara con M., ve sus labios.	[aao :oOo s	Lo coge de la mano derecha. Lo mira como desde lo alto, enseñándole la boca, para inmediatamente decir todo y ponerle la cara al frente, cuando termina de decir: 'qué'	que le train al niño qué (.)	
3	En tono bajo y conclusivo, como completando la frase de M.	Echú :u's .	Voltea hacia su izquierda, asintiendo con la cabeza al mismo tiempo, voltea a verlo)(..)	Al niño Jesús, ¿qué le traen?	
4	Mira atentamente a M a los	aiO: o.	Asiente con la cabeza (prolongando sus labios y	Regalito's (..) y ju...	

- labios, y dubitativo o inseguro
- 5 Mira atento a los labios de M, voltea ligeramente a su derecha, sonriendo
- 6 Sonriendo, voltean a ver a I.
- 7 vuelven a quedar de frente
- 8 Atento y serio, mirando a los ojos a M.
- 9 Mira rápido a su izquierda, dice, volteando a ver a M.
- 10 Ve de lado, vagamente, rápido voltea a su derecha, casi atrás, apunta con su índice, y mirando a I., dice
(Se echa en brazos de M. Avergonzado)
Se endereza (.)
- 11 Mueve adelante rápido su mano derecha, la cierra. Mira a M., y rápido a I.
(En el segundo pum, ya está abrazando del cuello a M.)
- 12
- 13 Su mano derecha a la altura de su hombro, medio encogido el brazo, mira a su izquierda; despacio voltea a la derecha, mira a M. a los ojos.
- 14 Voltea a la derecha por sobre la mano izquierda de M. Sacude su brazo derecho, agita su puño como
- dejándolos así mientras J responde)
- aU↑e
te:e
- Sonriendo, voltean a ver a I.
- Con su pierna lo sube y lo baja al mismo tiempo que le pregunta
Con entusiasmo
- Asiente, con un movimiento de cabeza de arriba abajo, y repitiendo, mirándolo a los ojos y sonriendo, expectante
Cogiéndolo de la cintura, asintiendo.
Con su mano izquierda en la espalda de J añade:
- ¡Y los juguete's ¿qué ¡son? tono de suspenso
¡¿Qué te van a traer a ti los Reyes?
¡Un coche! (.)
¡¿Qué más?
- ¡Juguetes!,
¡Un coche! ¿Qué más?
- ¡PUM
!
¡pum
- Riendo, mirando al frente, coge a J de las axilas.
(.)
- (Lento) ¡Un TAN..(..)
- Se va haciendo para lentamente, sus labios alargados, mira a J. a la boca. Asiente
(le alisa el pelo a J. por detrás de su cabeza)
- un tam[↑bó'r.
- ¡PUM
!
- ¡Ah!
¡un tambo
r!

- golpeando algo.
- 15 Mira al frente, a lo profundo, a lo lejos. Repite gesto y palabra [¡Pu m! Voltea a ver a I, para decirle: Con voz chillona. Sacude su mano izquierda, luego lo coge de las axilas, lo alza. [Y un Epi! pero)Y [¡QUÉ] está haciendo!
- 16 Con los pies en el aire, los mueve y su tronco mientras M habla y casi en cabalgándose con M, él dice, mirando abajo ¡ia: ano: o! ¡ian o:o! Mira a I, mientras ha echado su cabeza atrás, lo sostiene en el aire: Mueve la cabeza rápido a los lados, mirando a I, alza un poco más a J y lo baja, lo sienta en su pierna, sigue: Sentado, le pregunta, mirándolo a la cara ¡bai!lando bai!lando bailando! ¡bailando (¡Bailando! (¿Y cómo baila Epi, cómo baila? ¡lalalá, lalalá. (mueve sus brazos arriba y abajo:))¿Así baila Epi? (lo mira a la cara y expectante)
- 17 Está cogido con su izquierda de la bufanda de M., voltea a verla a la cara, mueve su tronco ligeramente a los lados ala: a n:n ala: a Echa un poco la cara atrás, lo mira de arriba abajo, riendo y con los ojos muy abiertos, luego en el segundo 'ando' de J, le suelta de la cintura, abre sus brazos, con las palmas arriba, secunda a J (¿Y u::u:nna (...)
- 18 Se echa al regazo de M., como avergonzado. °lal a lalá Todavía con los brazos abierto, sonriendo le pregunta: Lo abraza, le coge la cabeza con la derecha, lo separa de ella, lo pone frente a frente, lo coge de los hombros y le mira a la cara; con la izquierda le acaricia el pelo (¡Y u::u:nna (...)
- 19 mirando a la cara de M., sonriendo también ius: sia: á lo coge nuevamente de los hombros, lo mira a los ojos, abre más los suyos y le insinúa °una mo(...) (la boca semi-abierta)
- 20 viendo a los ojos a M., tímidamente contesta °to Lo suelta, se hace para atrás, abre sus brazos un poco ¡¡Dílo fuerte::e!
- 21 Se echa a su regazo, con la cabeza pegada a su pecho, volteado a la izquierda ¡MOT O! Lo coge de los antebrazos y lo levanta, para dejarlo parado en su pierna ¡¡UNA MOTO: [O! ¡Una* Mo::o to! ¡¡Vá: :alg ame Dios!
- 22 Voltea a ver a I, sonriendo Mira a J, a la cara con mucha satisfacción. Lo acerca y le besa el estómago

* va arrastrando sus palabras y a baja velocidad dice cada sílaba.

La transcripción es elocuente y los turnos se suceden uno a otro suavemente, cada uno haciendo su parte y contribuyendo a relatar lo que esperan que hagan los Reyes Magos el 6 de enero. La madre toma la iniciativa: introduce y cambia bruscamente de tema en el primer turno, aumentando el volumen de la voz (típico de la forma en que se introduce un tema; Atkinson, 1979; Ochs, 1983).

El niño va respondiendo con sus recursos que, es evidente, son todavía muy limitados pero ya con una clara fonética ajustada a la comprensión; para no dejar lugar a dudas, la madre refigura lo dicho por el niño y lo incita a seguir contando lo que le regalarán los Reyes Magos.

Hay dos cosas que llaman la atención aquí: la primera es la onomatopeya del tambor (asunto que trataré con mayor detenimiento en el siguiente capítulo) y la segunda, la respuesta al hueco que deja la madre en el turno 18 y que no refigura; por el contrario, le proporciona un prompt al niño para que diga lo que se le demanda (ver turno 19, intervención de la madre). El niño responde algo raro: "ius:sia:á" que la mamá no toma en cuenta (una manera de mostrar des-acuerdo, según Ochs, 1991).

Dejar huecos para ser llenados por el niño, según Ochs et al. (2005) es típico del registrador del *baby talk*, como un conjunto de prácticas sociales en donde el mundo se ajusta a las expectativas de los niños y a éstos se les atribuye una buena dosis de responsabilidad en el control de sus intervenciones a pesar de que no sea así; es posible que no sea así, pero contribuye a la participación guiada. Esta estrategia de dejar huecos tiene una alta probabilidad de que el niño responda cosas que no tienen que ver con el asunto en juego, se desvíe (ver más adelante en el relato de las vacaciones de verano de ese mismo año) y diga disparates o cosas incomprensibles.

Podría afirmar que el ejemplo siguiente es una síntesis del gesto de apuntar y sus límites, de la complejidad de los sonidos de los animales, de los nombres de los personajes; del uso de instigadores para contribuir a la participación y el recuerdo verbal como un conjunto de estrategias narrativo-descriptivas de lo que se presenta a su vista y que es objeto de comunicación entre el niño y su mamá y/o papá. También es una forma de contribuir a la narración de un acontecimiento pasado en el que él fue el productor y cuyo protagonista fue una niña en la TV.

La participación es condicional (posibilitada y limitada simultáneamente) a los recursos de las personas y a la ubicación del Belén: predominan los gestos y enunciados deícticos.

Además, la miniaturización y la distancia entre personas y objetos descritos, generan un problema de precisión en la referencia compartida, que se resuelve parcialmente con la orientación de la mirada y la atención mutua y, en algunos casos, por el habla asociada a los gestos o los nombres o categorías sociales con las que se identifican objetos, personas y sus actividades.

El evento comunicativo al que me refiero ocurrió el 29 de diciembre de 2005 (J. tiene 2 años con 26 días), dura dos minutos con 20 segundos y cinco décimas, empieza en el

momento en que la madre anuncia que va a traer ropa limpia para cambiar al niño; mientras éste, bajándose de sus piernas dice que va a ver los 'Belenes'. La madre termina por quedarse con él durante este evento. Al final participa el padre.

Le llamo evento comunicativo porque conforma una unidad temática que comprende un conjunto de episodios que se refieren a los objetos, animales y personajes del Belén, no obstante, no todos los episodios se tratarán detalladamente; sólo aquéllos en los que se pueda describir y argumentar cosas que no se han considerado.

Debido a la extensión y el formato adoptado de transcripción, se eliminaron las intervenciones intrascendentes de I. Y el número en los turnos pero se respeta el orden de las intervenciones.

J. entra al cuarto, se sube a una silla que está con el respaldo pegado al Belén. Se para ahí cogido del respaldo.

M. ayudar a J. a acomodarse, está pendiente de que no se vaya a caer; empieza la identificación de las cosas.

M. le dice a J. que me enseñe dónde están las ovejitas, responde con deícticos y gestos del mismo tipo; cosa similar hace y dice cuando la mamá le pregunta por el Niño Jesús, sus papás, los Reyes Magos y el agua con los patos. Ella delimita el episodio al retroalimentarlo. Enseguida le pregunta:

ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M
...	...	...	... Y la fruta que vende la señora fruta? ¿Dónde está la fruta?
Mira abajo. Su cara seria, con los ojos semi-arrugados y los labios contraídos, baja la cabeza más, mira hacia el piso. Alza lentamente la cabeza, mira al frente y un poco a la derecha, apunta con su índice derecho. Poco a poco retira su brazo, contrae su mano y empuña.	Aquí°	Apunta con el índice izquierdo, por la izquierda de J; se alarga con su brazo y apuntando con su índice (Un poco adelante de donde J señalaba). Mueve su dedo a los lados, contrae su brazo.	Ese es el pe'zcao (adelgaza su voz) Mira aquí está la fruta. ¿ve's? la's naranjas, los tomate's ¿Lo's vé's? (..)
Apunta mirando en esa dirección.	...	...	...

En la primera intervención de la madre, su pregunta no es muy canónica aunque sí comprensible, el niño muestra, con su actitud, que no ha entendido; sólo a insistencia de

la madre responde y yerra. Ella lo corrige y le muestra dónde está la *'señora que vende fruta'* y precisa el tipo de cosas que vende.

Muchos de los objetos y personajes de los Belenes son símbolos y representaciones de una realidad que hace mucho tiempo dejó de existir –la vida campirana–, eso mismo se podría decir del objeto de la pregunta, que no es frecuente ver a una mujer vendiendo fruta y verdura en la calle, sentada atrás de la mesa donde expone su vendimia.

Es probable que el niño desconozca la acción y su significado. Aunque en la segunda intervención M. ya no usa el 'verbo'.

Bastaba que el niño hubiera extendido un poco más brazo para que respondiera correctamente (la figura referida estaba justo un poco delante de la *'del pescao'*), un simple movimiento y una dirección más fina lo hubieran llevado a acertar. Sin embargo, no se trata de un simple movimiento o dirección lo que tiene carácter de signo, es algo acordado intersubjetivamente, que es valorado socialmente (Voloshinov, 1992). El valor se da por lo correcto o erróneo de la respuesta, de ese modo, el acuerdo no es posible y por eso la madre, en la asimetría cognitiva, interviene para enseñarle al niño.

Continuando con el evento comunicativo, inmediatamente sigue otro episodio en el cual la madre, ya no usará los deícticos de apuntar y locativos (ahí, aquí).

M. coge un objeto, se lo enseña a J., se lo muestra de frente y justo en su cara casi, le pregunta: *"¿Y esto qué es?"*. Aunque usa el deíctico *'este'*, sus expresiones verbales y corporales precisan el referente y lo identifican, a pesar de que no se nombre. El asunto a definir y que J. tiene que co-constituir es el objeto que M. tiene entre los dedos.

ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M
...	...	...	¿Y ¿esto qué es?
Sigue los movimientos de M., le ve a los dedos. Al momento que M le da la vuelta para poner de frente a la gallina, dice, sonriendo:	Á:aÍN:na .	Mirándole a la cara, casi de frente a él, por el lado izquierdo	¿Y cómo hace? (suavecito pero sonriendo -a punto de reír-)
Conforme grita, se endereza, echa el pecho para adelante, se coge del respaldo, la cabeza para atrás (en ese alargamiento, expulsa el aire; echa su torax al frente, dobla sus rodillas, sonrío con su cara al filo del respaldo.	¡QUE- INQUEIQU É:•EC	(Repite:) (Deja la figura en el lugar de donde la cogió. Mueve su mano izquierda hacia afuera y coge otro objeto; se lo acerca a la cara	Quiquiriquí:i
Cogido del respaldo, ve lo que tiene M; se hace un silencio de unos dos segundos. M espera a que J conteste	eítscha.	Asiente: (Le mira a la cara.)	¿Y esto cómo hace? (..)
Sube su cabeza, voltea al techo, y fuerte grita	va::am.	dejando la figurita, replica	BEe:e.

...

...

La madre pregunta: *'qué es'*; el niño responde, definiendo el objeto mediante su categoría social: "A:aíN:na". La respuesta del niño es un sonido que para el habla adulta sería: *una gallina*, el alargamiento de la primera 'a' lo prueba; además, el nombre que usa es una categoría conceptual que la singulariza con el artículo.

En el ejemplo de la *'ovejita'*, la madre ya no pregunta por ella, sino por el balido, ya que elide la cuestión en función del turno anterior (Linell, 1998, menciona que esa es una muestra de que el diálogo es una interdependencia, entre otras cosas, de lo que se ha dicho y de lo que está por venir) y de que no tendría caso preguntar y reiterar algo que ya se demostró (así empieza el evento). La respuesta del niño es más fonética: la sonoridad de "eítscha", es satisfactoria para la madre y suficiente para los propósitos comunicativos (la madre re-figura en su turno); además, para la madre se trata del mismo procedimiento que en el turno anterior si se mira la re-figuración de la respuesta del niño: *'una ovejita'*, lo mismo se puede decir del balido.

El evento continúa con más preguntas y respuestas sobre el nombre del niño, de sus papás y de los Reyes Magos; a la pregunta de *'¿quiénes son?'*, el niño contesta: "Lo's Déies"; justo en ese momento entra el padre al cuarto del Belén y a escena al intervenir: "¿Los Reyes cómo se llaman? (...)". El niño está viendo el Belén y no se percata de la entrada de su papá, así que sorprendido voltea a verlo, regresa su vista al Belén y contesta, un poco distraído:

ACTOS J	PALABRAS J	PALABRAS M	P
Se da la vuelta buscando a P, lo mira a la cara. M queda detrás de él.		Mel..	Mel..
Se da la vuelta y mira hacia el belén. Así responde.	Me:echo:o	Melchor	Ga..
	Gapám		Y BAL:l
	Ta (..)		Balta:a
se pone en cuclillas, ve por entre los barrotes al frente.			↑;ZAR!

En los dos primeros turnos, los padres le proporcionan un instigador o prompt para que diga el nombre completo; en el tercer caso no ocurre así, puesto que el niño parece ser llevado por la secuencia: hablas tú, yo complemento y terminas tú, pero al final el padre termina porque el niño se ha distraído. Esta estrategia de dejar los huecos para que el niño los llene o de que se le dé un prompt y él continúe es porque, (asevera la madre): "Tiene (.) tiene buena memoria. Una memoria buenísima (.) [Algo que aprende no se le olvida.>"; y como para comprobar lo que dice, trae a colación el siguiente episodio:

ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M
Se vuelve a agachar, doblando sus rodillas		Lo coge de las axilas. pone cara seria, mira a lo profundo como escuchando	Mira, dile a Juan José .. Juan José el otro día en la lotería (.)Eh?
Voltea a mirar a I, serio.		mira al belén, al infinito	Las bolas de la lotería, el premio gordo lo dio una niña; ¿Cómo era la niña? ¿Era china!?
Cogido de la silla, se pone en cuclillas, no deja de ver al infinito	SChhin:na	Ríe y le pregunta	Una niña ¿cómo era, hijoOo? ↑¡China!
Se levanta, mirando a los lados del Belén, contesta despacio	Schina.	Ríe y dice	Se llevó toda la tarde: la niña es ↑china!
		Lo rodea con su mano derecha, se le presenta a la cara y le dice	¡Es ↑China!
Ni se inmuta. ...		...	...

Se ha tratado de reconstruir un evento pasado, pero no es un asunto exclusivo de la memoria, sino una narración que la madre introduce y amplía a fin de contextualizar lo que quiere que recuerde, cómo lo vio y cómo lo nombró.

De modo muy parecido el niño es incitado por la madre a relatar su visita al circo; le pide que le diga a I. (día 5 de mayo de 2006; edad 2:05:02) los animales que vio y lo que hacían los payasos.

En la misma sesión de diciembre y casi para terminar, volvemos al Belén; ahí el padre releva a la mamá, ella se sienta y a petición mía, explica:

- I:** ¿Pero tú le cuentas cuentos ..a la hora de dormir, Tere?
M: A la hora de dormir, no; como le cuentas cuentos a la hora de dormir, no duerme.
...
M: No duerme, se(.) empieza a preguntarte por el cuento, oto, oto, y
(.)
I: ¡Claro!
M: No sé qué no sé cuánto. ... Yo le cuento cuento's cuando me interesa que esté quieto para algo. (.)
I: Sí.
M: Pa'peinarlo (echa sus manos adelante), pa vestirlo o algo (sus manos las echa adelante una y otra) y está en plan casi. ¡Que te voy a contar un cuento! Y entonces me invento (su mano derecha la mueve con los dedos juntos hacia los lados), me invento lo que me parece.
I: [Ya! ya él se calma...
M: [(Sigue. Con la misma gesticulación manual anterior:) caballos, animales, el perrito... ya, y además me pregunta. Lo que yo le voy diciéndole me dice: ¡Caballo:Ou? ¿A miedOu:u?! A esto..? (..)

El 5 de mayo de 2006 (edad 2:05:02) cuando les pregunté por el ‘*entonces*’ del cuento de ‘*Caperucito Rojo*’, los padres me reportaron el énfasis que J. ponía hacia esta palabra (convirtiéndola en preámbulo de algo importante) y la gestualidad y teatralidad que expresa cuando se la dicen y promueve cuando quien le cuenta un cuento no la usa a menudo.

Entre explicaciones y usos de la narración, he llegado a las dos penúltimas secciones de este capítulo. En la sección (a), abordo el ‘aumento del vocabulario’ como una cuestión cualitativa y no meramente cuantitativa y en la sección (b), aporto algunos elementos estereotipados de la narrativa: los formatos con sus guiones de entrada (*había una vez...*), continuación-entrelazamiento (*entonces*) y cierre del relato.

2.2.3.6 *La extensión de los recursos lingüísticos: el uso de más de dos palabras*

Retomo este acontecimiento para ratificar que J. habla bastante, se inserta en la conversación, demanda cosas, etc. En términos psicolingüísticos ha trascendido el período de la ‘holofrase’ y sus contribuciones son de más de una palabra; eso supondría, en la lógica del planteamiento de Bruner (1983), que el niño empieza a relacionar objeto y acción, objeto y cualidades, propiedades, características del mismo o relaciones con otros objetos. Desde la pragmática, el niño, además de contribuir al establecimiento del tema o referencia, empieza a contribuir con el *rema*, argumento o contenido proposicional. Tema y argumento parecen vincularse con lo que cuantitativamente se da por llamar la fase de dos palabras o más; con esos recursos ya puede contribuir a la conversación no sólo para referir objetos, eventos, acontecimientos y circunstancias, sino también para asumir una postura o perspectiva respecto del mismo estado de cosas (Tomasello, 2003). En la lógica Bajtiniana o dialógica, el niño es capaz de insertarse en el perspectivismo lingüístico (ver los acontecimientos desde ángulos distintos), en la polisemia, multivocidad y en el disenso argumentativo. Esto significa que el niño ha dado un gran paso en sus recursos comunicativos, en sus estrategias participativas y en sus co-construcciones argumentativas para disentir o persuadir.

Es el 5 de mayo de 2006, J. tiene dos años con 5 meses y dos días; el acontecimiento, que dura un minuto, ocurre así. Hemos estado acomodándonos para tomar el cafelito. J. arrimó su silla y él mismo sin que alguien le dijera o lo hiciera, dice: ‘a sientá’. P. parte un pastelillo de chocolate y se lo pone en el plato. J. juega con A. M. está tratando de que J. relate lo ‘del otro día’ sobre la tormenta. Él repite las últimas palabras que M. dice, así va transcurriendo la merienda. P., un poco antes de lo que transcribiré, le pide a M. el azúcar:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	P	I, A.
1		ielo?		...y forman ruidos: rum rum-rum. Y suena la tormenta.	Bajito le pide a M: el azúcar.	

- 2 Ve que M. parece No Voltea a A: Ríe, voltea
hace algo, contestarle a verla a la a ver a P.
mientras a P.
cuenta lo de
la tormenta.
- 3 Se yergue, ¿Te vas a
cogiéndose levantar?
de la mesa. (pregunta a
M.)
- 4 aixxxx Voltea a ver
choca a J.: ¿Si?
5 Alza su Azchuca, `..con el
brazo co'e dedo dedo' (ríe,
izquierdo, a mirando a M.)
la altura de
su tórax,
mira a P y
en tono
suplicante
dice eso, al
mismo tiempo
que su
índice
sobresale
sobre su
puño.
- 6 Reafirma y Azúcar con Abre la
habla para el dedo. azucarera,
sí. sonriendo.
Le pasa la Mira la mano
azucarera a de J.
P., la pone
del lado
izquierdo
de P., al
alcance de
la mano
derecha de
J.
- 7 Mete su Ya no es I: Sí, sí.
índice repetir.
derecho
- 8 Ya a él se
le ocurren
las cosas.
Mirándolo (.) 'Azúcar
le espeta con el
dedo'
¡Pero ¡NO
me sea's
cochi¡nete!
9 Come algo ¡No meta's (coge la
ahí la cucharita
¡mano! para el
azúcar, le
dice:) a ver
- 10 ¡Díle a (Concentrado,
papá que te coge con su
ponga en el izquierda la
plato, tapa de la
anda! azucarera y
con la
derecha mete
la cucharita
dentro para

- 11 ve [E'e
desplazarse patou.
la mano de P
de la
azucarera a
su plato
- 12 Mira lo que Ah ahí.
hace P, con
su brazo
izquierdo
pendiente.
Dice: Estira
la mano como
para coger
la
cucharita,
pero va en
la
trayectoria
de la mano
de P.,
cuando M.:
- 13 Pone ambas
manos en la
mesa, mira a
su plato
atentamente.
- 14 Levanta su [noun:n
cara, alza nu'ushára.
su mano
derecha
- 15 Parece
advertir el
acto de A,
por eso
voltea a ver
al plato de
ella,
alcanza a
ver la mano
de A que va
directa a su
boca. Alza
la cara,
para verla.
Los ojos muy
abiertos y
la boca
semiabierta.
- 16 Voltea
- sacarla
[llena y
ponerle en el
plato a J.)
Termina de
vaciar el
azúcar en el
plato, dice:
Ahí, (retrae
su mano,
sirva más
azúcar.)
Sirviéndose
azúcar en su
taza, dice:
ya está,
ya'stá,
ya'stá.
- No, no, ¡ya
ya!
- Moja ahí el
dedo, moja
el dedo.
- aclara y
refigura,
como en eco
y bajito,
habla a I
- cuchara
- A: (A punto de
coger su vaso
de leche, se
arrepiente, se
moja su dedo
índice derecho
con su lengua,
lo dirige al
plato de J.,
se le cubre de
azúcar que
luego [se
lleva a la
boca,
lamiéndose su
dedo.)
A: Mira
fijamente al
frente, un
poco alzada la
cara, como si
mirara de
rejojo a J., se
quita el dedo
de la boca, lo
baja y
saboreándose,
mira sonriendo
maliciosamente
a M.)
- ¡Venga!,

- nuevamente a su plato, serio, con sus manos puestas en la mesa.
- 17 Mira a M., serio.
- 18 Voltea a ver a su plato, con su mano derecha en un puño, puja mju.*
- 19 En cuanto ve su índice derecho que va a su boca, la abre cuando es grande, se lo chupa.
- 20 [Alza su dedo, lo mira lleno de azúcar, sonrío, abre toda su mano. (se lo lleva a su boca, lame todo el dedo) ¡Ay!
- 21 J. y P. se ven a la cara.
- 22
- 23 Voltea a ver a A., para
- moja el dedo como lo ha hecho Ángela.
- ¡Mójalo!
- Tapa la azucarera, se oye el choque de metales. Alza su mano izquierda, le coge la mano derecha a J., mientras dice: sí, mira. [particularmente el dedo índice, se lo dirige a la boca
- A: aSí• (baja la mano de J., diciendo:) Y 'hora, ahí. (Le pone el dedo en el azúcar.) [
- A: Voltea a ver a J., con una sonrisa contenida
- A: Se lleva su dedo índice derecho a la boca Rápidamente está yendo a meter otra vez el dedo índice derecho en el plato de J., se lo llena, lo lame y sonrío maliciosamente una vez más. Mira a su plato.
- A: [sonriendo, mira su vaso de leche, lo coge y retrae su brazo.
- Mira rápido a su plato y luego voltea a ver a J. sonrío. J. y P. se ven a la cara.
- ¡Qué pasó! (adelgazando la voz,
- Con satisfacción, le pregunta: ¿Cómo 'está? (con su tono suave y adelgazado), ¿Cómo está eso?
- A: Tomando de su vaso, voltea a ver a P., luego mira a J. cómo baja su brazo para volver a meter en plato, el dedo en el azúcar
- A: Ríe, volteando a ver a I.

luego volver
a su plato,
mirándose el
dedo otra
vez lleno de
azúcar, abre
toda su
boca, se
pone el dedo
en la
lengua.

El episodio que he llamado “azúcar con el dedo” es una muestra de que ahora el niño cuenta con mayores recursos para hacerse escuchar y entender y para lograr lo que se propone. Además, el episodio es muestra de aspectos que no he tocado y que me parece que es el momento para hacerlo:

- ◆ Las personas no tienen puesta su atención al niño en ese momento, así que él tendrá que hacerse oír.
- ◆ Una vez que se le pone atención, tendrá que proponer el tema de la conversación y, si lo aceptan, seguir: es decir, proporcionar argumentos y perspectivas.
- ◆ El episodio no es sólo una cuestión de habla, sino también de habla reportada, esto es, hablar sobre el habla; un asunto que para Ely et al (2001) tiene que ver con la socialización del lenguaje, una forma de corregir y ampliar los recursos del niño.
- ◆ Más aún: el episodio es parte de un sistema de actividad en el cual no sólo están en juego diferentes sistemas semióticos, sino también acciones que además de llegar a co-constituir el objeto o propósito de las interacciones, llevan a resolver un dilema moral o de reglas para comportarse en la mesa.

Esos cuatro aspectos los trato con cierto detalle enseguida apoyándome en la transcripción:

- 1) Si se miran los turnos 1 a 3, es fácil advertir que la atención está concentrada en lo que P. le pide a M. y que dada la respuesta de ésta, A. ríe de ello, por la contundencia negativa con la que M. responde, algo que sorprende a P.
- 2) El niño, al incorporarse en la silla, se apoya en la mesa con ambas manos de modo que su intervención (*'aixxxx choca'*) en el turno 4 es una irrupción en los acontecimientos.
- 3) Lo que ha dicho J. resulta incomprensible para el padre (*'¿si?'*), aunque

fonéticamente se parece a 'azúcar'. A mi también me resultó incomprendible.

- 4) A pesar de la incompreensión del padre, J. ha dado el primer paso: ha ganado que le pongan atención; en su segunda intervención (turno 5), es importante no perder de vista lo que hace como parte de lo quiere comunicar y lo que dice es muy diferente a lo que ha dicho en el turno anterior. ¿Es posible que el niño, apreciando que no lo entienden, re-figure y se auto-corrija?
- 5) La propuesta temática del niño: '*Azchuca, co'e dedo*' más su acción gestual, descrita en el turno 5, es una *súplica*. No hay verbo, pero la referencia a la acción está representada en su gesto, de modo que sus actos comunicativos y el uso de diferentes sistemas de significación (gestos corporales y palabras) tienen su efecto en los escuchas, primero en el padre y posteriormente en la madre.
- 6) Al padre le genera un comentario: '*con el dedo*', que termina siendo una 'repetición' (ventriloquía) de lo dicho por J.; podría pensarse que este hecho enfatiza los logros del niño puesto que es a M. a quien se lo dice y hacia ella dirige su mirada, como eligiendo a su interlocutor (Goodwin, 1981); pero también se podría decir que la 'ventriloquía' se realiza como una forma indirecta de proporcionar el modelo correcto de hablar. En este sentido, el niño es considerado como un destinatario indirecto de las palabras del padre. La intervención de la madre -en la descripción refiero su actividad como una especie de 'habla para sí', una 'reflexión' en voz alta-, también tendría el mismo carácter de destino indirecto al niño, para corregirlo.
- 7) Sin embargo, la acción de la madre, al pasarle la azucarera al padre y ponerla al alcance del niño, hace que el niño logre parte de su propósito: han hecho caso a su súplica (turno 6, principalmente la madre), el padre contribuye a que el niño pueda cumplir su cometido, cuando abre la azucarera y el niño mete el dedo en ella (turnos 6 y 7).
- 8) El comentario que hace la madre (dirigido a I. o al menos es él quien responde al comentario), es una reflexión sobre el lenguaje del niño dirigido al observador y que se complementa en el turno 8 con lo que dice en la primera parte de su intervención: "*Ya a él se le ocurren las cosas. (.) 'Azúcar con el dedo'*". La ventriloquía de la madre es una reflexión sobre lo que ha dicho el niño, pero desde la perspectiva de la lógica, una tautología. Lo que es una súplica en el niño, en la madre se convierte en una reflexión sobre el habla, ya que al decir lo mismo que el

niño realiza un meta-mensaje. Hasta aquí puedo decir que el habla en el niño es ya un recurso cuyo dominio le muestra ese poder de las palabras para hacer que los otros cumplan nuestros deseos. Sin embargo, en este mismo turno 8 ocurre una reprimenda de la madre al niño que será motivo para generar una confusión sobre una regla implícita.

- 9) La madre, al ver que el niño mete el dedo en la azucarera le espeta: “*¡Pero ↑NO me sea's cochi↓nete!*” que hace que el niño momentáneamente detenga su acción, aunque ya lo ha hecho, de manera que con todo y reprimenda él consigue culminar su súplica inicial (ver turnos 9 y 10). La reprimenda aún con el calificativo negativo, está hecha, luego se suaviza y se enuncia la prohibición: *¡No meta's ahí la ↑mano!*

¿Qué es lo que se prohíbe, qué es lo incorrecto?, ¿meter la mano a la azucarera o llevarse el dedo a la boca y lamer el azúcar? Para el niño no es claro, aún cuando la madre no dice otra cosa sino que no hay que meter la mano en la azucarera. Esto se refuerza con lo que añade en el turno 10: *¡Díle a papá que te ponga en el plato, anda!* La regla se aclara: el azúcar no se coge con los dedos directamente de la azucarera.

- 10) Él hace caso de la madre y ventrílocua la voz de ella al decirle al padre: [*E'e patou*, casi simultáneamente a la acción de éste, no obstante, en lo que sigue se ve que el niño está intentando llevar a cabo una acción que no termina de realizarse cuando la madre ya se lo está prohibiendo, cosa que el padre reitera y apoya o se confabula con la madre.
- 11) Mi interpretación de la actividad del niño está implicada en la descripción de su acción: “... *Estira la mano como para coger la cucharita, pero va en la trayectoria de la mano de P., cuando su mamá...*”. El énfasis y subrayado es mío para resaltar en qué momento de la descripción he incluido mi interpretación. Es difícil ser sólo un espectador y no atribuir intenciones, cuestión que divide a los pragmáticos, a los analistas conversacionales y a los discursivos.
- 12) El niño no sabe que hacer (ver turno 13): **él quería** la cuchara que el padre llevaba en la mano para comer el azúcar que le había puesto en el plato. La madre le sugiere que ‘*moje el dedo*’ (¿Cómo?, ¿en dónde?); pero él no está convencido o no entiende, sólo dice “[*noun:n nu'ushára.*”, la madre entiende que él dice cuchara, ‘al repetir’ lo que el niño ha dicho aunque no entiende lo que quiere y para qué.

Aquí entran en competencia los propósitos encontrados: mientras el niño quiere una cuchara para comerse su azúcar, la madre le sugiere que lo haga con el dedo – tal y como él había suplicado en un principio. ¿Entonces por qué la prohibición? ¿Qué es lo que le han prohibido? Tal vez mi interpretación se adelanta, pero entonces ¿qué sentido tendría que el niño dijera cuchara en ese contexto? Los padres no se dan cuenta de la trayectoria del movimiento de la mano del niño, ni de su mirada, así que prohíben antes de saber lo que está intentando y no hacen caso de su intervención e iniciativa sobre lo que dijo de la cuchara.

- 13) El niño no sabe qué hacer (ver turno 18), es más, no parece muy convencido de lo que le ha venido repitiendo y proponiendo quien le prohibió, tampoco ha visto plenamente lo que hace su hermana al meter el dedo en el plato de él para luego chuparlo, sino hasta que su padre lo guía y le ayuda para cumplir su cometido.
- 14) Este reporte y mi interpretación se limitan en virtud de que por escrito no puede reproducirse el vídeo para que los lectores juzguen lo que he dicho, pero puedo sostener que el investigador, con su registro reproducible a voluntad, está en posibilidad de darse cuenta de lo que los actores no son conscientes o no notan de la situación. Esto tiene sus consecuencias para la investigación, pues será objeto de consideración en el punto III y final de este capítulo.

2.2.3.7 *El uso de algunos marcadores, parte del género, propios de la narración y ventriloquía*

Para Bruner (1991, 1994, 1997) el pensamiento narrativo es un pensamiento de capital importancia para la vida ordinaria. Su aprendizaje es casi contemporáneo con la existencia misma. Y la forma de su desarrollo en el individuo se vincula con los formatos interactivos tempranos; es un pensamiento cuyas estructuras o formatos constan de ciertos elementos invariantes que surgidos de las rutinas tendrán sus constituyentes primarios. Así, una narración que inicia con el clásico ‘*érase una vez*’ y continúa con el ‘*entonces*’ es típica de un género.

La narrativa infantil es más que elocuente en esos parámetros invariantes, podemos hablar de los cuentos clásicos recopilados por los Hermanos Grimm, pero también de otros que son clásicos y forman parte de la biblioteca familiar, como Pinocho o Bambi. Todos estos cuentos son parte del repertorio que usan para dormir al niño según lo que dice el padre más adelante. Es una narrativa que el niño se va apropiando porque además de entretenerlo amplía sus recursos para relatar algunos acontecimientos, como

sus vacaciones en la playa del 2006 en las que J. cuenta con 2 años 10 meses aproximadamente.

En ésta se tratará en primer lugar, la forma en que la madre adapta un cuento tradicional; en segundo, lo que el padre describe en los cuentos a la hora de dormir; tercero, muestro en tres breves episodios la forma cómo promovieron que J. relatara sus vacaciones del verano de 2006 y cuarto, termino con el 'juego de la tiendita', que se desarrolla entre la madre, el niño e I., es un juego-actuación en donde el niño adopta el rol de un comerciante.

Esos ejemplos hacen constar la diversidad de formas y tópicos que la narrativa ordinaria asume y su papel en el desarrollo de la multiplicidad de cosas que componen la vida cotidiana y que un niño tiene que saber para llegar a ser un miembro competente en su cultura.

“CAPERUCITO ROJO”

J. ha cumplido dos años con 4 meses y 11 días. Ha sido un día pesado porque ha sido caminar dos o tres horas; con algo de calor y ciertas restricciones; es Lunes Santo 14 de abril de 2006, estamos afuera de la Catedral, frente al edificio del Arzobispado, esperando a que salga el Paso del Beso de Judas, del cual el padre es costalero. Hemos caminado desde la Iglesia de Sor Ángela hasta la Catedral. Descansamos sentados en las gradas de la acera. Después de comer chuches, sientan a J. en su carrito, él se ve soñoliento y cansado, se chupa la pipa con las barbas de la faja de costalero entre los dedos; M., para hacerlo descansar sin que se levante, lo entretiene con una historia que él escucha atento, todo esto ocurre en el barullo de la procesión y de la multitud ahí reunida. J. está frente a M., que está sentada en la grada. A. y Ab. están flanqueando a J.

El episodio dura 03:06:2 (tres minutos con seis segundos y dos décimas). M adapta el cuento para simular que J. es 'Caperucito' y en esa ambigüedad y en las inflexiones usadas por M., J. pueda mantenerse quieto y atento, descansar y poder soportar la espera.

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M
1			Con su mano derecha, le acaricia su mejilla izquierda, y le acomoda el pelo del lado derecho	Este era una vez un niño Jesús que su abuela lo mandó a comprar lech'e.
2	Se chupa su dedo pulgar izquierdo, con la mano derecha se detiene la izquierda.	Jesús?	le saca la mano de la boca	Claro, Jesús, se llamaba el niño. (..) Y su madre le decía que se fuera a comprar leche para llevársela a su abue↑lita
3	se vuelve a meter el pulgar a su boca	[Mamá Aa?		Sabe?
4		¿mamá Aa?		Y entoncesEe's
5	Suelta su mano derecha, pone la izquierda con la palma hacia abajo, coge la		Abre sus brazos con las palmas hacia arriba.	le dijo Jesús, pero mamá

- borla de la faja, y se la enreda en la mano derecha
- 6 Ve la mano izquierda de M, Y luego su la cara.
Mira a M a los ojos, con el pulgar izquierdo en la boca.
- 7 Se coge su oreja derecha, con el dedo en la boca
- 8 Abre sus brazos a lo alto, con las manos abiertas y las palmas arriba, bajando los brazos, dice:
- 9 Se mete el índice izquierdo a la boca
- 10 Se saca el dedo de la boca, palmea, mirando a los ojos a M.
- 11 palmea otra vez, dice: se mete nuevamente su pulgar
- 12
- Coge una borla, se la da en la mano izquierda
Baja y sube su mano izquierda.
Junta sus dedos de la mano izquierda como en un puño, con los dedos hacia su cara.
Baja su mano izquierda, mira fijamente a J a los ojos, (..). A cada palabra sube y baja la cabeza,
La ladea ligeramente a su derecha, sus ojos abiertos, estirada su mirada, mueve su cabeza, adelgaza un poco su voz.
Se distrae mirando atrás luego a su izquierda a Ab, que le habla: ve el reloj y responde (.) (continúa)
- (Repite:) con sus brazos delante, sus palmas arriba.
Palmea sobre su mano izquierda (palmea otra vez)
- Se distrae: A le habla, mira su reloj. (..)
Junta sus manos, echa sus dedos afuera, delante de la cara de J.
Con su mano derecha, sus dedos extendidos, muestra la mano a J, la dejar caer despacio.
Con su puño derecho pega en el hueco de su otra mano.
Se lleva las manos a la cara, a los lados.
Baja su mano izquierda, sus dedos extendidos, de lado.
Mueve al ritmo su cabeza a los lados, señala con su índice izquierdo.
Ondeando su índice izquierdo mientras dice perritos. Se miran fijamente a
- y dónde compro la leche?
Y le dijo (.) tú baja la calle, y cuando entre en la tienda le dice' me da dos litros de leche,
y yogur y pan y se lo tengo que llevá a mi abuela
y dice la de la tienda: niño te parece' a caperucita roja
y entonces Resulta
entonce's
le dijo Jesús's
traígame Usté'
sanguinéxx? y el yogur
y compró el yogur
y le dijo la mujé: ¡Cinco!
Y le dio cinco dineros
y se llevó la leche. Y entonces
por el camino iba cantando para ir a llevárselo a su abuelita: laralalalita, laralalalita, sabe? Y le dice su Mamá

			los ojos. Su palma izquierda frente a J. Abre y cierra sus dedos de la izquierda, se ven a los ojos. Simular dar un bocado, moviendo ambas manos Otra vez abre su mano izquierda su brazo lo hace de adentro afuera.	llévale a la abuelita la leche. Ten cuidado que por ahí hay muchos perritos Y los perritos como te vean jugando con la leche se van tras tuyo y te van a dar bocaito así en el culo: au:uc au:uc. auc, auc. Y Jesús dice: ¡Vale, vale, mamá; vale, vale. Entonce' ¿Cómo se dice Jesú's?
	se ven a los ojos			
13	sonriéndose uno al otro Coge las barbas de la faja con su mano derecha, las mira.		Mira de frente, se agacha un poco, pregunta:	
14	Deja las barbas de la faja, se saca el pulgar de la boca; extiende sus brazos arriba, con las manos y los dedos abiertos; dice:	en:n↑ tonce '	Al unísono que J: también abre sus brazos de dentro afuera, diciendo casi a coro:	en:ntonce's
15	Voltea a la derecha, ve a Ab. Que ríe. Se mete el pulgarcito izquierdo a la boca, su derecha, aún está en lo alto, encogida.		Su mano izquierda señala al frente, con los dedos extendidos pero juntos. (voz delgada)	cuando llegaron a casa de la abuelita, ↑Jesú llamó a la puerta Sabe? Pom, pom, pom
16	Mira a M a los ojos, ambas manos junto a la boca, mueve de arriba abajo la cabeza		Con su puño derecho, hacia abajo, pega en la varilla delantera del carrito.	
17	Mira lo que hace M. Le regresa la sonrisa a M. entre sus dedos que chupa.		Su voz aguda, con sus brazos abiertos. Mira sonriendo a J. Cambia el tono de voz, su cabeza a la izquierda, arruga la frente, le brillan los ojos muy abiertos. Cuenta con sus manos, se detiene, ve a J que está por hablar.	Y dijo la abuelita: ↑¿Qui én es? Soy Jesús que te traigo leche
18	Saca sus dedos de la boca, mira fijamente a los ojos a M., dice:	'Jesú Ge'ao Cadaz co'	Afirma con su cabeza: Se toca el anular de la izquierda sigue con su dedo medio, contando Parece pensar qué decir. Con su índice derecho, apunta en el aire y luego lo baja a saltos. [+] La cabeza a la derecha, mira de	Jesús G**. era's ↑claro! te traigo leche, Un poquito de:e pan Te traigo::o [*] ↑El periódico para que vea's que el Betis va de los últimos
19	Se coge la oreja derecha, mira a la izquierda, a la derecha, con su dedo pulgarcito en la boca.			

			lado a J, sonriendo, añade:	porque la abuela era un poquito Bética una XX, y entonces' le dijo [la abuela: ¡Ay hijo mío! entonces's.
20	Esboza una sonrisa entre sus dedos que chupa.		Le coge la cabeza a J con cierta delicadeza	¡Qué disgusto me da's Jesucito, hi'jo! ¿Cuándo me va'trae'r un periódico que venga el Beti's en la UEFA?
21	[Se saca el dedo de la boca, sube sus brazos, sus manos en alto, vuelve a decir: Baja sus brazos, con las palmas arriba	↑Ento nce'	sentada, con sus codos en sus rodillas abre sus brazos, con sus manos extendidas	Y entonces's le dijo ¡AbuelaAa! eso es mucho pedí, abuelaAa. Sabe? Entonces's (.)
22	Coge las barbas de su faja, se mete el pulgar izquierdo en su boca; mira las barbas.			
23	Voltea a la izquierda, distrayéndose. Ve a M a los ojos, luego le mira la boca.			
24	Se saca los dedos de la boca, se echa adelante, le coge las manos a M, dice: Se coge su vientre, se mira.	Mamá: a		¿Qué?
25	Se enreda entre las barbas de la faja, coge las trenzas con ambas manos		Continúa: M coge las barbas y las estira al aire	Entonces's, y le decía la abuela
26	Se coge las barbas, las jala, mira a M.	MamáA a.	Alarmada, le dice Le pone su palma derecha al frente. Su mano la acerca a la cara de J.	¡NO, NO, ahí, ahí, vamo'a quedarno
27	Echa sus manos al frente, mirando sus piernas, arruga sus ojos.		Lo detiene de los brazos.	Un poquito, hasta que venga!
28	se echa en las manos de M.	....	....	....

[*]A: (que está a la derecha de M., dice:) ¡Chorizo!

[+]Ríen a carcajadas Ab. y A. -una a la izquierda y la otra a la derecha de M.

[**] La Madre repite el nombre completo del niño.

Mi intención al reproducir el relato es mostrar la variante tan particular del cuento, la adaptación que hace M. para implicar al niño, su forma de hablar y la manera en que se distribuyen los 'entonces' para continuar el relato.

Dejo al lector que recree la situación al leer el relato en mi formato.

El relato, como decía al principio sirve para ilustrar, primero, cómo inicia una variante de los cuentos infantiles: "Este era una vez un niño Jesús..." y segundo, la redundancia de los *entonces* con toda la gestualidad implicada. En total son 11 veces las que la madre dice *entonces* dentro de los 28 turnos que componen el relato, en dos ocasiones las repite en el mismo turno y, por su parte, J., instigado por M., lo dice en 3.

Esta reiteración, bien podría incluirse lo expresado por Brown (1998) sobre estrategias para que el niño aprenda lo que es valorado socialmente, aunque ella se refiere a los niños Tzeltales que primero aprenden el uso de los verbos. La repetición juega un papel muy importante para la consolidación del aprendizaje y, en este caso, cuenta con la retórica necesaria que el relato requiere para mantener atenta a la concurrencia.

Hay otros aspectos en el mismo relato que son interesantes, como que el niño menciona su nombre completo, algo que ha aprendido en la escuela o que al menos ahí es indispensable.

El padre me explicará 4 meses más tarde, que el niño elige de la biblioteca familiar diversos cuentos tradicionales que le cuentan a la hora de dormir; que J. no se duerme hasta no haber escuchado –y a veces participado en- uno o dos cuentos en la cama de ellos; pide que lo lleven a su cama, tienen que quedarse con él cinco o diez minutos, darle un masaje en la espalda o el cuello, coge su manta, para entre sus manos llevársela a la boca, y quedarse dormido.

Tres pequeños episodios servirán para mostrar las habilidades narrativas del niño, aunque aún sigue siendo monitoreado por los adultos; el tercer episodio es para mostrar cómo el pensamiento del niño se enreda en sus elucubraciones y en su inmadurez para adoptar los géneros sociales y la forma en que intenta comunicarse pero termina por sucumbir y el padre proponer una descripción.

Es el dos de agosto de 2006, han regresado de vacaciones. J, tiene 2 años con 10 meses. Estamos en el salón, a punto de salir a la piscina del conjunto habitacional. Todos están en bañador. M. abraza a J., lo cuida, cogiéndolo de los costados para que no se vaya a caer de la mesa del salón en donde está parado, están frente a frente. A. está a la derecha de M., Ab. junto a I. y a la izquierda de M., P. está sentado en el sillón triple; me están relatando sus experiencias en el lugar donde estuvieron. M. le dice a J. que me diga lo que ha visto (el episodio dura un minuto y medio con seis décimas):

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	Ab, A, P, I
1				¿Y en Rota ↑qué hay?	
2	Mira a M. a los ojos voltea al techo, sonriendo y cogiéndose el cuello con la mano derecha, se da golpecitos, M lo tiene cogido de la izquierda	yo quiedo un padso.	Lo mira insistente a la cara, le sigue mientras él mira a los lados.) (..)	Tú quiere un paso. Pero en Rota qué hay?	
3	sigue pegándose en el cuello, sonriendo, responde	ammále.	Asintiendo,	¡Animales! ¡Claro! (voz grave), Y la playa, no? (.) ¡↑Qué vimo' [un	

- 4 [Voltea hacia atrás, apunta a un lado, mientras sonriendo se distrae: dice a Ab.:
dosa, áya.
día en la playa?
¡Calla!
Ab,
canturrea y lo distrae.
- 5 Voltea para quedar frente a la cámara, sonriendo.
Le coge de las axilas, le mira a la cara
¿Qué vimos un día en la playa, qué vimo's
¿Qué vimos en la playa, Jesús?
- 6 Se voltea frente a M, le coge la blusa por la parte de arriba y se asoma dentro.
Eh:h ¡Una ballena!
Se retira un poco, abre cuan grandes son sus ojos, se miran a la cara
¡Una ballena chica!?
- 7 Mira expectante a los ojos a M.
No
g↑a:an↑de:●e.
(casi gritando)
¿Y cómo se llamaba?
- 8 baja su mirada, sacude su mano derecha
¡A:a ↑chica!
se le acerca un poco, hace su cara hacia abajo y muy quedito le dice
○Catalina
- 9 Le ve a los ojos, luego lentamente voltea a ver a I, para decir fuerte
↑Atalina.
(Sonríe).
¡Catalina::a
Todos reímos y además Ab, M e I: repiten cada quien a su modo:
Ab,
¡Catalina!
I:¿Catalina?
Ríe.
- 10
que lo tiene cogido de ambas manos lo mira a la cara.)
¿Y el barquitoU?
- 11 Mira hacia el cuello, a punto de contestarle. Se mece en sus piernas como canturreando, voltea a ver a los ojos a M.
o que'don?XXX
se miran a los ojos, ella lo ve hacia abajo pero con una mirada de invitación a seguir contando
Yy una Virgen, vimos la a procesión de [la Virgen
- 12 [adelantándose pregunta
¿Coms'e lla:ama'?
Se miran a los ojos.
primero seria y luego sonriendo)
¡Tú lo sabe's ¿Cómo se llamaba la virgen?
- 13 Le mira sonriendo
Mmmla
↑vi↑ge'de
↑Came.
Baja ligeramente la cabeza, lo ve por encima de la cejas, riendo asiente con un ligero
La Virgen del Carmen
¿Y qué hicieron con la Virgen del Carmen?
(..)

- | | | | | |
|----|---|---------------|--|--|
| | | | movimiento de cabeza | |
| 14 | Voltea hacia su derecha, ve hacia el fondo, mientras M le pregunta; alarga sus labios, hace un sonido al mismo tiempo que mueve sus pies a los lados (como si fuese un Paso, pues). | Schu-chu-chu- | Permite a que J termine y volteé a verla. Lo ve a la cara | ¿La montaron, dónde? |
| 15 | Viendo al frente vagamente se quiere zafar de las manos de M, voltea a ver a la izquierda, a los ojos de su Hermana | e:en'un bakco | | En un barco, y la llevaron? (...) |
| 16 | Deja de mirar a A., luego viendo hacia abajo, responde rápido, con una sonrisa pícara, ve a la cara a M., riéndose | ¡Adl Cole! | Le mira seria, a los ojos, luego hace un ligero movimiento de cabeza hacia la derecha y repite como sorprendida y en interrogación, alargando su dicho y con una voz muy delgada, aunque sonriendo | ¡A:al
↑Cole::e
llevaron a la Virgen??
(para casi perderse lo que dice en las carcajadas de los demás) |
| 17 | | | Riendo aún, se miran a los ojos, le sacude las manos con su manos, le dice | ¡Al
↑Cole:e??
(en tono chillón) |
| 18 | Mira a los ojos a M., dice bajito | •sí. | Moviendo su cabeza negativamente y chasqueando la lengua, le dice [ella parece bajar la voz y se le acerca más a J., al oído | la llevaron de paseíto |
| 19 | Voltea a la derecha, aún sonriendo, mirando a la profundidad. Ríe también ante lo que ha | | | al (..) |
| | | | | Ab: hace unos chillidos también: uiyy: uiyy. P: ¡Al cole? (como en off.) |
| | | | | Ab.: [Sube la voz para decir: E's que la Virgen no sabía leé ni escribí.] |

- dicho,
inmediatamente
se pone serio y
escucha a M.
- 20 (Mirando aún a la izquierda, sacude su mano derecha, hace un movimiento rápido de todo su cuerpo para luego voltear a ver a M a los ojos mientras le responde, sonriendo
- 21 Riendo, y sacudiendo sus manos, que están entre las de M.)
- 22 Ya ha volteado a la derecha, mirando a lo profundo, mientras escucha, aprieta sus labios para luego alargarlos y voltear a ver a M. a los ojos los ojos muy abiertos
- 23 Sube su mano derecha, a la altura de su mejilla, mira hacia el techo y sigue:
- 24 Voltea a ver a su izquierda, por encima del hombro derecho de M., al mismo tiempo sube su brazo derecho a la altura del cuello de M.
- 25 Baja su mano, la pone en el pecho de M. y contesta sonriendo, mirando a sus manos, con un movimiento de cabeza de arriba abajo
- 26 [Suelta rápido
- ↑Cuca (??)
- Como en obvedad, le dice:
(Se ven a los ojos.)
- ↑A ↑Dgtota
- Mirando al frente hacia lo profundo Termina mirándole a la cara.)
- P:PU:UUu
- Le mira hacia abajo, con los labios también alargados, se pone la mano izquierda en la boca, haciendo un hueco y ella también contribuye
- U::uuu.
- Ambos se miran a la cara sonriendo. Se vuelven a coger de las manos.
- Y ta'da -vi-oXXX??
- le mira a la cara, le coge de la cintura
- Dsí.
- ¿↑Qué Mú[sica le tocaban?
- Un tambó''s
- Lo ha visto a
- ¡Al má:ar!
- ¿Y qué hacían los otros barcos?
- Ab. vuelve a decir, como para que se le escuche aunque nadie le pone atención:
¡No hacía leé ni escribí la Virgen!))
- Ppu::u
- terminan a coro y de sopetón ¿y iba contenta la virgen a que sí?
Iba contenta
- ¿Y le tocaban música?
- ¡Uu, con los ((Ab.

	a M, junta sus manos frente a M a la altura de su cuello, mira a M a los ojos. Junta sus dedos, hace dos puños y las sacude hacia abajo. Termina de hacerlo, sonriendo mira a M.	así	la cara desde que empezó, hace cara de sorprendida, alarga sus labios y sacude su cara ligeramente al lado. Lo separa un poco, lo mira e incita a seguir. Habla rápido y en suspense.	tambores?! ¿Qué le tocaban, qué le tocaban	empieza a hablar con P, se escucha el murmullo)
27	Empuñando duro su mano izquierda a la altura de su pecho, voltea un poco a la derecha, echa su pecho adelante, dice	¡↑Fue:ete (su voz grave)	Con sus labios alargados y los ojos muy abiertos le contesta en tono interrogativo, alzando la voz	¡↑Fue:erte?? (En falsete de manera que la última e se convierte en i.)	(A los ve embobada, con la boca semiabierta) (...)
28			recuperándose de la pausa o no sabiendo qué decir, dice mirando a J a los ojos	¿Pero:o y su trompeta también? (dicho con voz chillona)	
29	La mira y asiente, luego voltea a la derecha, aún con su mano izquierda en un puño.		((Se distrae, mira a P que habla con Ab. Algo dice A (..))) [mira a donde están: el sillón triple] (..) Mira abajo,	Con [...] trompeta	Ab: "↑está hablando de la hermana"
30	También escuchando lo que dice la abuela, contesta moviendo la cabeza y asintiendo, pero ya más atento a lo que dice la ab			'↑Vale, mu'bien.º	
31	Prácticamente está volteado a la derecha, mirando a Ab	...	...	...	...

La participación de J. en el episodio sobre su experiencia durante las vacaciones esclarece los nuevos recursos comunicativos con los que cuenta, apoyándose en los que había desarrollado. A continuación, mi análisis.

- 1) J. sigue siendo un participante directo y ratificado: prácticamente el centro de la interacción, al menos mientras yo observo.

- 2) J. responde a lo que le proponen y ‘llena los huecos’ que le dejan, como estrategia de socialización.
- 3) Los padres batallan para captar su atención, pero:
- 4) Sus logros y recursos pueden verse desde el principio del episodio: si bien la madre inicia proponiéndole que cuente ‘lo que hay en Rota’, él formula su deseo “*yo quiero un padso*”. Hay que convencerlo para que colabore en lo que se le pide, su dicción es socialmente reconocible y el habla cada vez tiene más parecido al habla adulta. Esta expresión o enunciado bastaría para escribir dos o tres folios sobre su habla en primera persona, sobre su deseo y sobre el *padso*; pero resalto que hay dos voluntades enunciadas, dos pensamientos encontrados y que su habla se ha diversificado de tal modo que la madre ya no puede sencillamente decirle que cuente lo que hay en Rota, si lo que quiere es que cuente algo en particular. Dicho de otro modo, la naturaleza abstracta y ambigua del habla cotidiana lleva a que se pueda responder de mil maneras, aunque la madre esperaría que fuera lo extraordinario lo que saliera a relucir en su relato.
- 5) El pensamiento del niño empieza a apropiarse de los opuestos por vía de contraste. Dice la madre: “*¡Una ballena chica!?*” y el niño contesta con el concepto contrario: “*No gñan ñde: e. (casi gritando)*” (Turnos 6 y 7).
- 6) Sin embargo, su pensamiento aún se atasca en el precedente: la contradicción entre los opuestos grande-chico (turno 8). La madre lo monitorea y le auxilia a recordar-responder apropiadamente (i.e. el nombre de la ballena será algo que parece no recordar el niño o que se le olvida fácilmente; cuando aparece el mismo tema de la ballena en la piscina, el niño contesta con otro nombre) y luego interviene de un modo que es incomprensible lo que dice (turno 11). La madre no parece darle mayor importancia a tratar de entenderlo y lo guía. Es un relato a saltos con detalle en los recuerdos y aspectos a los que les falta coherencia.
- 7) A pesar de los problemas en su pensamiento y en la coherencia del relato, el niño ha adquirido pericia para responder rápido y apropiadamente o para, vinculándose con lo que dice la madre, preguntar sobre lo dicho por ella (turnos 11 y 12) y para responder con el gesto representacional (turno 14), apoyándose en el gesto vocal. Así va fluyendo la conversación construida a base de preguntas y respuestas.

- 8) No obstante, nuevamente en los turnos 15 y 16 se advierte ese pensamiento en fuga, que no puede aprehender, que se convierte en disparate pero que es divertido (¿también para él?), pues provoca la risa en la concurrencia. Luego la madre le corrige, ya he hecho notar que dejar los huecos para que el niño responda es ocasión para esos disparates o que diga cosas incomprensibles (“*¿Cuca (??)*”, turno 20, o lo que dice en el turno 24: “*Y ta'da -vi-oXXX??*”).
- 9) Como sea, acertando, recordando, pensando y a veces, diciendo disparates; los recursos comunicativos y cognitivos del niño se hacen patentes.

El episodio siguiente es parecido al anterior, pero también tiene sus particularidades:

Casi enseguida (del diálogo anterior), el niño toma la iniciativa para hablar. Después de 10 turnos, la conversación sigue otro curso. El contexto situacional inmediato es el siguiente (son 54 segundos con 6 décimas del episodio):

Después de que Ab. Distrajo, que I. Terminó por dirigir la atención hacia el cole y que M. hace una demostración de que J. ya sabe contar hasta diez, lo abraza y empiezan hablar de ir a la piscina y de que J. ya sabe nadar. De pronto él relata sin instigación de nadie.

El contexto inmediato es el siguiente: M. sostiene a J. con el brazo derecho y con el izquierdo explica a I. cómo J. se mantiene en la piscina.

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	Ab, A, P, I
1	Aprovecha la pausa que hacen M. e I. y Ab. y A., para alzar un poco la voz:	Amo a piscina Am:montá la bishci	M. lo mira a la cara (con su brazo izquierdo ondulando con la mano reproduce el gesto de J.:)	Te montas en la bici y Po:om.	Hay murmullo porque M me explica, A habla fuerte con Ab. A. se acerca para verlo por detrás y a su lado derecho.
	Repite una vez que la atención se concentra en él	Amontá la bishci. Po::om.			
	sube su mano derecha y con el puño cerrado la baja despacio al mismo tiempo que dice Y luego ondulando el brazo arriba y abajo, dice	Shchsusch.			
2	Sigue ondulando su brazo derecho.		Termina de ondular, lo abraza con ambas manos y le pregunta: (bajito y rápido asiente y dice Lo mira atenta como cuenta.	¿Y fuimos a la feria, verdad, Jesús'?	
3	Deja de ondular su brazo, mira a la cámara y contesta (.) (Su mano derecha aún con los dedos extendidos, la va juntando para hacer su puño y luego mira a M. a	Sí● de lo cosche.		de lo' coche.	

- la cara:)
- 4 Se le revuelven las palabras. Aprieta su puño, semi-cierra sus ojos y voltea ligeramente a la derecha con sus labio pronunciados, sigue:
Mira a la derecha, parece perderse en el relato, parpadea; vuelve: Ondula su brazo extendido y con su mano arriba y abajo, dice: Sigue a su mano con la mirada, su voz parece perderse a lo lejos a donde va su carro, murmura y ondula su mano.
- 5 Sigue en su cuento, ondulando su brazo. porque J detiene su brazo extendido, mira hacia el infinito, sube su mano a su boca y se queda serio
- 6 mira a la cámara
- 7 Voltea a verla, sonrío, para luego en los propios brazos de M., voltea hacia atrás a donde está Ab.
- 8 Contesta mirando al infinito para inmediatamente después de que habla voltear a ver a los ojos a M. y riendo
- 9
- : Un:un:n
Tom .(.)
unun
u:u-un
coch:e
u:unt|om-un
↑coche (.)
U:umm.
- Uum:um (.)
pomp.
- mm:m Con la
Tata m.
- Repite
(aunque parece no ser escuchada)
Lo separa de sus brazos, lo coge de la axilas y lo para en la mesa del salón) (..)
- que lo mira a la cara
- Mientras Ab. habla, M, se acerca al oído a J. y
- Te
montaste
en un
coche, con
quién?
- la pausa
breve es
porque ve a
J.
- ¿Con quién
te
montaste
(.) en el
coche?
- con la
tata.
con la
tata.
en el
coche
verdad?
En la
feria de
dónde? de
San (..)
- no
(sonrío)
de san
Uschia no;
- de san
Luca'
- A.: Alza la voz y riendo dice algo fuerte pero que no se entiende, se acerca a mirar a J. por su lado izquierdo. ríen él y A. [A. sigue riendo, pero ya se ha retirado hacia donde está Ab.; ha dejado de mirar a Ab. y mira a lo profundo de su lado derecho, mientras escucha a M. [Ab. se carcajea y sube mucho su tono de voz, dice: de SAN Uscha.)]

			le dice	
			bajito:	
10	Termina de Escuchar	De San	Mira para	P: De San
	a M., voltea rápido	Luca'	abajo,	Luca's
	a ver a Ab. y le		sonriendo	(reiterando
	dice:)		pero como	y re-
	abriendo mucho su		perdida en	afirmando)
	boca, y volteado		otro lado.)	Ab: San
	plenamente a ver a		(..)	Lucha (.)
	Ab. aunque cogido			
	por la mano			
	izquierda de M.)			

J. está adquiriendo un estilo locuaz hablar (ver los primeros turnos de este episodio), pues dice que quiere hacer varias cosas: ir a la piscina, montarse en la bicicleta y, por el gesto, tocar el tambor; esto es comprensible, aunque entre una cosa y otra no haya relación. La sucesión de frases parece sin coherencia, pero él ya ha sido capaz de ajustar su habla al habla de los demás. La madre, al reproducir y ventrilocuar las palabras del niño, lo retroalimenta, al tiempo que reafirma y confirma que es comprensible lo que el niño ha hablado; no obstante en el turno 4, aunque se trate del mismo tema, su habla sigue un derrotero en el que no se puede comprender en su totalidad. Por otro lado J. ya no es monosilábico, ni sus enunciados son de una o dos palabras, ahora relata: la cadencia, el ritmo, las pausas y sus gestos son prueba de ello. Su habla no es en palabras –la palabra como herencia social y como emergencia de la situación social inmediata (Vygotski, 1962; 1979; Voloshinov, 1992)- y su pensamiento se pierde ante la imposibilidad de su comprensión y réplica. Esto trae a colación el planteamiento de Vygotski acerca de que una vez que la palabra aparece, el pensamiento se vuelve verbal y el verbo se vuelve pensado; en este sentido, J. parece luchar entre la reproducción sonora y el signo verbal.

En los dos episodios de arriba, la madre no le ha dado importancia a las divagaciones de J., o las reconduce o, al no hacerles caso, propone nuevo tema de conversación. En el siguiente episodio (edad 2:07;29), el padre intenta entender al niño y éste queriéndose hacer entender: en un caso lo logran y en el otro, es el padre quien no comprende a pesar de su esfuerzo por escuchar algo que sea conocido. Termina por proponerle al niño otra cosa:

(22:44:7 y termina en 23:58:2) Después de casi dos horas de nadar con una interrupción de una media hora, niño y papá están descansando en una banca de cemento a un lado de la piscina. Ahí el padre me describe cómo le cuentan cuentos al niño para dormir; luego vuelven a su relato de las vacaciones recientes que ha sido el tema recurrente durante este día. El niño ve unas hormigas, quiere cogerlas pero yo le digo que le pueden morder sus piecitos, eso motiva al padre a preguntar:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P	PALABRAS P
1				¡Oye, y un día

2	Mirando entusiasmado a los ojos de P., contesta	Oe::e (Sonriendo)	le coge la toalla por delante de su pecho	cogimo'un qué? Un qué cogimo'en la playa?
3	Voltea riendo a mirar a I.		Lo deja, con sus manos a la altura de los ojos de J., le muestra sus dedos	[que tenía dos pinzas? (...)]
4	[voltea a ver a P. a los ojos, la boca abierta, serio] (Termina de hablar P., se hace una pausa para que J. conteste casi gritando	Ate↑dito::o	se miran a los ojos. P tiene sus dedos juntos y como deteniendo su movimiento mientras J. contesta, ambos sonríen, pero al escuchar lo que dice J., arruga su frente y le pregunta, viéndolo por encima de las cejas	un qué?
5	mirando hacia la cámara	cade↑jitoOo	Asiente:	Un cangrejito, y se llamaba ¿cómo se llamaba el can[grejito?
6	(mirando a I.)	[Je↑sú's		Jesú's
7				Había [otro..
8	Mira a P. y luego a la cámara	[A visto yoOo	se rasca la oreja derecha Ve a la cara a J	Lo has visto tú, claro. y(.)y había otro amiguito de Jesú's que se llamaba..?
9	J. ve al fondo. Voltea a ver a los ojos a P.	Mm::m	ambos se sonríen mutuamente	Se..
10	deja de verlo y termina de decir viendo a la cámara, sonriendo	Semas↑tián	asiente con la cabeza)(.) sus manos las sube a la altura de su cara, abre sus brazos un poco, con sus palmas al frente y sus dedos abiertos	Sebastián (.) era otro cangrejito más grande ¿Verdad?
11	Mira sorprendido a P a los ojos. Engruesa su voz	↑¡Gánde!	En voz de bajo profundo	¡Grande!
12	Ve a la cámara de reojo luego a P.	¡Hola!		¿Y qué hacíamos con los pececitos?
13	ve el pecho de P., en lo vago, serio, ve al lado, a la piscina, voltea a ver a los ojos a P. y sonriendo, todo esto es muy rápido	Ashsustá:a	Asiente	Asustar a los pececitos.
14	Voltea riendo hacia la piscina.		con su mano izquierda hace movimientos con sus dedos, volteados hacia abajo	Nos poníamos a correr detrás de ellos (riendo)
15	Ve a la piscina, sonriendo.		los dedos de su mano izquierda,	Y salían corriendo,

			con la palma hacia abajo, los mueve arriba y abajo, desplazando el brazo lentamente hacia adelante.	corriendo (..) ¿Verdad?
16	sonríe a la cámara	Sí•.		Y los cangrejos dónde vivían?
17	ve a P. a la cara	Mm en la	Asiente. Mira al frente a lo lejos	en la's rocas. Muy bien.
18	mirando a la cara de P.,	↑droca::a en XXX en la ddocaAa	reacciona inmediatamente en cuanto J empieza a hablar Con los labios apretados, lo ve hacia abajo	¿Eh? ¿En medio de la roca?
19	Le mira los labios a P., luego mira a su pecho, serio, voltea para ver de reojo a la cámara, abre mucho la boca	¡°no, enxxxminaxx x de da ddoca? (.)	Le mira con la frente arrugada, los ojos abiertos y a la cara. (...)	...
20	Repite, su habla se va volviendo más dudosa	a °fin a de a ddoca	Está como petrificado, sin responder, con la cara expectante. Voltea a ver a un lado, rápidamente; mueve su mano izquierda a su boca. Su pregunta es dudosa, tratando de interpretar	¿De la comidita de la roca:a?
21	Mientras P. habla, lo mira muy atento a los labios		mueve sus dedos al frente, como agitándolos	La's verde's
22	Mira atentamente, perplejo, sus ojos abiertos y su mirada perdida		baja su mano izquierda, le mira a la cara, sonrisa contenida, con su mirada atenta a la cara de J y su frente arrugada	¿De la yerbita de la roca?
23	Mira los labios de P.			°¿No?
24	Más inseguro que otra cosa, sencillamente mueve su cabeza de arriba abajo pero casi imperceptiblemente.		Alza sus ojos, mira al cielo y como más seguro dice	Comían(mientras su cabeza se mueve de arriba abajo) la yerbita de la roca
25	Serio mira a la cámara. Luego, estira su cuello, adelanta su busto y se distrae	A ver la mojca	....	....

Por último, citaré una parte muy breve del episodio que he llamado la 'tiendita' donde se ilustra un aspecto más del pensamiento verbal de J:

Es el 5 de diciembre de 2006, 2 días después de que J. ha cumplido 3 años. Han pasado casi tres meses desde que estuvieron en mi examen donde presenté adelantos del trabajo. Quise hacerles esta visita anunciada para recoger su opinión de ese trabajo, del cual les proporcioné una copia.

Los padres me dicen que ellos no entienden mucho de lo que digo, pero que el estudio y

las cosas que tiene les sorprenden por los detalles, que es como la historia de su niño y de lo que sabe hacer. Y como para seguir en su ánimo cooperativo de que sepa todos los adelantos de J., me dan una demostración de lo que ha aprendido últimamente. P. me dice que le compraron un colchón y que la funda la usó para hacerle esta casita. Van al dormitorio de J. a por ella y la arman entre P. y M.; J., ansioso, entra y sale por la puertita. La madre que se dirige a la cocina, le dice que va por unas frutas para que le venda, luego va por unas fichas de plástico. J. le vende uvas y luego M. que le venda una manzana; se hace una pausa larga puesto que el niño está arrobado con el monedero de las fichas. M. se acuerda que también tienen bocadillos de juguete, va por ellos al dormitorio de A., trae una bandeja de bocadillos y se los da al mismo tiempo que le dice:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRA M	I
1			Se incorpora, hace la puerta hacia el lado derecho de J., la abre más.	Invita a Juanjo. 'Juanjo quieres pasá?'	
2	Se endereza, hincado como está, se coge de los lados de la entrada a la casita, dice, mirando a I.	Juanjo, quiede pashá	Se ha retirado un poco, mirando a la mesa.		I: ¡UY, SÍ! (empieza a caminar, con la vídeo en mano, se mueve todo, se des-enfoca)
3	Mira a la bandeja, con su mano izquierda se detiene del quicio y con la derecha coge algo de la bandeja.	[Tú (.)] Tú	Mira a J., atenta.	¿A ver qué vas a [comprarle?]	¡Uy!
4				¿Qué quieres comprarle ?	¡Yo quiero un (.) un (..)
5				¡Pizza!	Un jó dog (..)
6	La imagen está desenfocada,	¿↑E's!•to?	Se agacha, apunta a la bandeja: Incorporándose:	¡El bocadillo ! Juanjo quiere el bocadillo	
7	Eligiendo de los que tiene, coge uno.				Es(.) ese, ese
8	Lo muestra y mira a I.				Ese (.) ¡¿Cuánto cuesta?!
9	Se estira más, se lo ofrece a I. Se sienta en sus piernas, junta sus manos, mira abajo	e'cinco.			¡Cinco!
10	Voltea a ver a I. a la cara.		Le ofrece un billete a J., pero I. se adelanta	¡Toma! (.) ¿Le da la vuelta?	¡Bueno! (Se acerca otro poco más) Mmm ¡TENGA!
11	Contesta a M.	¡Sí:i!			TENGA! (se acerca a J y haciendo un puño con sus dedos abajo, le pone 'algo' a J en su palma.) (Riendo) ↑Sí, 'es de a die::↓éz!
12	Se mira su palma, voltea a ver a I., alarga su brazo, le dice	Esto no:o?!		Ríe	
13			Se agacha, recoge el bocadillo que se	Ríe	¡Dame, (..)eh

14	Coge el billete que I. le ofrece	le cayó a I. Le da un billete en la mano, Riendo, dice a I	que si no , ah bueno! no se (Lo coge y se lo conforma da J.)
----	-------------------------------------	---	--

En estos 14 turnos del juego de la tiendita me interesó mostrar que para J. aún el gesto y el habla no pueden suplir al objeto representado, al niño le cuesta trabajo entender que hay un billete imaginario; por eso es que M. me da uno.

El habla, para adquirir ese poder de símbolo, requiere ser usada como representación de la realidad; cuestión que no es sencilla, como se puede ver.

Como reconocimiento a los padres y tributo a su conocimiento y estudio, concluyo esta sección de la investigación con las palabras de la madre casi al final de la misma: el niño podía *hilvanar* (sic) palabras y, con ello, describir estados de cosas o eventos. En lo dicho por la madre se advierte cierto conocimiento experto que usan para interpretar los logros de su niño, así como para tomarle pulso al desarrollo.

3. ANÁLISIS GENERAL DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA

Como ha sido tradicional en la psicología, el eje de indagación y teorización ha sido el individuo y cuando se refieren al contexto lo hacen como si fuesen dos cosas separables. Aquí he asumido una perspectiva relacional y sociocultural que me guió a observar el desarrollo como participación en las prácticas sociales; por eso, cuando se han abordado asuntos que tradicionalmente han sido tópicos de la psicología del desarrollo: el lenguaje y el juego en el niño como un ser aislado y solitario, lo he hecho mirándolo como parte de sus relaciones con los demás. Esta perspectiva teórica pone énfasis en una interrelación dinámica entre sujeto y contexto y ha sido y será la base para analizar los resultados principales de mi investigación.

Por otro lado, partiendo de la observación participante como una variante etnográfica, obtuve información de un caso rico en prácticas sociales en las que el niño participa.

No pretendo construir una formulación nomotética, por lo que me circunscribo al estudio de este caso, validado en sí mismo por la profundidad con la que se observó, 14 filmaciones de aproximadamente una hora cada una, con algunas audio-grabaciones que auxiliaron para no perder detalle y continuidad en el período de observación.

Observé, tanto dentro del hogar como en otros escenarios (el patio de juegos y la piscina dentro de los bloques al que pertenece el piso que habitan) la forma en la que el niño es incorporado y participa de prácticas sociales que trascienden el mismo hogar: los otros niños y el ámbito de la vida pública en Sevilla. He intentado que individuo y sociedad

sean un par dialéctico y en tensión que se retroalimentan mutuamente (Marková, 2003a y 2003b).

En el capítulo 7, haré algunas consideraciones y reflexiones teórico-metodológicas que me motiva mi investigación.

CAPITULO VI

ANALISIS DE RESULTADOS, parte 2:

“COMO SE FORJA UN COSTALERO”

“...Los signos ayudan a constituir la cultura junto con las acciones y actividades a las que sirven. ...”
Bostad Finn et al. (2005:9)

“A Jesús le gustan los pasos porque en casa lo vive.” (Palabras del Padre de J., 05/05/2006)

INTRODUCCIÓN

La historia de las cofradías o Hermandades registra que originalmente fueron una mezcla de desarrollo de oficios y organizaciones laborales y de la religiosidad vinculada a sus símbolos y festividades (Dandélet, 1997). Esta génesis da la posibilidad de pensarlas como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) estratificadas con una jerarquía vertical en su ejercicio. El recién llegado tenía que recorrer toda la trayectoria para convertirse en un experto, que a su vez podía crear otra comunidad de práctica mediante la admisión de aprendices.

Durante mucho tiempo subsistieron bajo la caridad y solidaridad cristianas; los de mayor rango, mediante sus donaciones, conseguían favores o construían lazos de amistad y de clientelismo con las altas esferas del poder, los de más bajo rango que los anteriores, podían conseguir los favores de los primeros y a cambio deberles lealtad y buscar entre las autoridades los favores para sus beneficiarios. Los trabajadores de más ínfimo rango (a menudo servían en las casas de los poderosos), a cambio de recibir los favores de los poderosos, aquéllos regían sus vidas y destinos; i.e. las dotes para casarse de las mujeres pobres.

Los poderosos, a su muerte, derramaban beneficios y herencias a sus familiares y hermanos de la cofradía junto con las iglesias y monasterios que cobijaban a la hermandad o cofradía a la que perteneció.

El principio de caridad se fue secularizando paulatinamente hasta convertirse en las mutualidades y sindicatos.

Respecto a la ‘transmisión de los oficios’, en las cofradías y hermandades había un principio de estratificación de los aprendizajes: de aprendiz, a oficial hasta llegar a

maestro. Aprendizaje práctico o en la práctica que se ligaba también a las herencias de los desvalidos y como modo de conservar el patrimonio cultural y artístico de la familia. Junto con la familiaridad, solidaridad y caridad entre sus miembros; se colocaban la disciplina, la obediencia y la fidelidad que el oficial le debía a su maestro y el aprendiz al oficial. En muchas ocasiones esas relaciones jerárquicas eran despóticas y el maestro era hermético y celoso de no dar paso a su sustitución sino sólo con su muerte.

El trabajo organizado, jerarquizado, y al mismo tiempo, solidario de las hermandades se transformó en una forma de socialización de los oficios y consecuentemente a una relación social entre maestro y aprendiz que desapareció con la Revolución Industrial.

Se seculariza el trabajo y se reorganiza el culto a los santos patronos. Con la Revolución Industrial, la relación entre maestro y aprendiz se transforma en una relación laboral y salarial que termina por distinguir a los profesionales de los obreros.

El proceso laboral tuvo su impacto en las Hermandades de Sevilla, que desde muy tempranamente se vincularon a la procesión y la manifestación pública en torno a la Pasión de Cristo y el culto Mariano. La relación de las Hermandades con los costaleros o cargadores del Paso fue más bien externa y para cumplir exclusivamente con portar los objetos de culto durante la Semana Santa. De manera que cuando la perspectiva laboral hizo su aparición, la relación entre capataz y costalero se vio marcada por una relación de patrón-asalariado. No obstante, las crisis laborales y las demandas salariales terminaron por convertir la relación capataz-costalero en una relación de liderazgo y guía-coordinación y obediencia, cruzada con actos de penitencia de parte de los costaleros y con ello se integraron a la estructura organizacional de las Hermandades existentes en la actualidad que en mucho son de culto y de asistencia social. Así para los años cincuenta del siglo pasado, el proceso de socialización pudo volverse un proceso en manos de los costaleros que involucraba a sus propias familias.

El estudio de Barnes (1988) permite vislumbrar la trayectoria de aprendizaje dentro de una cofradía. Se inicia dentro del “noviciado”, un período de 3 meses de ‘prueba’. A veces, la pertenencia a la cofradía proviene de la herencia paterna, lo que no significa que se hereden funciones, eso dependerá de las labores y los compromisos cumplidos, que pueden llevar a un miembro a ocupar puestos de dirección.

Unas de las primeras tareas de los novicios en la cofradía es participar en las capillas o iglesias en donde está inscrita la cofradía: ir a misa los domingos, participar en los rezos y cantos y en las labores sociales de la cofradía. En los días festivos, auxiliando en los menesteres de la festividad.

Barnes (op. cit.) apela a la dinámica de formación de grupos sociales para intentar entender la interdependencia y cooperación que debe existir entre los novicios y los demás de la cofradía. Así reconoce que los grupos que entran como novicios, al ir relacionándose y colaborando, crean lazos de amistad y compañerismo muy fuertes, que les ayuda cuando llegan a ocupar puestos de poder; aunque hay algunos miembros que por humildad y servicio, se quedan sirviendo en uno de los oficios que parece agradarles, digamos, por ejemplo, en ser portadores del palio.

Es comprensible lo que dice Layna, y que veremos más adelante cómo se cumple en el caso del padre del niño:

Todos los cofrades o su inmensa mayoría eran y son hijos, nietos, biznietos, tataranietos, etc., de cofrades, pues heredábase y se hereda la condición de hermano, ostentándola (muy justamente) como ejecutoria de hidalguía, y por tanto, ni uno solo desconoce hasta el más pequeño detalle en cuanto se refiere a tales usos y costumbres...” (Layna, 1942, p. 521)

Un proceso que parecía vinculado a la masculinidad (y la hidalguía como concepto o una síntesis o ‘representación social’ que implicaba todo un modo de ser del varón medieval ‘ideal’). Eso no significa que no hubiera y haya mujeres, pero que eran familiares de aquéllos y cumplían labores más bien de poca monta (comprar el aceite y velar porque no faltase ardiendo ante el santo patrono). Hoy parece que esto empieza a cambiar (ver las fotos de la cofradía del Cristo de la Pasión en su salida el Viernes de Dolores de 2006).

Esta brevísima referencia a las Hermandades como *Comunidades de Práctica* me permitirá abordar el proceso de socialización actual como un proceso más o menos prolongado y que abarca el ámbito familiar, las relaciones entre pares en el juego de las Cruces de Mayo, así como la participación periférica a plena en la procesión de Semana Santa. El proceso de socialización en este caso es un aprendizaje social de modos de ser y formas de hablar en torno a las Hermandades que procesionan a lo largo de la Semana Santa en Sevilla.

Este proceso de socialización que se inicia en el ámbito familiar es objeto de este capítulo. El estudio de un caso, con las particularidades y detalles del proceso sociogenético y la manera de apropiación y participación de los implicados trasluce los procesos psicológicos, es decir, se tiene la posibilidad de valorar los aprendizajes cognitivos, emotivos y comunicativos que este proceso implica. Al estudiar las prácticas sociales en las que un niño participa se tiene la posibilidad de analizar la trayectoria personal en su formación.

Antes de dirigirme al análisis del desarrollo del niño observado, justificaré el tratamiento como un tema aparte en el que intentaré considerar cómo hay una gran vinculación entre el habla y la realidad extralingüística a la que el habla se refiere y de la que forma parte como un sistema de actividad. Este será el punto uno.

El análisis se realiza tomando en cuenta el carácter histórico-social de las cofradías o hermandades, aunque lo hago de una manera sintética y enfocado a la historia reciente puesto que son esos cambios lo que permite comprender la forma de socialización que se ha asumido en los últimos 30 años. Si antes algunas cofradías o hermandades tuvieron el propósito de socialización de los oficios, actualmente lo que se socializa es la participación como costalero o miembro de una hermandad. Este es el primer aspecto analizado de la práctica social, que constituye el segundo apartado de este capítulo y para ello, se toman en cuenta los documentos consultados, incluido el que el padre ha realizado como trabajo escolar, además de su participación como implicado en la investigación.

En el tercer punto de este capítulo y segundo aspecto de “volverse costalero” se analizan las racionalidades y justificaciones de los padres en torno a la crianza y socialización del niño. El padre lo hace además como estudiante de antropología y como miembro activo de la hermandad en su rol de costalero. La madre, así como la hermana y la abuela juegan su parte en este proceso.

El tercer aspecto de la práctica en cuestión es la situación social inmediata de las interacciones y de las realidades sociales co-construidas que fueron observadas y filmadas. Así, se cumple el cuarto punto del desarrollo de este capítulo.

Este proceder es acorde con el planteamiento de Voloshinov (1992) en cuanto a no mistificar el origen del signo pues uno tiene que empezar por reconocer el origen social de los fenómenos humanos.

El ejercicio es un intento de vincular los procesos histórico-institucionales con los procesos psicológicos y de la interrelación cultura-individuo en la co-constitución de la realidad social.

Se termina el capítulo prometiendo derivar algunas implicaciones que habrán de desarrollarse al final del trabajo.

En breve, el análisis se constituye en tres niveles estratificados que corresponden a:

Nivel de desarrollo Histórico-Social: “Semana Santa” es más de lo que niño y padre (madre también) refieren y hacen, puesto que las manifestaciones a nivel familiar tienen significado por lo que es la Semana Santa en Sevilla. Las actividades familiares en torno

a la ‘Semana Santa’ adquieren valor en cuanto a que al niño se le prepara para la procesión; lo más significativo es mostrarse como un ‘costalero’ el mismo día que su padre forma parte de la cuadrilla de costaleros de su Hermandad que procesiona en la fiesta popular de Semana Santa, en la cual se transforma toda la población sevillana. Estas prácticas sociales se remontan a las celebraciones barrocas de las Hermandades y Cofradías de los gremios artesanales de la Edad Media.

Aunque este nivel implica más que una hermandad y más que la voz y perspectiva de una familia, y sus prácticas correspondientes analizo dicho nivel como un trasfondo sin el cual no sería posible entender los dos niveles siguientes.

Nivel de desarrollo socio-familiar: El padre resalta su empeño desde que el niño llegó con ellos, para implicarlo e insertarlo en las prácticas sociales de las que él participa. Aquí confluyen el mundo de los niños y el de los adultos; no obstante, no sólo es él el implicado en la socialización religioso-popular, en el ámbito familiar contribuyen también los otros miembros, incluida la abuela materna. Se incluyen aquí los diversos e intrincados componentes de “Semana Santa” en el ámbito familiar que van desde los vídeos, la música, las formas de caminar; etc.

Nivel de desarrollo individual: En este nivel se incluye la breve biografía del niño y su participación en tales prácticas donde están implicadas actividades específicas, sin descartar que el habla en la práctica es parte del mismo aprendizaje de ‘volverse un costalero’ y puede fungir como instrumento de mediación para convertir a las actividades en negociables. Se resaltarán la iniciativa propia, el gusto personal, el sentimiento íntimo de las emociones por parte del niño; en breve, su desarrollo como una persona completa (Lave y Wenger, 1991).

1. ¿POR QUÉ SER COSTALERO COMO UN TEMA DEL DESARROLLO Y APARTE DE LAS OTRAS ÁREAS?

A lo largo de dos años de investigación, fue delineándose este tópico como parte del desarrollo del niño, al que este trabajo se refiere, mediante el uso, cada vez más extenso, del tiempo que pasaba en el hogar y después fue parte de mi compromiso con la propia investigación que me obligó a trascender las cuatro paredes de la casa.

No fue algo que explícitamente estuviera en mis objetivos al inicio de la investigación, pero por el paradigma asumido y la metodología adoptada, en retrospectiva puedo afirmar que estaba en el horizonte de la investigación. Yo sólo le di cabida y le puse la

atención merecida para considerarlo como un aspecto clave de la socialización de una gran cantidad de niños sevillanos.

En octubre de 2005, es decir, aproximadamente después de un año de investigación, hablé con el papá acerca de mi interés por analizar la temática del aprendizaje del niño sobre los “Pasos de Semana Santa”. Él se mostró entusiasmado y me dijo que cooperaría conmigo en todo lo que fuera necesario. El título le pareció atractivo: “*como se forja un costalero*” y rió en complicidad conmigo. Yo sé que a él le apasiona el tema no sólo porque lo vive, sino porque también lo ha tratado como una cuestión académica en la escuela y como tema de investigación para acreditar una de sus asignaturas. De ese modo, me ofrece información adicional, así como también me explica cosas que yo requiero comprender.

En Marzo de 2006 empecé a sistematizar la información recolectada, encontrando que el tema es abordado prácticamente en todas las sesiones. Una vez que selecciono, transcribo y ordeno cronológicamente las partes correspondientes a este tema; resultan 90 folios. La información es abundante y revela que en la medida que van pasando las visitas, la “Semana Santa” ocupa buena parte del tiempo de la sesión, de modo que ésta casi se vuelve monotemática en torno a los Pasos de Semana Santa, sea porque existe el interés de los padres en mostrarme lo que el niño sabe hacer y las cosas que ha aprendido o porque yo mismo tengo que abordar algunas interrogantes con ellos para aclarar el sentido de lo que observo o escucho al respecto.

Lo anterior, sin duda, tiene que ver con la dominancia interactiva (pues predomina la voz del padre o es quien más interactúa con el niño); o también con lo que podría ser una predominancia del tema, hay un incremento notorio en el tiempo que ocupa esta temática a partir de la quinta filmación en febrero de 2005 y hasta la duodécima filmación del 5 de mayo de 2006; pues el tema merece explicaciones muy amplias de parte del padre, que van en dirección de lo que es su participación y la del niño en esta parte de la vida cultural sevillana (Moreno, I., 2006). Esto entusiasma tanto al padre, que se olvida del niño, o que parece como si en ese momento dejara de ponerle atención sin que pase algo o sin que se entienda como una falta de atención a J.

Hay razones sobradas para darle a este tema el estatus que merece en mi análisis, por la magnitud y calidad de la información, reflejada en la tabla siguiente (Tabla 6.1), puesto que ahí se toma en cuenta lo que son los momentos temáticos que ocuparon cada sesión. En la tabla no se toma en cuenta la duración de los eventos; eso se verá cuando se aborden las particularidades.

La información que el padre me proporciona, además de su trabajo escolar mencionado, consiste en algunos CD's con fotografías y películas de vídeo sobre: el bautizo, la presentación en la Hermandad, su vídeo familiar de la Semana Santa de 2005 y otros acontecimientos de importancia dentro de la vida familiar: la llegada de los Reyes Magos en 2005, las vacaciones en la playa, las festividades del colegio del niño, etc.

TABLA DE FRECUENCIA DE LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS

SUBSISTENCIA	LUDICAS	COMUNICATIVAS	RELIGIOSO-POPULARES
30	86	92	82

Tabla 6.1.- Se muestran las veces en que aparece el tema de las prácticas socio-familiares a lo largo de las 14 sesiones filmadas, incluidas las correspondientes a la Semana Santa. Detalles se proporcionan en el texto.

En abril de 2006, el lunes de Semana Santa para ser exactos, filmé al niño el día que es vestido de 'costalero' y muestra sus gracias en público y en mayo del mismo año, para mi sorpresa, descubro que en breve se celebran las 'Cruces de Mayo', y aprovecho para observar a J. compartiendo esta actividad con los niños y niñas del vecindario.

Es decir, mi propia información no quedó circunscrita al ámbito doméstico; pues como comenté al padre era necesario salir para poder darle un mejor tratamiento al tema; finalmente se dieron las condiciones adecuadas para abordar un aspecto específico de la cultura local y de la socialización particular y situada del niño.

2. LA IGLESIA, EL GOBIERNO, EL CONSEJO DE COFRADÍAS, LAS HERMANDADES Y LOS COSTALEROS

Para elaborar este punto he recurrido a tres fuentes: la página Web (www.hermandades-de-sevilla.org/) del Consejo de Cofradías, en donde se establece la historia oficial de las mismas, la visión de un antropólogo que sustenta la idea de que los Pasos de Semana Santa actualmente son una manifestación de la Religiosidad Popular de la gente de Sevilla. Visión que según la página del Consejo de Cofradías, en voz de quien firma: José Sánchez Herrero, se inició a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y, por último, la propia información del padre (como estudioso del asunto y partícipe de una de las Hermandades).

El Estado le da el estatus de manifestación cultural y como tal la promueve (ver en la página del Gobierno de Sevilla como se justifica su ingerencia).

Sánchez señala que en la primera mitad del siglo pasado se desarrollan las “cofradías románticas” que él describe de la siguiente manera:

“Las cofradías se identifican con el pueblo, con el barrio de la ciudad y comienzan a sentirse más expresión cultural de ese pueblo de gusto refinado, amante de lo estéticamente bello, que manifestación religiosa de un pueblo que contempla e imita y, de este modo, celebra la Pasión y Muerte de Jesús, el Hijo de Dios. Son los años en que se desatan la música, las flores, el palio, los bordados. ...”

Este ‘romanticismo’ no desaparece, sino que se aprovecha por el Estado para promover el turismo y la participación ciudadana. Así, por ejemplo, se promueve que los niños aprendan a tocar alguno de los instrumentos musicales y, mediante concursos, promover la ornamentación y belleza de las Cruces de Mayo, etc. La Iglesia, por su parte, hará lo propio para rescatarlas para uso cristiano de las mismas. Esto, una vez más citando a Sánchez H., se hace patente en el carácter asistencial y caritativo de las hermandades – que es esa su voz de la original: *cofradía*.

No obstante, el Consejo de Cofradías, como el propio padre del niño (nota del 25 de febrero de 2005) concuerdan en que la relación entre Iglesia y Hermandades en ciertas ocasiones será armónica y en otras de tensión. La muestra está en que no todas las cofradías tienen sus pasos en las iglesias o templos.

Un hito que se marca entre la historia antigua y la que abarca de los años setenta para acá, es el carácter de los “costaleros”; pues si fueron pagados y comandados por el capataz, ahora son parte de la misma hermandad y constituyen una corriente de opinión muy importante en la jerarquía de las hermandades.

El hecho de que los costaleros son al mismo tiempo cofrades o hermanos hace que la relación jerárquica, de patrón-capataz y trabajadores-costaleros que alguna vez existió y que algunos consideran es parte de la historia del término costalero (los trabajadores de los puertos y ferrocarriles que descargaban la mercancía pesada mediante sus hombros, ver A. Burgos, 2004, quien apunta el hecho pero no lo investiga), tome otro derrotero, pues la relación entre capataz y costaleros tendrá un sentido más familiar y de liderazgo-guía, añadiendo la penitencia a la labor del costalero. Todo ello con la finalidad de lucir su Paso el día de la procesión (Martín y Guerado, 2005).

Hoy los costaleros de las cofradías ensayan. Como muestra presento parte de mi nota del 14/01/2005. En ella P. me dice que desde enero a marzo-abril ensayan una vez a la semana

P: *Ahora el martes ya... [tienes que ir a ensayar] Pero ya estamos ensayando, ahora la semana que viene, el sábado es mi primer ensayo...*

También hacen labor social, son parte de la hermandad y se les demandan algunas responsabilidades que deben cumplir. Hoy es posible la transmisión generacional de padre a hijos, lo que facilita el estudio de ese proceso de socialización como parte de la ‘tradición familiar’ (la socialización de costalero).

Así, toda esa organización y dinámica, junto con la preparación de la ornamentación y la renovación de los Pasos culminan en los actos procesionales de la Semana Santa de todas las Hermandades, que hacen su recorrido oficial (y las que no) es el acontecimiento *par excellence* que le da sentido a todo lo que las Hermandades hacen a lo largo del año (Moreno, 2006).

Todas las actividades de las Hermandades giran en torno a la Semana Santa, como la culminación festivo-popular de las festividades del renacimiento de la naturaleza y la vida, según el propio Isidoro Moreno.

Puesto que un hecho sobresaliente en la procesión es la conjunción entre los mandatos del capataz y las acciones armónicas de los costaleros, tanto con lo que él manda como con el ritmo de la música, me referiré brevemente a ello, pues es preciso conocer los elementos constituyentes de esa relación que es parte de las rutinas que los niños aprenden y reproducen en las Cruces de Mayo.

2.1 LA DIALÉCTICA DE LA RELACIÓN CAPATAZ-COSTALEROS

Así como los costaleros tienen como mandato de la hermandad, involucrar a la familia al grado que pueda colaborar en las actividades de la misma; así también ven en los demás compañeros de la trabajadera, una extensión de su familia. De manera similar, el capataz ve en los costaleros a ‘su segunda familia’ (palabras del capataz entrevistado por Martín y Guerado, 2005), pues mira por su bienestar, por la armonía entre ellos y la Junta de Gobierno de la hermandad y los coordina para que ‘*tó por iguá*’ hagan lucir a su Paso, moviéndose al ritmo de la música y con la cadencia requerida.

El capataz es quien elige a los nuevos miembros, quien los posiciona en el lugar de la trabajadera y quien debe de tener un poder de mando que los haga actuar como un solo cuerpo.

Concebir a la hermandad como una extensión de la familia o una ‘segunda familia’ es prueba de que la hermandad es una institución sustentada en el modelo familiar de

sociabilidad, trato e informalidad; que en las órdenes es jerárquica pero en la actuación es una.

Martín y Guerado en su escrito (2005) acotan:

Las cofradías actualmente constituyen centros de sociabilidad en sus sedes o casas de hermandad, hasta muy recientemente verdaderas “casas de hombres” y actualmente “clubes familiares”, en las que encuentran un espacio al que acuden para hablar y debatir sobre lo que bien conocen y aprecian rodeados de sus símbolos más queridos. Estos centros asociativos y las relaciones que en ellos se producen sustituyen en parte a las de parentesco, clase, edad y territorio, y crean un fuerte sentimiento de pertenencia frente a la fuerza de los nuevos valores.

El costalero actual, según un capataz reconocido, es un miembro de una cofradía, cuya fe y devoción no está en duda, que desempeña su oficio con mucha afición y profesionalismo.

El costalero puede provenir de diferentes estratos sociales, de profesiones y trabajos divergentes y puede tener responsabilidades diferentes en la organización de la marcha pero a la hora del ensayo, así como en la procesión de Semana Santa, todos actúan al unísono, al son de la voz del capataz, ahí todos son iguales. Su labor es aplaudida y gracias a ellos cobran vida las figuras emblemáticas de la representación de su Paso.

Por su parte, el capataz

“establece su poder sobre la cuadrilla directamente, ya que es esta figura la que permite la entrada o no de un aspirante a formar parte de la cuadrilla, así como la continuación o no de los miembros de la cuadrilla, siempre y teóricamente, bajo la justificación de que no sabe trabajar debajo de un paso o puedes hacerte daño, lo que conlleva a que la Junta de Gobierno no pida explicaciones por estas actuaciones ya que el interés no es el de la persona concreta sino el bien común de la Hermandad en el juicio público que Sevilla le hará, sobre todo al discurrir los pasos por las calles de Sevilla.” (Martín y Guerado, 2005).

El capataz vela actualmente porque los costaleros tengan un vínculo con la hermandad y no sean sólo los que desempeñan un oficio, como antaño.

A menudo un capataz puede pertenecer a diferentes hermandades; es un profesional con amplia experiencia en el cargo. Anteriormente el capataz tenía poder para hacer funcionar a la cuadrilla, y aunque prevalece el mandato y la orden; actualmente se dice líder porque guía cómo deben proceder los costaleros. Esa es su función dentro de la hermandad: estar al tanto de todo lo que se refiere al funcionamiento, mantenimiento y lucimiento del Paso y a la organización de los costaleros: “...Mi trabajo aquí está todo centrado en lo que es el paso del Señor, entonces de eso es de lo que me tengo que preocupar con la cuadrilla. Y todas las mejoras que se puedan hacer, bien; y además colaborar con la hermandad dentro de lo que la hermandad necesite. ...”.

Es miembro de la hermandad y en consecuencia, el costalero es su hermano; ve en ellos una extensión de su familia *Es mi segunda familia...* y más adelante, el capataz entrevistado por los autores en cuestión confirma:

“...la verdad es que yo... me siento contento con la gente y creo que la gente conmigo también, nos queremos, nos sentimos como una familia, por eso digo que esto es mi segunda familia, con la que estoy más tiempo que con la primera. La verdad que en los años que llevo mandando el paso o los pasos no he tenido ningún problema, al revés...”

El capataz no considera que su labor sea un cargo dentro de la organización. Tiene que sujetarse a las reglas y normas de la hermandad, pero no puede ser parte del organigrama, puesto que al ser capataz de otras hermandades, lo convierte en personaje necesario pero flotante, que ve pasar a los costaleros –dada la edad y el peso que tienen que soportar- y él organizando y eligiendo; él debe ver porque entre los costaleros se aprecien, cuiden su labor, se integren y funcionen con un mismo estatus:

¡Hombre, verás! Tú dices que tal cargo, igual que existe el cargo de prioste, fuese el cargo de capataz. ¡Ufff! Pues eso no me lo he planteado nunca. No sé. Yo sí he sido prioste en una junta de gobierno, y he sido capataz a la misma vez, pero ¡claro!, el tema de decir ‘metemos al capataz como un cargo más dentro de la junta de gobierno’... ¡Tampoco es tan descabellao! Es un trabajo más de la hermandá, pero esos cargo dentro de la junta de gobierno (por lo menos aquí en Sevilla) no están aprobados en ninguna junta ni creo que sean representativos. Como este era un mundo antes asalariado, no sé... estaría bien pensao que el cargo de capataz estuviera dentro de la junta de gobierno, posiblemente...

He tratado a cada uno de los elementos del par por separado, no obstante, y para ser congruente con la postura adoptada, es necesario tratar esa relación en su siguiente dimensión.

2.2 LA RELACIÓN DIALÓGICA CAPATAZ-COSTALEROS, SU FORMATO

Para elaborar este punto me baso principalmente en Burgos (2004), quien resalta en esa relación un hecho sociolingüístico de enorme importancia: la comunicación entre el capataz y los costaleros, intermediada por sus segundos que diseminan su voz por debajo del paso, en las trabajaderas desde los postes de las esquinas, por los laterales y el centro de toda la cuadrilla.

Esa voz que se transmite por debajo del paso, que se amplifica por la forma en que los costaleros en la orilla de las trabajaderas la hacen llegar a los del centro, a los que sólo les queda cumplir las órdenes dadas por el capataz, hace claro que se trata de un género de habla: una forma de relación que es jerárquica, y según el punto anterior, con una similitud analógica que va de padre a hijos. Aunque conserva trazos de lo que fue, como

se verá adelante, es una relación de patrón-asalariado, que cambió en la década de los setenta del siglo pasado.

Como dice nuestro autor, la comunicación entre ellos empieza con el “martillo”:

*“...es el aldabón más o menos artístico, con cuyos golpes secos y espaciados se avisa a los costaleros la reanudación de la marcha y ordena la **levantá**. Los martillos –que constituyen todo un sistema de comunicación entre capataz y costaleros son su oportuno código semántico- golpean sobre el **perno**, soporte metálico que aumenta la percusión. ...”* (Burgos, 2004:39).

El martillo adquiere mayor o menor importancia, dependiendo del Paso, si es de silencio o no; porque en el primer caso, es el instrumento que ‘llama’ para la ‘levantá’, cito:

Ir al Martillo:

*Vamos a suponer que la **primera levantá** se hace por derecho, sin medalleos, fotógrafos, autoridades ni demás personalidades [de la cofradía, se entiende]. Antes de dar el primer golpe de martillo, el capataz hablará a su **gente**. Se agacha en la delantera del paso. Levanta el faldón. Apoyado en la **zambрана**, se dirige a ellos. En el caso de que se trate de una cofradía seria, de silencio, dirá:*

*-A ver si trabajamos por derecho. Esto no pesa ná, esto no pesa una peseta. A ver si os callais tós, que esto es de silencio. **Hacé el favó de no buscarme una ruina. Aquí no se pué hablá ni levantá un fardón. Mucho cuidáo, que esto v’ar martillo.***

***Ir al martillo**, significa que en la **carrera** no mediarán las voces del capataz –pequeña arenga previa a la **chicotá** difícil- antes de cada **levantá**, y que, por el contrario, las palabras de aliento y estímulo serán sustituidas por tres golpes secos de **martillo** sobre el **perno**, al tercero de los cuales se efectuará la maniobra.*

*Cuando se trata de un **palio**, siempre median las palabras del capataz antes de la **levantá**. ...”* (Burgos, op. cit., p. 46).

Para que los tres golpes sobre el martillo adquieran su carácter simbólico, tiene que inaugurarse e investirse mediante el diálogo entre capataz y costaleros. Tal como se puede apreciar en la cita, el capataz, poniendo especial atención desde el ensayo, establece su mandato y las condiciones de su cumplimiento de manera que en la procesión silenciosa, el sonido de los tres golpes en el martillo es la comunicación sintetizada en ese acto.

En la primera levantá,

*“...El capataz va a ordenar la primera **levantá**, en el interior del templo. Todavía agachado en la delantera, levantando el faldón, llama por su nombre, apellido o apodo a un costalero de la última **trabajadera**, que puede ser un **patero**, al objeto de que si éste responde, es señal de que todos han podido oír la voz:*

-¡Rafael!

***Maremágnum** otra vez abajo. Todo el mundo se **pone**. La voz compañera del hipotético Rafael convoca este “zafarrancho de **levantá**”:*

-¡Chiquillo, c’a llamáo! –dice a los suyos, e inmediatamente responde al capataz: -

¿Qué?

-¡Que vi’á llamá!

-Llama cuando quieras...

-Tóh poriguá, valiente, a eeeésta é!

*Esta voz preventiva del capataz –ordenanzas no escritas de la disciplina costalera- tiene una correspondiente voz ejecutiva: el golpe del **martillo**, a cuyo sonido los hombres deshacen la flexión que antes habían iniciado en tensa preparación con la pierna izquierda hacia delante y la derecha atrás para tomar impulso...”* (idem, pp. 46-7)

En esta cita, se puede advertir, por un lado, la igualdad entre los costaleros, aunque sean *pateros* (i.e., que van a un lado de las patas de la estructura de madera y que sirven para cuando se detienen), pues el patero 'Rafael' llama a sus compañeros como "chiquillo": un término afectuoso de uso común para llamar la atención o conminar a un compañero o familiar a hacer algo como, en este caso, seguir las órdenes del capataz, quien por su parte, y en voz del ficticio 'Rafael', no es un patrón, jefe déspota ni señor noble o algo similar, ya que lo trata como **tú**, como igual, aunque vaya afuera del paso, se haga visible a la concurrencia y vista de manera parecida a todas las autoridades que circundan y acompañan la procesión.

El llamado del capataz parece una voz dirigida para la batalla, con su énfasis y tono necesarios para que se escuche adentro del paso y afuera, entre los espectadores.

Lo citado es la síntesis de la relación capataz-costalero, que se reproduce a lo largo de la procesión y que constituye el formato que se aprende en el interior del hogar y que constituye un elemento esencial del juego entre los niños. Este formato de la relación atrae por su simplicidad pero también es clave para entender la relación entre ambos miembros de ese par.

Es comprensible que para los niños, desde una edad muy temprana su aprendizaje es relativamente fácil y por lo mismo resulta atractiva su reproducción.

Luego veremos cómo en la reproducción infantil entre padre (o madre) e hijo, como entre los niños, la relación implica muchas cosas más; pues además de orden es juego, intercambio de roles.

La música de bandas está asociada a la procesión, su marcialidad es la que permite la armonía en la forma de andar de la cuadrilla de costaleros para que el Paso se meza y todo se conjugue para que la emotividad llegue al clímax.

En la música sobresalen las percusiones y los instrumentos de viento como la trompeta. Este tipo de música es característica de los Pasos que no son de silencio. Hay diferencia también entre la música de los Palios de la Virgen y los Pasos del Señor, que termina traduciéndose en un modo de cargar y mecer a los pasos.

Todo esto será de importancia cuando se vea a J. balancearse al son de la música que escucha.

3. RITOS DE PERTENENCIA A UNA HERMANDAD Y PRACTICAS SOCIO-FAMILIARES

La Semana Santa en Sevilla es la culminación de lo que a lo largo del año hacen las hermandades. En las festividades de Semana Santa todo el pueblo participa; unos en calidad de espectadores, otros participando lateral o momentáneamente (como quienes desde los balcones cantan ‘*zaetas*’ espontáneamente al paso de la procesión); otros, como miembros de la hermandad, participan más o menos directamente en la procesión: los nazarenos, los que portan la cera, los que llevan el pendón; etc., etc.

Los niños participan como *Nazarenos*, ya que según el padre de familia, ese es el inicio de la carrera de pertenencia a una Hermandad (ver también Schrauf, 1997); que en la perspectiva del marco de referencia adoptado aquí, es la **participación periférica legítima**.

Las hermandades actualmente tienen como parte de sus motivaciones involucrar a las familias –esposas e hijos, novias, hermanas o padres- en los demás actos que se desarrollan a lo largo del año. Asistir a las celebraciones religiosas, participar en las labores asistenciales y caritativas de la hermandad, así como contribuir en la limpieza y ornamentación de los pasos de la hermandad, etc.

Esto está consignado y confirmado en mi nota del 10/12/2004:

M. puso un video del ‘Paso del Beso de Judas’ en el que P. es ‘costalero’ (que tiene participando en esto desde los diez y seis años) en las celebraciones de la Semana Santa. Platicaron de su implicación y compromiso en estas cofradías y la labor social que realizan, incluidos ellos: repartir despensas a personas pobres y en paro, mediado por las organizaciones religiosas.

La pertenencia como un miembro de la hermandad se inicia con la realización de dos actos rituales que legitiman dicha pertenencia, son ritos familiares y sociales puesto que con uno, el bautismo, se es admitido dentro del ‘pueblo de Dios’ (la *ecclesia*) y se convierte en miembro de la cristiandad católica y con el otro, convalidado por la Iglesia Católica y en presencia del Hermano Mayor de la Cofradía, se jura como hermano y se es investido como tal mediante la impostura de la medalla. Estos actos rituales se realizan cuanto antes y después del nacimiento del pequeño ya que esto dará derechos de antigüedad que se materializan en el período de Nazareno al ir más o menos cerca del Paso en la procesión de Semana Santa.

Como costalero, al tener derechos una vez que se ha llegado a cierta edad y hay deseo de hacerlo, se forma parte de las ‘cuadrillas’; de esa forma el ser cofrade o hermano de

una hermandad actualmente es en buena medida hereditario y transmitido de padres a hijos.

En lo que sigue me centraré en la familia observada con algunos comentarios derivados de mis notas hechas *in situ* con otros niños y familias.

Martín y Guerado (2005) dan constancia de la ceremonia-liturgia del ‘ritual de paso’ en el que el niño J. es investido como hermano. J. Tenía 1:02;15 de edad; cito:

El ritual “...se celebró el día 18 de Febrero en la Iglesia de Santiago y estaba incluido en los actos de Quinario al Cristo de la Redención, el día del Juramento de Hermanos nuevos.

...[L]a “Jura de Reglas” de los hermanos nuevos de la corporación se encuadra dentro de la liturgia, antes de la consagración. Los miembros de Junta con el Estandarte se colocan a un lado del Altar Mayor, en el centro se coloca un atril con la Reglas de la Hermandad. El



sacerdote como notario del evento, está detrás del atril, testificando y dando fé del evento. El secretario de la Cofradía toma la palabra haciendo que los Hermanos nuevos se pongan en pie y hagan



públicamente una promesa de aceptación, cumplimiento y responsabilidad para con la Hermandad ante el resto de los Hermanos congregados. Una vez terminado el juramento

público, se nombran uno por cuales se acercan al atril y con cabeza, dicen la fórmula ya a así lo juro”, besando el Libro del sacerdote y posteriormente le impone la medalla de la ... muchos de los que juraron menos de un año o poco más.



muchos de los presente felicitan y dan la enhorabuena a los nuevos miembros. ...”

uno los Hermanos nuevos los una pequeña genuflexión de título individual “Así lo creo y de Reglas ante la atenta mirada se acerca el Hermano Mayor y Hermandad al nuevo Hermano. las reglas ese día eran niños de ... Al término de la misa,

Estos actos (el bautizo y su reconocimiento como miembro de la hermandad) los tengo consignados en un vídeo que me grabó el padre. Además de que ese mismo día que me lo regala, me explica las razones familiares, personales y prácticas; cito:

I: Pero ¿tú decidiste o ustedes decidieron que Jesús participara a esta edad?

P: A esa edad, bueno, verás. Hay muchas circunstancias por las cuales yo he querido esto. Primero, porque somos católicos creyentes y practicantes, uno. Por otro lado, eso es una de las tradiciones de Sevilla, yo soy un enamorado de Sevilla, entonces, quiero. Por otro lado, yo no sé si a éste le va a gustar o no cuando sea mayor, pero el hecho de que, tú imagínate que cuando tenga diez y seis años diez y siete años, o quince o doce o lo que sea, dice pues yo quiero salir de nazareno, o quiero salir de acólito o quiero salir de lo que sea en la hermandad. Para tener un sitio medianamente en condiciones, necesitamos antigüedad, ...entonces claro, van más cerca de los pasos, coges alguna de las insignias que tiene la hermandad, eh, tienes más opciones que ...si dijeras, pues este año quiero salir en la Macarena, me apunto, hago el juramento, hago me hago hermano de la Macarena, y ¡venga ¿dónde salgo?! Vas a salir al principio de la cofradía. No vas a...

I: ¿Tiene que ver también con ...

P: Con el sitio, o sea, los sitios más bonitos ¿cuáles son? Pues los más cercanos a los pasos. Es que te vuelves, vas viendo el paso. Claro ¿quién coge los sitios más cercanos? Eso va por orden estricto de antigüedad. ...

Pero ahí no termina la explicación y me enteraré que el padre de J. pertenece a otra hermandad de la cual es miembro desde pequeño por deseo de su padre. Detalla cómo se vuelve un miembro con derechos el día de la procesión, cómo junto con su catolicismo aprecia su pertenencia a la cultura sevillana igual que ser un aficionado a uno de los equipos de fútbol de Sevilla. Además, como estudiante de Antropología, le permite tener otra explicación y consentir conmigo en mi explicación como parte de pertenencia a una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001).

...

I: Esa vez decías, si se lo inculcas desde chiquito, creerán que es una cosa innata.

P: Sí, a lo mejor puede decir, pero yo el hecho de apuntarlo y demás, era porque me gusta ese ambiente, porque me gusta lo que se hace, porque es una tradición Sevillana [...], tan propia de cultura nuestra, de identidad cultural, que me entusiasma. [...]. Como a quien le gusta el fútbol, cada quien apunta al equipo suyo, o la manda hacer. (...) Yo, por ejemplo en la otra hermandad donde yo estoy, donde yo soy hermano, eh, yo nací y mi padre me apuntó a los tres días de nacer, entonces yo ahora mismo en la otra hermandad, voy al lado de la Virgen rápidamente, llevo una vara de presidente ¿por qué? Simplemente por antigüedad, porque ...dice la gente oye ¿como tú tan joven puedes tener este sitio? Mira mi número de hermano. Entonces una hermandad que a lo mejor tiene cinco mil o tres mil hermanos, yo soy el doscientos. Los cien primeros son gente que tiene ochenta años, que no salen en la hermandad. Que ya por su edad no salen.

I: Bueno yo supongo que en Antropología has visto lo que significa este tipo de ritos, ...

P: Eso es de lo que yo estoy haciendo el trabajo.

I: Porque finalmente uno podría llegar a pensar que, bueno, también el rito te constituye como persona ¿no? Como persona socialmente hablando.

P: No...no, verás. Eres un [...] socialmente tiene su importancia, porque eres un miembro de la hermandad ...

I: En ese sentido te da una pertenencia.

P: Sí claro, por supuesto.

I: si te dices: ¿Tú quién eres? Ah, pues yo puedo ser ...

P: Claro, primero te da una identidad, está clarísimo, te da una pertenencia, no es lo mismo el ser sevillano y no pertenecer a ninguna hermandad que ser sevillano y pertenecer a alguna hermandad. Lo mismo que si tú te vienes a la feria, no es igual ser sevillano que no tiene tarjeta, que ser sevillano que tiene tarjeta. O ser de un equipo, eh... Tú llegas aquí a Sevilla y lo primero que te dicen: ¿Tú de qué eres? ¿Del Sevilla o del Betis? ¿Eh?

...

Como parte del desarrollo y la consolidación de la membresía, entre otras cosas, mientras se tiene la edad y la fuerza necesaria para ser costalero y poder soportar el peso de las imágenes y ser aceptado por el capataz (según Schrauf, 1997, alrededor de los 16 ó 17 años), los niños andaluces, desde muy pequeños, han creado Pasos en miniatura, que para Rodríguez Becerra (2004: 68 y sigs.) son las Cruces de Mayo:

“Las Cruces de mayo han tenido y tienen en muchos lugares un correlato en las fiestas infantiles. Se trata de un juego en el que los niños imitan a los mayores y de este modo se socializan en estos rituales. En Alonso (Huelva), siete días antes de la cruz, los niños hacen las “crucecillas” que son un remedo diminuto de ellas, “con cajitas y papeles de colores improvisan altarcillos, ante los que bailan niños y niñas de siete a trece años” (Caro Baroja, 1979:90); ...En Sevilla los niños montan pasos sobre cajones o estructuras de madera, en los que la cruz con el sudario si bien es el centro de la procesión infantil, a veces es rodeada de

otros elementos más propios de la Semana Santa, a la que sin duda imitan dado su cercanía en el ciclo festivo. (pp. 68-69)

De este modo, Rodríguez Becerra constata que ser costalero es un proceso de socialización donde el carácter de *reproducción creativa* (Corsaro, 1997) de la cultura establecida de los mayores es un signo de la cultura de iguales. Los niños añaden cosas que en el Paso y durante la Semana Santa no se observan; por ejemplo, que los niños bailen y que a veces reciban donativos para sus golosinas.

Más adelante, el mismo autor refiere el carácter popular pero también familiar o privado que puede tener este “juego”, apartado ya de todo control eclesial y “...*con unos altos índices de participación y con una institucionalización relativamente baja. Estas fiestas de participación vecinal y de grupos primarios: familia, calles, patios y barrios es un claro ejemplo de la capacidad de persistencia de ciertos rituales. ...*”.

Así, Domínguez (2001), periodista costumbrista, no sin cierta dosis de ironía, sarcasmo y buen humor, refiere que las Cruces de Mayo han sido un *juego de niños* (“Jugar a la Semana Santa”) que gracias a ello se produce y reproduce una de las eminentes y emblemáticas prácticas de la cultura sevillana. Dice, concluyendo su artículo:

“... Cuanto amor, cuanta ilusión, cuanta dedicación. No sabemos lo que tenemos, una escuela única, de nazarenos, costaleros, capataces y músicos, una primaria de todo un saber estar en la calle y como el día de mañana estos niños hechos hombres y mujeres en la calle, sabrá llevar al Hijo de Dios y a su Madre por nuestra Sevilla, como nadie lo ha sabido hacer jamás, las grandes cosas no se improvisan, se maman y se aprende así jugando a Semana Santa,”

Los niños se ven inmersos e implicados en dichos aprendizajes de tal forma que para Domínguez es una de las *grandes cosas* que los niños Sevillanos aprenden desde muy temprano en la vida. Dicho en mis términos, la vida de los niños –entre otras cosas y de acuerdo a la modernización, jugar es parte de los derechos de los niños y un ámbito de socialización entre pares, según podemos deducir del planteamiento de Corsaro (op. cit.)- tiene una gran continuidad con la vida de los adultos. No hay una separación tan tajante entre esos dos mundos, lo que en términos de Ochs y Schieffelin (1984) convierte al proceso de socialización en una parte importante para los niños sevillanos en un proceso de aprendizaje por observación, y participación de y en las actividades culturales valoradas socialmente.

En el caso de J., a los dos años con cinco meses, esto es, en el mes de mayo, los papás le acondicionan un ‘paso de las cruces de mayo’ que usaron los primos que ahora tienen 16 años; salimos a ‘jugar’ con todos los niños del vecindario. La madre invita a jugar a un

vecino al que cuidan sus abuelos (Jose, de tres o tres años y medio). A este niño, su abuelo le ha enseñado muchas cosas sobre los pasos: sabe distinguir la música, la tonada o melodía; lo que dice y hace el capataz, etc; él y J. entran en competencia por dirigir y pegar en el ‘martillo’.

Así se hace posible que la socialización de costalero (y/o hermano) se inicie tempranamente en la vida y desde el ámbito doméstico, pues además de heredarse y legitimarse al nacimiento, se liga a la religiosidad de los padres y a su gusto por sus prácticas sociales como signos de identidad comunitaria.

No obstante, las tensiones y contradicciones se hacen presentes en los momentos actuales, pues para Domínguez hay indicios de cambio que apuntan a que el juego se institucionalice y con ello deje de ser una actividad espontánea de los niños. Advierte que hay una voluntad expresa de las Hermandades de asimilar esta práctica al conjunto de sus organizaciones con la consecuente relativa formalización.

De cualquier modo, es cierto que si uno indaga en la red electrónica, fácil es percatarse que Hermandades, Medios de Comunicación, y Gobierno de la ciudad se interesan y promueven estas manifestaciones infantiles; pretendiendo que se vivifique la tradición y se modernice, ya no sólo como una manifestación cultural de la religiosidad popular, sino como un bien turístico al que hay que saber sacarle dividendos.

Sea cual sea el derrotero que tomen las Cruces de Mayo, comparto la idea de Rodríguez Becerra (2004), de que se ha convertido en parte de los procesos de los grupos primarios. En el caso aquí estudiado, se vuelve evidente que empieza por ser parte de la vida familiar; no obstante, tanto en este estudio como en los últimos trabajos bajo el signo del paradigma de la socialización del lenguaje (por ejemplo, Ochs y Taylor, 1992b), la vida, más allá del ámbito doméstico, se hace presente y se vuelve de interés para la vida social. Quiero dejar constancia que, al menos en lo que a las festividades de Semana Santa en Sevilla se refiere, la vida de las instituciones sociales se refleja en la vida familiar en la medida que existe integración del niño a la propia institución a la que pertenece el padre. Finalmente como dice el capataz, entrevistado por Martín y Guerado (2005): el costalero es alguien que: “*rebosá sevillanía por tós laos.*” (p. 12). En una palabra, ser costalero es ser de Sevilla, esto es, provee de una identidad social.

4. PRACTICAS FAMILIARES Y SOCIALIZACIÓN INFANTIL

En este punto he de desarrollar cómo se concatena la historia del padre con el desarrollo del niño y cómo en la socialización de éste están implicadas prácticas íntimamente vinculadas con el ser costalero o, mejor, con la dinámica de la relación costalero-capataz. También muestro otros aspectos que hacen de la experiencia de la Semana Santa una vivencia que trasciende al espectáculo y que espero desarrollar a lo largo de este punto. A los niños cuyos padres tienen interés y alta estima en la festividades de Semana Santa, se les enseña a distinguir imágenes, música y particularidades de cada una de las casi 70 Hermandades que procesionan en Semana Santa en Sevilla. Este saber ‘experto’ que hace de los niños *capillitas* (ver a Burgos, op. cit., para su definición), los entusiasma tanto y los implica sobremanera que son el orgullo de las familias (de vez en cuando la televisión da testimonio de ello al mostrar todo el saber de estos niños). De particular interés resulta observar que la socialización de costalero en el seno familiar es una parte de las relaciones que los padres varones mantienen con sus hijos y que se realiza en un contexto de juego. ‘Volverse costalero’ es un cúmulo de destrezas y habilidades, de conocimientos y formas de comunicación que confirman que es un aprendizaje social vinculado a una práctica cultural definitoria de una identidad comunitaria: ser de Sevilla (Lave y Wenger, 1991; Martín y Guerado, 2005; Moreno, 2006).

Dada la cantidad de información obtenida sobre el particular, desarrollaré sólo algunas aristas sobre este proceso de socialización. En primer lugar, quiero mostrar que si bien es una práctica que ha pertenecido al “mundo masculino”, como dicen Martín y Guerado (op. cit.), ahora se está convirtiendo en un asunto familiar y las mujeres también reclaman su derecho a participar¹. Así pues el primer apartado de este punto versa sobre la contribución de madre, hermana y abuela en la promoción de la socialización del niño.

Una segunda arista a desarrollar, haciendo eco de la perspectiva sociohistórica de Vygotski y Wallon, gira en torno de la comprensión del mismo niño por ese conjunto de destrezas y acciones que conforman su concepto cotidiano (o complejo en la terminología de Vygotski, 1962) de “Semana Santa” o como él mismo le llamará

¹ En el Paso del Señor de la Pasión que procesiona por las calles de su barrio, en el antiguo Viernes de Dolores, se pueden ver a mujeres formando parte de la cuadrilla y no sólo eso, en la procesión se les da oportunidad a todas aquellas que quieren cargar al Cristo por unos momentos.

“Pom”. He elegido tratarla de ese modo para abordar el desarrollo como participación de y en una práctica situada, una actividad sociocultural (Rogoff, 1990), que implica un proceso activo de parte del aprendiz. Esta participación que no se concreta exclusivamente en ‘solucionar los problemas’ que la comunidad le va poniendo al aprendiz a medida que se integra como miembro activo, sino que está entrelazada con el aprendizaje de un modo de ser, sentir, pensar y actuar. Este aprendizaje transcurre en una implicación íntima con los otros y con la práctica; es decir, un aprendizaje de destrezas comunicativas y mediante la comunicación (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1996).

Sobre este punto de la socialización de costalero toco, aunque sea someramente, tres aristas: la primera tiene que ver con las Cruces de Mayo; la segunda con las destrezas de volverse un ‘capillita’ y la tercera y última, la participación de Nazareno el Lunes de Semana Santa, como un ‘costalerito’.

4.1 SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Desde la segunda visita (5/11/2004), el padre comenta que él usa las marchas de Semana Santa para socializar al niño, tararea a modo de que el niño se divierta o se mantenga tranquilo:

P: Te vas inventando...lo que tú quieras. Eh...a mí me gusta mucho la semana santa de Sevilla, las marchas, los especiales, las cantas también, las tarareas.

El niño tiene relativamente poco tiempo con ellos (de julio a noviembre de 2004, J está por cumplir el año; aún no camina), no obstante, ya tiene sus primeras experiencias fuera del hogar con los pasos. Esto es lo que relata el padre:

“... Como a mi me gusta mucho la música de las bandas de Sevilla, cuando me lo llevo se pone nervioso, nervioso. Me agarra, no quiere los tambores, se me abraza. No le entusiasma. ... le pasó a los tres días de tenerlo nosotros, fue la primera procesión que vio, y, uf, muy mal. ...”

Aunque para Marzo de 2005, en la siguiente Semana Santa, las cosas serán y se verán de otro modo: pues J. se divertirá.

A pesar de que no pude estar con ellos en la procesión; me muestran un vídeo que la madre hizo el Lunes Santo. De ahí es de donde extraigo mi nota siguiente, cuando los vi en casa el 14 de Abril de 2005 (edad de J: 1:04;11):

“...me dijo M. que ella creía que J. se iba a enfadar cuando asistieron a ver a P. en el Paso; pero que fue todo lo contrario, que estuvo muy contento y tocando su tambor. De hecho, lo que no soportó fue que le pusieran el ‘gorro’ de costalero (igual que su papá); que se ponía a bailar con la música de la banda que encabezó la procesión. Esto pude constatarlo también porque M. me dijo, mira lo que ahora le interesa ver en la tele.

Precisamente tenían puesta la filmación del Paso del Beso de Judas (editada por la cofradía, según me dijo P.). Lo sentaron en su carrito ... J. veía la tele, le dieron su tambor con una baqueta solamente y él se la pasó tocando y ‘cantando’. Esto también lo filmé. Me dio mucha risa y gusto, pero también sorpresa cuando intuí que J. parecía ‘cantar’ aquellas partes en las que él reproducía la melodía de lo que en la tele se oía. ...”

En la filmación que M. hizo del Paso el Lunes Santo, se ve a P. cargando en brazos a J.; así como otra de las partes que hacen en la Hermandad a la hora de la Procesión. Ellos ponen flores también en honor de la Santa de la cual la hija toma su nombre. El diálogo siguiente se desarrolla en torno a la explicación y descripción que me hacen la madre y la niña:

*M: Ya eso era ahí en la calle (pocos segundos antes de que empezara a caminar el Paso).
A: Esa soy yo y esa mi abuela, y mi madre está grabando. ¡Mi papá!
M: Con la pipa, porque tenía ganas de dormir, claro.
....
A: ese es la que más me gusta (se refiere a los adornos que lleva el paso)... Mientras yo le pregunto a J.: ¿Dónde está papá? ¿Dónde está papá? (lo veo del lado derecho, inclinando un poco la cabeza). ...
A: Viene allá abajo (porque los costaleros van tapados, portando el Paso)
M: Díle: ‘viene ahora conmigo en brazos, para ponerle las flores a Santa Ángela’.
A: Y va cogiendo los listoncitos.
M. aclara: Estaba con el papá y el hermano.
A: Pero antes, cuando cogió el ramo de flores.
M: Mira ya viene ahí papá con Jesús y con Ángela. ¿Lo ves?
....
M: Ahí empezó toda la gente a aplaudirles.
I: Sí, no, se veía muy bonito, y les aplaudieron mucho, ¿verdad? [Cuando le pusieron flores] .
M: ¡Mira, ve!
...
M: No se ha cansado nada estos días. Le ha encantado la calle, vamos. ...
A: Que a mí me ha gustado la calle*

La mamá reconoce que el padre es quien le ha enseñado al niño las cosas de Semana Santa y lo hace a raíz de que hago una referencia vaga al aprendizaje, que confunde a P. pero no a M. Ella entiende que aprender de Semana Santa, aunque me refería a picar los botones de los aparatos (Nota del 01/08/2005):

*I: Pues yo a lo largo de los videos que he visto, digo ¿de dónde aprendió eso? [...]
P: ¿Cómo de dónde?
M: Pues de lo de Semana Santa, de su padre. [...]
I: Pero aparte de eso, para manipular los aparatos.
M: Ya, ya, ya! ...”*

Mi intervención termina con un deíctico inespecífico (‘eso’), ocasión para que entre la interrogación de P. y la intervención de M., se aclare que es el padre quien ha sido el principal socializador del niño. Como una transmisión generacional y que él lo aprendió del mismo modo (como se ha visto en el primer apartado).

El papá, en la próxima sesión (la novena, del 14 de octubre de 2005) me confirma lo dicho por la mamá:

P: Hay, yo creo que a éste, le van a gustar dos cosas: por un lado, la Semana Santa ... que se lo estoy inculcando yo desde chiquitito, y por otro lado, la música...." (Subrayado mío, ídem).

Esa inculcación se vuelve práctica, es decir, lo ve en la calle, vive la música de las bandas unida a los pasos de la procesión; en última instancia las dos cosas que dice le gustan al niño son una: La Semana Santa; pero es un gusto, no una obligación (como se verá al final de la siguiente cita) pues además asiste a la Hermandad a la que pertenece su padre y a la que eventualmente el niño es llevado e implicado en las acciones sobresalientes:

I: Sí?!

P: Le va a gus'tar la música.

I: No y ...además esta música, bueno no sé, a mí se me hace como ...esas tonalidades, rítmico, un tanto marcial, ¡Te impresiona! ...

P: Es que..

I: ¡Sientes!

P: Sí, sí, claro! Y sobretodo es que está viviendo esa música, pero unida al movimiento de los Pasos en Sevilla.

...

I: Mmj, mjm.

P: Se sabe toda la semana, toda la semana (recalca) estamos viendo cosas en la calle. Y ya en octubre[[, en octubre empiezan a salir todas las hermandades de las glorias de Sevilla.

...

P: Entonces..nosotros, la hermandad en Se↑[villa, las hermandades las vivimos. ...
Las vivimos mucho ¿Eh? Y ..Y ya te digo, y después eso sí, en la calle, ... viendo mucho éste.
Ya te digo, yo llego a un paso, en la calle, y siempre hay alguien alrededor, del paso, que los cono'zco, que (...)me conocen (..)

I: ¡Claro, claro!, para él es su..su mundo ↑también!

P: Sí. Claro, entonces, el otro día por ejemplo, (...) ..en una hermandad de glorias de Sevilla, de la Virgen del Juncal, (...) ¿Eh? Bueno, porque iba de capataz, dirigiendo el paso, y es el que va de líder en Semana Santa, ¿Qué es lo que pasó? Pues que le hizo llama'r al martillo, lo metió debajo con los cos'talero's, y eso, (...)que está viviendo eso desde ahora, entonces él, él lo que quiere..porque no se lo..no se lo obligo..

I: ¡Sí! ↑¡NO, NO,! Es algo que le..que le gusta.

Prueba de que el niño está implicado en la Hermandad a la que pertenece el padre es lo que en la última visita refiere el propio padre, que se lo lleva a las reuniones de la Hermandad y que ahí se relaciona con los compañeros y jerarquía de la misma:

A: Ha cogido una flor de cera y se la enseña a I.

J: Sigue con su mirada a la flor.
P: Mira, es una de las flores que llevaba el Paso de la Virgen este año. Se la dieron ayer a e'ste.
I: ¡¿Ah, sí?! ...
 (...)
I: ¿Por qué? E:en algo en especial? o:o
 (...)
P: Porque le hizo mucha gracia al prioste de la Hermandad que llegó ayer ahí a la Hermandad y se puso a:a hacer su's pasito's de costalero. ..."

Estos detalles como los que aparecen en las filmaciones que me ha proporcionado el padre sobre el bautizo y la Presentación en la Hermandad son prueba de la legitimidad y la membresía a la hermandad; de cómo la participación se conjuga con la membresía para dar cabida a diferentes posiciones dentro de la *participación periférica legítima* (Lave y Wanger, 1991), simultáneamente le da identidad colectiva y pertenencia a una cofradía o hermandad, es parte de las identificaciones colectivas a nivel de barrio, estrato social o ambos. (Moreno, 2006)

Pero no hay que engañarse, la pertenencia a una Hermandad o implicarse en ella y participar de sus prácticas sociales no es un asunto exclusivo de varones, ni siquiera como 'costaleros', quienes se cree que deben ser varones porque tienen que llevar a cuestras los casi treinta kilos que le tocan a cada uno al cargar con las imágenes y sus pedestales.

Cierto es que el padre es quien refiere que él lleva al niño a la hermandad; él, a través de sus conocidos, lo implica en ese "mundillo"; pero si hablamos de socialización en este caso, la madre juega un papel tan protagónico como el padre. Ella misma, cuando la ocasión lo permite, le anima a actuar.

Precisamente así es como empieza el siguiente episodio de esta novena sesión. Es la madre quien le sugiere (J tiene la edad de: 1:10;11):

M. tiene en brazos a J. Aunque unos segundo antes le había dicho casi al oído Semana Santa, J. no hace caso porque en ese momento M. le dice que me diga cómo cantan las monjitas. Pero como no entendemos lo que dice, M. le insiste en Semana Santa. J. 'se engancha':

ACTOS J	PS. J	ACTOS M	PALABRAS M
Con su mano izquierda moviéndola rápido de arriba abajo como si golpease algo.	Pom,	con su mano derecha hace un gesto de su cuerpo al exterior, al mismo tiempo lo baja y lo pone en el piso; mientras va diciendo: Le arregla la blusa. Se endereza.	¿Semana Santa? Venga, vamo a pasar el paso de semana santa. Vamos.
Empieza a caminar despacio...		Con su boca hace sonidos como de trompeta	Tu:ubb,tuttu-tu-tu tu, tutututuutum ...".

Es ella también la que en la sesión previa a ésta (01/08/2005, edad: 1:07;28) toma la iniciativa para involucrar al niño en el paso a través de ponerle música sobre el particular.

Terminada la merienda, visto el vídeo de las vacaciones, vemos el vídeo del festival de fin de cursos de J. Luego, como el niño medio se inquieta, M. se va a la cocina, pone una audio-grabadora grande en el suelo del pasillo entre la entrada y la cocina y a un lado del estante de adornos. M. habla con P. de que le quite el vídeo y llama a J. para que empiece los pasos:

ACTOS J	P. J	ACTOS M	PALABRAS M	P.
Camina hacia el pasillo, al dar vuelta por el sillón doble, se escucha música de Semana Santa.	Aee.		¡Quítale, quítale la video.	Manipula el mando, ya no se escucha el vídeo, pero sigue puesto: ¡Uy!
		Se acerca a J.	Schs, ¡Jesús, vamó! ¡Venga vamo.	
Alza su pierna derecha, alarga el paso y pisa fuerte. Da dos pasos pequeños con las piernas abiertas.		Lo coge de los hombros, lo voltea y le dice: Señala hacia el pasillo de la TV.	¡Pa'llá, pa'llá!	

La hermana también está implicada pues en la última sesión filmada (14, edad 2:07;29), a raíz de algo que ella hace y que el niño nota y le hace notar, ella dice que el 'collar' que le pone es su costal, y que ya no es necesario que el padre le haga uno con una toalla y se lo ponga:

ACTOS J.	PALABRAS J.	ACTOS A.	PALABRA S A.	I., P.
Mira un tebeo de Barrio Sésamo.		Le ha puesto un collar de figuras geométricas a J en la cabeza.		I: 'y lo peor de todo es que él se deja, velo. (A P.)
Se le resbala el collar de la cabeza a la cara, alza ambas manos como para cogerlo, pero deja que se deslice. Dice:	Pom.			P: parado atrás de J: me responde: Sí, Sí (haciendo la voz grave)
Continúa, se mueve a los lados, mientras dice:	Pom,	Sentada en sus mismas piernas, contempla lo que sucede con J. Se yergue, coge el collar de las figuritas y dice: mientras le saca el collar a J.	Este es el cos'tá.	I: Ríe
Con su mano izquierda coge la esquina del librito, lo alza.	pom.		°Jesú, °el costal	

Algo similar se puede decir de la abuela materna, que, en las ocasiones en que ella está, toma un papel muy particular con respecto del niño. Refiriéndome a este asunto del costalero, citaré lo que hace en la sesión del 12/05/05 (edad: 1:05;09), séptima filmación:

A raíz de que M. le pregunta sobre los vídeo que J. manipula, ¿y la de la Semana Santa, cuál es? Y le pide que la busque. Casi al unísono, la Abuela le empieza hacer como si tocase el tambor: porróm, porróm pom porróm. J. parece petrificarse, se concentra, mueve sus manos, luego su mano izquierda, su tronco hacia atrás y adelante. ...

En una palabra, todos los miembros de la familia están implicados en la socialización del niño como un costalero o como miembro activo de la Hermandad del padre, aunque ciertamente es éste quien está más comprometido en esta comunidad de práctica. Al menos eso es lo que la madre da a entender al delegarle la enseñanza al padre.

4.2 EL COMPLEJO CONCEPTUAL: “SEMANA SANTA” Y “POM”

Este apartado lo he organizado tomando en cuenta que la ‘palabra’ es el signo por excelencia (Voloshinov, 1992) pues no sólo en ella se concentra la significación y el sentido (Vygotski, 1979); sino que lleva el acento subjetivo (Bajtín, 1999); que es, acontecimiento o evento que permite advertir el doble papel del lenguaje: un hecho de conciencia individual y un hecho social gracias al cual la conciencia es posible.

La palabra “pom” (dadas las posibilidades de producción del niño) o “Semana Santa” (en voz de los adultos, sus co-presentes y familiares) condensa emociones, pensamientos o cogniciones, acciones y es el medio de comunicación que permite, cuando se comparte esa realidad social, hacer comunidad con los otros.

En este apartado, doy cuenta del ‘origen’ de la palabra en el niño: que con todo que es una producción surgida de sus disposiciones y recursos a mano, la toma de su propio medio. Es mitad de él y mitad de a quien va dirigida, pero también es un legado de los otros, que el niño sabe sacarle provecho para comunicarse con sus allegados.

Con Peters y Boggs (1986) señalé que un aspecto clave en el desarrollo de la comunicación es la iniciativa que el niño puede llegar a tener para proponer o iniciar una conversación. Además de esto, añadiría que el hecho de que el niño persista en lo que ha propuesto es señal para el padre (y para mí como observador-participante y también en calidad de analista) de que el niño ha desarrollado un gusto especial por la música de los pasos; que se manifiesta en esa iniciativa y decisión para que se escuche lo que él quiere. Junto con ello, las emociones que despliega, que para los padres es que “lo vive y lo siente”. Emociones que se dejan apreciar por su atención concentrada, sus

gritos de euforia y sus movimientos al ritmo de la música. Esa concentración absorbe que lo hace cambiar inmediatamente de estado anímico y lo dispone a disfrutar de la música, a dedicarle un tiempo relativamente considerable. Pero que también lo desespera porque la madre no se apura en ayudarlo a ponerse el tambor, y que genera una aparente desavenencia entre el niño y los padres. Después de ‘bajarse de su burro’, esto es, de cambiar su estado anímico, acude a la madre para que le ayude y coopere en seguir con ‘la Semana Santa’, aún así se impacienta y ocasiona que proceda al objeto primordial de su interés en ese momento, la música para continuar con la Semana Santa. Un añadido que, junto con el tambor, hará una mezcla de costalero y músico en su ‘reproducción’. Todo esto ocurre en la sesión novena.

Respecto a los detalles, procederé citando mis notas empezando por lo que es la síntesis de todo el proceso, esto es, comienzo por el final (cuando J. tenía 1:10;11 de edad) y retroactivamente, *rastreo los orígenes de la palabra y sus vínculos con los acontecimientos, actividades y situaciones.*

La sesión novena del 14 de octubre de 2005, que es el eje de mi análisis, me permite retomar el momento en el cual el niño ‘propone’ al papá que le ponga la música que en ese momento quiere:

El episodio siguiente se desarrolló durante 11 minutos y dos décimas de segundo. Hago su tratamiento de manera que se puedan ilustrar los procesos microgenéticos en los que se despliegan esas destrezas de las que he hablado unas líneas arriba.

M. está sentada en el brazo del sillón doble. P. en el sillón triple. I filma frente a M. Estamos en el salón de la casa.

J. inquieto, esperando que la madre termine de desatar los nudos de la cuerda del tambor, voltea atrás, hurga entre los mandos que están en una caja de madera. Distingue el mando del aparato de sonido, lo coge, deja los otros. Así comienza este largo episodio que aquí sólo tomo una parte para ilustrar la iniciativa del niño:

T	ACTOS J.	P. J.	ACTOS P	PALABRA S P	M	I
1	Después de que P le ha dicho que deje los mandos en sus sitios. J vuelve al mueble de la Tv. y coloca los mandos en el lugar de donde los cogió		está sentado en el sillón grande y desde ahí le habla	Procura no romperlos.	está entretenido quitando los nudos del hilo del tambor	
2	Estira su brazo izquierdo, pone el mando de la Tv. en su lugar, trae otro en la derecha, lo descansa en el mueble. Con la izquierda saca otro, dice: Mira sucesivamente	atítán.	le dice a I	Ha cogido el del aparato de música. ¿Eh?		Mm, ya los conoce por eso [viene pa' cá

- sus manos. Deja el
de la derecha en el
mueble; el de la
izquierda lo alza, Aum
retrae su brazo: ↑Pom
- Voltea a su derecha
mirando a I. Camina,
coge el mando con
ambas manos, dice
como para sí:
Mira el mando y pica uam.
unos botones con el
pulgar derecho. Pasa
por atrás de I. Se
dirige al aparato.
Se regresa, pasa
frente de I
- 3 Con el mando por [pao:o
delante, el m
brazo izquierdo
extendido, se
dirige a P.,
acercándose:

Agudiza su voz:
Le da el mando a
P.: ↑¡Pom;
Pom!
↓toma°
- Ve a J.:
'Mira
pa'que le
ponga el
pom-pom'
Sigue en
lo suyo.
- 4 Coge el
mando, se
endereza,
toca con sus
antebrazos
la mesa del
salón.
- 5 Señala con su mano Umum,
izquierda hacia el
aparato de música.

Mira hacia el
aparato con sus ojos
muy abiertos.
- manipula el Y te lo
mando, señala.
puesto en Y te lo
dirección al dice.
aparato, ve
al lado
izquierdo,
pica botones
- 6 Se hace a la
izquierda, por donde
está una silla.
Camina en dirección
al aparato.
- ↑Mientras
tu papá te
pone [la
música, yo
te pongo el
tambor,
ven. (mira
el hilo)
- 7 [Voltea hacia atrás,
mira a M.
- Ea, venga,
que ya te
lo puedo
]colgar.
(ve a J.)
- 8 Voltea atrás, mira a Ao:o.
P.
Se hace un poco
atrás para ver a P.
y luego el aparato
- Con la
derecha
manipula el
mando,
apunta en
esa
dirección.
Se inclina a
la
izquierda,
ve allá,
aprieta sus

- labios.
- 9 Se balancea en sus piernas, da un paso adelante, con la derecha mueve la silla que le estorba el paso. Camina por un lado de la mesa, voltea a ver a I, sigue...
- Así es como te pide las cosas• ?
- 10 Mira a I, aún apretados los labios pero ya con su tronco más recto. Mueve arriba y abajo su cabeza. (Se escucha música fuerte, es de la escuela .) sonríe. ↓Toma° .
- 11 Al escuchar, voltea a ver a P., le mira con los ojos semicerrados, un gesto como entre extrañeza y disgusto. Despacito y caminando de lado, se acerca a P.
- 12 Le mira a los ojos, su expresión cambia a serio. Dice: Mueve su izquierda arriba y abajo, dice: Mira al aparato. pom, No le pierde de vista. Esboza una sonrisa en sus labios. Pero esa no le gusta a él, le gusta la de pom-pom. ¡Pum!
- 13 Mira el mando, lo alza y dirige al aparato, mira allá. ¡Ah, esa no!
- 14 Está frente a P. Pom. Quita la música, voltea a ver a
- 15 J lo mira a los ojos. 'pérate . . . (SE OYE MUSICA DE BANDA, DE LOS PASOS: Pom (.) Pom)
- 16 Alza su mano derecha, con sus dedos abiertos y extendidos. Empieza a mover su tronco a los lados. . . ."

El niño no sólo sabe qué mando es el del aparato de sonido, sino que sabe que ahí puede escuchar música. Le pide al padre, dándole el mando (mediante el gesto y la palabra: 'toma'), y señalando al aparato, que le ponga música con la 'palabra': '**Pom**'. La música no es la que espera el niño e insiste: '**Pom**'.

Pasa sucesivamente por varios estados emocionales: primero, de mucho gusto, porque ha descubierto el mando del aparato de sonido; luego serio, porque el padre no pone la música que él quiere y finalmente, gustoso, porque termina escuchándose lo que él desea. Ambos padres saben que 'pom' no es cualquier música, es la que él ha decidido y con la que camina como 'costalero'.

El padre hace énfasis en tres cosas: que el niño conoce el mando del aparato de música, que él *señala y dice* lo que él quiere. Su forma de comunicación es perfectamente entendible puesto que señala y dice, pero también que es un acto voluntario e intencional, porque no es cualquier cosa lo que quiere y puede distinguirla de la que no lo es (basta ver los turnos del 11 al 15). Más adelante añadirá, reforzando esta idea:

M. ha terminado de arreglar el tambor, se lo ha colgado en el cuello, ha ido a la cocina para poner la mesa de la merienda. J. camina como costalero y toca simultáneamente el tambor.
P. me explica:

T	ACTOS J	P. J.	ACTOS P.	PALABRAS P.	M.	I.
1	...			Y le gusta escuchar. ↑Y le gusta escuchar. (...) Y LE GUS-TA escuchar. Y sobre todo ... que está viviendo eso desde ahora, entonces él, él lo que quiere..porque no se lo..no se lo obligo..		¡SÍ! ↑¡NO, NO,! Es algo que le..que le gusta.
2			(Se asoma que ya regresa, J.)	Es..tu lo ha's vis'to. Él ha cogido el mando y ha venido y dice: semana santa. O sea, pom, pom. (Imitando la voz de J.)		
3	Sus pasos firmes, por casi en medio de la mesa del salón, J. dice:	↑¡po-pom!	mirándome y como obviando las cosas	Es lo que le está gustando. ¡Pom.pom! ¿Ves?		
4	Se concentra mirando al piso y absorto; hace sus pasitos y pega lentamente en el		Se escuchan trompetas y tambores			

	tambor. Da la vuelta hacia la izquierda por donde está I.	en la música.	
5	Se oyen nuevamente las trompetas y los tambores. Tocando, ve fijamente a P.	se refiere a cuando J da la vuelta a la izquierda , sus pasos son más cortos	¿Viste el cambio de paso? El sabe distinguir cuándo es de una manera y cuándo es de otra. (..) El sabe[.. El sabe distinguir perfectamente cuándo está, cuándo tiene que [ir de una forma y cuándo tiene que ir de otra
			(Volteá ndose rápido a ver a J, se inclina un poco al frente dice:)↑ ¡Qué, seguimo s con Semana Santa?! ↑Oye y la virgen, ¿Cómo va? (parada , tiene en sus manos el mantel expecta nte y viendo a J.)
6	Ve a M (hace ligeros movimientos de su cabeza como afirmando) Toca su tambor, da dos pasitos, y va en dirección a M. [Voltea a ver a P, dando sus pasitos y tocando)		
7	Mira a M. (da pasos sin moverse del lugar)		

Mi interpretación concuerda con la explicación que me da el padre: al niño le gusta y él ya tiene la capacidad para elegir y saber lo quiere, además de que no ha sido instigado por ninguno de los dos.

En el turno 2, el padre asemeja o iguala “Semana Santa” con “Pom, pom”. La primera es su interpretación y lo segundo es lo que dice el niño. Para los padres ambos términos son sinónimos. Así, cuando la madre al principio le dice: ‘*Semana Santa*’, el niño dice: “*pom, pom*”. Para el niño también son sinónimos, aunque no ha intentado decir: ‘*Semana Santa*’. Lo abordaré más adelante, por ahora no hay que perder de vista esta similitud que hace el padre.

En el turno 3, los “pom, pom” dichos por J. y P. parecen sucederse en eco y motivan a que el padre, orgullosamente, se refiera al gusto del niño por lo que también a él le apasiona.

Por último, y sólo para confirmar lo que he dicho al principio: “Pom, pom” en voz del niño es escuchar música de los Pasos, es tocar el tambor, es caminar como costalero y

hacerlo distinguiendo la manera de dar los pasos según si se trata de dar vuelta, de llevar un Paso del Señor o de la Virgen. Eso se deduce de los turnos 4 al 7.

Así empieza esta sesión novena con las palabras de la madre: “¿Semana Santa?” y el niño replica: “pom”:

ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M
Pom, con su mano izquierda moviéndola rápido de arriba abajo como si golpease algo.		¿Semana Santa? con su mano derecha hace un gesto de su cuerpo al exterior, al mismo tiempo lo baja y lo pone en el piso; mientras va diciendo:	Venga,
		Le arregla la blusa. Se endereza.	vamo a pasar el paso de semana santa. Vamos.
Empieza a caminar despacio...		Con su boca hace sonidos como de trompeta	Tu:ubb,tuttu-tu-tu tu, tutututuutum ...

En resumen, para el niño la Semana Santa es la música de las bandas y caminar a ese ritmo, de modo diferente si se trata de música de la Virgen o si es del Señor. Sus acciones consisten en concentrarse, ponerse serio, abrir el compás, caminar despacio y balancear el cuerpo a los lados. Es, además, tocar el tambor al mismo tiempo o traer algo en la cabeza (sea el costal o el tambor), para cargar o para ser cargado.

En primer lugar, la madre le dice que es imposible una procesión sin tambor, y va por él pero no se lo puede poner porque tiene nudos en el hilo con el que se lo cuelga al cuello:

T	ACTOS J.	PALABRAS J	ACTOS M	PALABRAS M	P., I.
1				Rutututuru. Tutu-ruturu.	P: Toca con sus palmas: tam, tam pam. Un ritmo de dos rápidos y uno lento.
2	Sus pasos son más cortos y rápidos. Camina con la vista fija al piso. Sus brazos a los lados y sus manos abiertas.			Tututurururú. Tututuru.	
3	Da sus pasitos al ritmo de lo que M tarearea.			Tuturu, tuturu, tu::ururu.	
4	Sigue con sus pasos, voltea a la izquierda pero muy atento al tararear de M.		Se levanta del sillón, se dirige a donde va J. Pasa a su lado, lo esquiva, va al parquecito.	Turutururu. Tututú.	
5	Se detiene, se coge su blusa, mira a P	Mn., Msch-			sentado en el sillón grande

		ma			MMmpóm.
6	Mira a I, porque se mueve y dice			No, no no. No hace falta]	[I: ¿Me quito de aquí? P: pom. Pom*
7	Se coordina con P: Mueve su cabeza como afirmando.	[Ah pom..			
8		[pom] *.			P:Pro:om:m, pom-pom, pom-pom (.) [pom Pom:m pompom-pompom:m (algo golpea, porque se oye un sonido: toc, toc.)
9	Voltea a ver a M.	[Pom.	saca el tambor del parquecito		
10	Mira a M	pom. pom.	Se endereza, voltea a ver J. En su izquierda trae el tambor y en la derecha una baqueta. Pega. Se acerca a J.		
11	La ve, sonrío, tiende la mano derecha para coger el tambor.	Gje, ee.	Se acerca a J. Se agacha, recoge el hilo que cuelga del tambor. Se endereza, trae la cuerda entre las manos, y además en la derecha trae la baqueta.	'Toma cariño (.) Procepción sin tambor (.)¡Eso no puede ser!	No te cabe así (..)
12	Se hace un poco hacia atrás, la mira, tiende la mano izquierda la encoge y emocionado dice: sacude sus manos.	iao:o pom,	Se agacha, acomoda el tambor en el suelo. Le da la baqueta en la izquierda.		
13	Se hinca, coge la baqueta, se la lleva a la mano derecha. Empez a pegar pom-pom- pom- *Es al mismo tiempo, en sincronía. Las negritas son mías. ...				

Además de lo que está en negritas, objeto particular de esta transcripción, es necesario resaltar cómo hay una coordinación entre lo que tararean los papás y la forma en que el niño da sus pasitos. No hay que perder de vista mis comentarios sobre sus emociones (que si bien no son reproducibles aquí en su detalle, son reconocibles por sus sonrisas; la manera cómo se le ve disfrutar lo que hace).

Efectivamente, una *procesión sin tambor* no tendría sentido, porque es el que establece la marcha. En otro momento yo comentaba con el padre que la música es de tipo marcial pues el tambor y sus redobles son sobresalientes. Podría decir, aunque de modo

anecdótico, que cada banda que precede a un Paso tiene todo un cuerpo de tamborileros que bien pueden llegar a 20 con la tambora, el que marca los cambios, etc.

Evidentemente que una función es la del costalero y otra la de la banda de música. En este caso, en el niño se condensarán ambas funciones porque a la mamá se le ocurre que es mejor colgarle el tambor para que así camine como costalero y toque al mismo tiempo su tambor:

T	ACTOS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.
1		Se levanta del sillón. Se agacha tiende su derecha para coger el tambor.	Tu, tu tutu. 'A ver (.) ¿Le quito el nudo?
2	Mira la mano de M.	se hace atrás y se vuelve a sentar en el brazo del sillón. Tiene en su mano izquierda el tambor, descansándolo en su pierna izquierda, con la derecha coge la cuerda.	Y te lo cuelgas y ya puedes ir andando con el tambor.
3	se endereza, pone su mano izquierda en la mesa del salón, mira a M, se apoya en la mesa para levantarse, sin dejar de ver a M. Camina a donde está M.	Cogiendo el nudo con ambas manos	Como tu hace's con los primos ¿no?
4	Da un paso para acercarse a M		Espera que te lo voy a colgar. Espera, espera
5	Da un paso hacia atrás, mirando lo que M. hace	le dice esto sin verlo; mirando lo que hace con ambas manos para desatar el nudo. ...	Paciencia ¿eh? Un pelín, un pelín de paciencia sólo.

Pero la madre lo conoce: el niño en ese momento está desesperado, por eso le describe lo que va a hacer, le advierte que requerirá tiempo y le pide paciencia. Pero el niño ya está a su lado y expectante de lo que hace. Ella no puede, no termina rápido, él se desespera y empieza a '*llorar por perras*', patalea, jala el tambor. La madre termina por ceder y le da el tambor sin haber podido colgárselo. Por supuesto que esto genera tensión entre ellos, pues la madre ya no tararea ni le alienta a seguir. Él se ha puesto serio y como a disgusto toca el tambor. Mientras los adultos comentamos acerca de la obstinación del niño. Reproduzco la transcripción para dar cuenta de las emociones en juego, de que no todo es acuerdo y consenso:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS M.	PALABRAS M.	P., A., I.
1			Abre los ojos y arruga la frente, lo mira y le dice	¡Espera, espera que te lo cuel↑gou! (.) Pa'que	

			ve el nudo	podamos hace'[Pero ¡Un ↑poquito de paciencia, Jesú! ¡Un poquitou ↑sólo :o•!	
2	Vuelve a jalar el tambor, quejándose Mueve los pies. Lloriquea.	Ahgj agh que	Mirándolo, hace la cabeza a la izquierda. Ve el nudo		
3	Patalea, con su mano izquierda jalando el tambor y en la derecha blandiendo la baqueta. Lloriquea	ehje ekje.	Jala la cuerda del tambor y con su codo izquierdo detiene el tambor	De esa tiene's po↑quita•. ¡Un segundo!	
4	Jala más y lloriquea.			Un segundo!	
5	Suelta el tambor; se aleja un paso, llora con gesto de desagrado.			Un segundo, por fa↑vor	
6	Se acerca, dando un paso adelante. Coge el tambor otra vez con la mano izquierda	llora, jek, jek.		*[Ya ya, ya terminamo (..)	*[P: Te va pone (.) te va pone la (..)
7	*[J: Voltea a ver a P, visiblemente molesto y con el llanto a todo pulmón. Se voltea al tambor y lo coge nuevamente. Jala y grita:	AA:aaa.	Viendo el nudo que tiene en las manos y que no puede desatar.	¡Un poquito de por favor (.) ¡Un poquito de por favó!	
8	Jala el tambor un poco	Akjá-acgja. •Aja	con su mano derecha parece dar vuelta al hilo	*[M: ¡Mira, mira!	*[P: ¡miralo, eh?!
9	Vuelve al llanto con más fuerza	Agja agja, AAa::aa		¡Por favor, por favoó!	
10	Jala más fuerte.	Aee:e,	viendo el nudo	¡Mira!	
11	Sube el volumen:	Aege aege. A:ej-A:m:áa		Mira ya va! mira ya va! ¡Mira ya va!	
12	Deja de llorar, mira a las manos de M.		Mueve sus dedos y uñas donde está el nudo. (..)	¿Le quitamos e'sto?	
13	Sólo ve atento, cogido del tambor pero ya sin jalar.			¿Tú me ayuda's?	
14	Voltea al lado derecho: Jala otra vez el tambor	¡Ag↑je•	Mueve el hilo hacia afuera; pero sin dejar de apretar el tambor con el brazo izquierdo	Ay, (.) ¡Espérate que tiene mucho's nudo, muchos nudos!	
15	Jalando el tambor en movimientos sucesivos y rápidos. Lo suelta	Agje, agje.	Se endereza, coge el tambor con ambas manos,	¡Ay, mira toca como quieras!	

	momentáneamente para luego cogerlo. Patalea y Agja:á. eleva el tono: Aumenta el pataleo Agmaá. Agá::a y lloriquea: Jala fuerte	visiblemente enfadada, ¡Ea! retira el tambor, deja que él lo coja. Sube la manga izquierda de su blusa. Mira a I.	
16	Siente que tiene el tambor, lo sostiene en el aire y poco a poco lo deja caer al suelo.		¡Se acabó!
17	Se sienta en (...silencio) (...silencio) cuclillas. Da un toque en el tambor con su mano derecha. Luego se queda expectante, serio pero con la vista puesta en el tambor.		

Durante los 17 turnos transcritos, la madre está intentando que J. tenga paciencia y espere, aunque no le explica; pero el niño se desespera, le jala el tambor y lloriquea, hasta que termina con la paciencia de la madre. Hay tensión, no se pueden poner de acuerdo y momentáneamente las cosas terminan mal. Ambos están malhumorados. Se siente tenso el ambiente, el silencio es prueba de ello.

El niño obtiene lo que deseaba: tener el tambor para tocarlo, pero si lo toca no puede hacer sus pasos. Además se ha producido algo contrario a lo que sucedía: ambos padres habían estado cooperando alegremente y estimulando al niño para caminar como costalero; pero con el incidente del llanto, los indispuso (al menos momentáneamente).

A continuación, el evento:

T	ACTOS J	ACTOS M	PALABRAS M	P., I.
1		Voltea a ver a I:	¡Pelín, caprichoso! Lo has visto, no?	
2	Da dos golpes en el tambor (..)	Mira a I, ríe. Voltea atrás de su izquierda, sacude su cigarro en el cenicero.	Pelín caprichoso.	
3	Le da vuelta al tambor, mira el dibujo, su mano derecha arriba.			I: Eeh, nunca lo había visto [llorar así en serio, ¿Eh?
4	Da dos golpes al tambor. Luego tres seguidos			

	fuertes. Pequeños golpecitos.		
5		Con su derecha hace como si hiciera adelante algo, la sacude, con el brazo a la altura de pecho	'mucho' ¡Perras coge al día..!
6	Voltea a ver a I. Deja de tocar mientras lo ve e inmediatamente sigue tocando sin dejar de ver a I. Tres golpes y regresa su mirada al tambor.		P: ¡No ha llorado nunca! Lloro (.). Lloro por perra. Por (.). por (.). Claro, lloro por (.). Hace el intento: ↑¡Ieu:umm! (simula como haciendo berrinche)
7	Toca el tambor, le da vuelta, queda hincado cerca de él.		I: ¿Pero a poco no le salen ↑lá[grimas?!
8		cruza sus brazos	[¡Eso es!] ¡El cómico puro!
9	Sigue tocando.		
10	Voltea a ver a I., pero rápido ve el tambor, se tambalea, cae sentado cogiendo su tambor.		I [↑¡No tienes ni una ↑lágrima, ↓ni-↑ño.
11	Coge el tambor y lo mueve hacia sí.		P[[.¿?]

El niño escucha, sabe que se habla de él. El papá me explica que *llora por perras*, es decir, que llora sin motivo aparente; que simula. Algo que confirmo porque no le salen lágrimas. Ha sido una forma de protestar y conseguir su objetivo. La madre a eso le llama, ser *caprichoso*. Este diálogo acerca de las emociones del niño se convierte en la explicación sobre los motivos de su 'llanto'.

Se ha impuesto su voluntad por encima de la de su mamá. Ella ha cedido. Pero con eso no logran su propósito inicial: que camine como costalero y toque el tambor. Su capricho ha sido un despropósito.

Pero esto no es casualidad, la madre tomará este ejemplo para dar cuenta del carácter del niño. Relata un suceso en la calle (he podido observar a otros niños haciendo algo parecido), que finalmente se soluciona con un poco de tensión, pero sin violencia:

T	ACTOS J.	ACTOS M	PALABRAS M	I.
1		Mueve sus manos una arriba y otra abajo. sus brazos y manos las mueve hacia arriba y abajo y a los lados sus manos ondean de	[[El otro día le dio una en la calle, así, que dando patadas, gritando, chillando y Ángela, claro, la pobre sufre. Intenta	

- | | | | | |
|---|---|--|---|--------------------|
| | adentro hacia afuera sus brazos se abren con las palma de las manos hacia arriba, los dedos extendidos sus brazos suben y bajan a la altura de su cintura | explicarle: "Pero Jesús no ves que mamá no te puede (.). Mira no le explique's. ↑Déjalo. Lo puse en el suelo así en la calle, lo puse sentado en el suelo (..) | | |
| 2 | toca el tambor. Cuando oye suelo, voltea a verla, haciendo su cabeza hacia atrás. Se dedica a dar golpes en trenes: dos o tres, pausa y otra vez. | Se endereza, yergue su tronco, pone sus brazos rígidos y estirados al frente, mueve sus pies con movimientos vigorosos y pegando en el suelo su brazo derecho arriba y a la altura de su hombro, con su mano hace un movimiento de adentro afuera. Sube su mano derecha. Su pié derecho hacia adelante y luego el izquierdo Hace un movimiento rápido de cabeza hacia la izquierda y un latigazo con su mano derecha, para subirse el suéter de la manga derecha y luego hacer un movimiento de ambas manos hacia arriba y con las palmas adentro. | ¡Se puso a dar patadas en el suelo. Y le dije a Ángela, ↑vamos pa'lante.↓ (Adelgaza su voz) 'Mamá!' Vamos ↑pa'lante. Cuando se vio él solo en la calle dando patadas en el suelo; se levantó (..) | I:
Ríe. |
| 3 | Deja de tocar el tambor. Observa serio a I. | abre sus brazos, como obviando las cosas | ¡A ver! ¿Cómo vamo's aguantar a un niño↑dando patadas! | |
| 4 | Toca varias veces el tambor. Lo coge con la mano izquierda (.) dos golpes más. | Voltea hacia atrás a coger su cigarro. Volteando al frente | [Ah, era porque quería llevar la (.) la bolsa de la compra. | I:
Pero
[... |
| 5 | Deja la baqueta en el tambor. Se apoya con su mano derecha en el piso. Parece escuchar a su mamá. se pone a gatas | hace movimientos con su mano derecha a los lados y el puño cerrado) ... | Le pesaba, verá's, | |

La madre es muy expresiva y gesticula mucho, cambia su tono de voz para hacer un vívido retrato del berrinche de J. Éste escucha la historia y no parece agradarle que yo me ría. En el turno 3 M. termina el relato posicionándose respecto del suceso de modo que no acepta lo que el niño ha hecho, aunque en los turnos siguientes, cuando explica el origen del berrinche, se relaja. El relato es tenso al principio, reproduce los estados

de ánimo, los revive con el tono de voz. ¿No es ese el ‘entonamiento al entonamiento’ de Rommetveit (1974) y que le lleva a sostener que la comunicación tiene un sustrato emocional básico (Rommetveit, 1998)? Por otro lado, el acento en el lenguaje, dice Voloshinov (1992), confirma Bajtín (1999) y Ochs y Schieffelin (1989) describen, es el que hace de la palabra un suceso subjetivo.

Las cosas no terminan ahí. Todavía habrá otra parte en la que J. persiste en su enojo o disgusto:

T	ACTOS J	ACTOS M	PALABRAS M
1	Da un paso en dirección a M y se pone frente a ella, con sus brazos caídos.	Apunta con su índice derecho mientras mantiene su brazo izquierdo en alto ya que en su mano tiene su cigarro	¿Quieres que mamá te quite eso pa' colgártelo o [no?
2	[Gira a su derecha, mira el tambor y mueve su cabeza a los lados (gesto negativo), con su cara muy seria.	Se pone en posición de fumar, con su mano derecha debajo del codo izquierdo	¡Vale!
3	Se agacha, en cuclillas toca nuevamente el tambor: dos golpes. Ha quedado de espaldas a su mamá. Toca tres veces, fuerte y seco y se queda expectante: mirando hacia el tambor. Luego deja caer la baqueta despacito para tocar 3 veces despacio y seguido. .... ...	....	...

M. en súplica casi le dice que si le arregla el tambor. Pero J. no acepta, sigue en su negativa.

Al ocurrírsele otra cosa, su estado de ánimo cambia, acepta que M. le arregle el tambor:

T	ACTOS J.	PALABRAS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	P., I.
1	Coge su tambor con la baqueta encima, con ambas manos. Se levanta y se echa el tambor a la cabeza (la baqueta se le cae al suelo), mirando a un lado. Empieza a mover sus pies como balanceándose. Da un paso al frente con el compás abierto y mirando a I. Camina con el compás abierto y despacio	Rum. Pum,	mira a J. Sus manos están en sus piernas y abre un poco las palmas como esperando que J le dé el tambor. ...		

- se da la vuelta para ir en dirección a M. ... Se acerca a M.
- 2 Da un pasito, se quita el tambor de la cabeza para dárselo a M. ;Pom! Pom. Alza las manos un poco y recibe el tambor a la altura de su pecho, mira a J, mientras dice nació el día de mi santo*.
- 3 Se gira un poco a la izquierda, mirando a M a los ojos. Con sus dedos de la mano derecha, tamborilea en uno de los lados del tambor.
- 4 Junta sus palmas y dice 'Pomm! Coge el tambor con su mano izquierda, rodeando su brazo, mientras con la derecha, coge el hilo de plástico y desliza sus dedos para coger la punta extrema del hilo. ¿Se lo quito?
- 5 deja de tocar las palmas, se pone sus manos en los costados. Sí El tambor lo pone en su pierna izquierda y lo sostiene con el codo, mientras que con ambas manos coge el hilo, mirando el nudo. Para que te lo pueda probar? Ya te has bajado del burro.
- 6 Voltea al lado izquierdo, alza su pierna izquierda y mira hacia abajo. Se agacha, coge la baqueta con su mano izquierda y dice Eieeee I: No pues, es cuando él diga, [(.) no cuando tú digas. Ríe.
- 7 Con su cara hace un gesto como abriendo más los ojos, arrugando la frente y su boca un poco torcida, mueve ligeramente su cabeza a la izquierda.
- 8 Da un paso grande, estira su brazo izquierdo, dándole la baqueta a su mamá, dice: ↑eii'se. Sin dejar de ver el nudo y concentrada en lo que intenta hacer. Sí, ahora mismo Ahora mismo lo cogemos. (..)

* Habla de su hija.

En primer lugar, J. al ponerse el tambor en la cabeza y caminar como lo hace, es un simulacro de lo que hace un costalero; en el ejemplo siguiente retomaré parte de lo que sucede en la sesión 12, que se puede entender como un añadido al aprendizaje de ser costalero: cargar algo en la cabeza.

J. idea ponerse el tambor como si fuese debajo de la trabajadera. Con esta acción, su estado de ánimo cambia. La madre lo refiere como “*bajarse del burro*”, esto es, el niño ha abandonado su empecinamiento y ahora está dispuesto a que M. arregle el tambor. En mi intervención constato que él es quien ha cambiado su emoción. ¿Será que a veces es más prudente dejar que el niño recapacite, dejarlo que reconsidere su actitud, en lugar de confrontarlo, por qué entonces se empecina?

Hasta aquí este largo episodio con sus pormenores sobre lo que implica ‘aprender a ser costalero’.

La manera en que el niño crea la situación de costalero y propicia que el padre se enganche y colabore, se puede ver en el ejemplo siguiente (J. tiene 2:03:04):

El episodio dura un minuto, 35 segundos y siete décimas:

Después de haber jugado con la piscina de pelotas, que degenera en regarlas por todo el salón, P. le sugiere que si le pone el barreño para que haga la 'tortuguita'. P. va a la alacena, baja el barreño. J. se echa al suelo, boca abajo. P. le pone el barreño en las nalgas y así se arrastra J. por la alfombra. Obviamente el barreño se le cae, él voltea para cogerlo, dárselo a P. para que se lo ponga. P. está en cuclillas. En esta ocasión, J. coge el barreño de la orilla y se la echa a la cabeza. P. que lo ve, sonrío y luego le dice:

T	ACTOS J.	ACTOS P.	PALABRAS P.	A.
1			↑Oye, tódo por ↓iguá, ↑valiente! (..) ¡A é'ta es!	
2	Coge bien el barreño, se levanta rápido en cuanto el P. habla.			
3	Da un pequeño salto, con el barreño en la cabeza.		Pom prrro:om	
4	Empieza a caminar como costalero: el compás abierto, despacito.	Se levanta	prr:ro::om, porrom. por::ro::om, porrom ↓pum pum•	
5	En dirección al mueble en el que el compartimiento de abajo es un espejo, cuando P. disminuye su voz, J. junta sus pies, se prepara para esperar el siguiente sonido u orden	deja la onomatopeya del tambor, simular la trompeta	Ti::itu, titu:utitu:utitu	
6	Da pasitos, casi no se notan, mueve ligeramente su cuerpo		paparampampam, pa↑papa, paparam	
7	Sólo mueve sus rodillas.	(...4)		
8		Pega con su derecha en el barreño	Tan-tan-tan.	
9	Firme, expectante, con el barreño detenido con ambas manos, su cabeza erguida, sus pies juntos. Prepara su cuerpo, para saltar, se enarca un poco, saca el culo, dobla las rodillas ligeramente...		↑Jesú, tá ↑ahí (chilla en falsete) (..) todo por iguá eh valiente!(.) ¡A eta é!	
10	Salta en su lugar.	ríe, no aguanta:	Ti::ito (riendo): ta-ti-ra-ri-ri. Tariri-taririn. Tarararira (agudiza su voz)Tararirari, Ta	
11	Voltea al suelo, da pasitos breves. Se mueve en su lugar.			

12	Da la vuelta, marcando la conversión a la izquierda, pero a penas si mueve sus pies.		Tararirarirara. ↑Tararí:i. Porrum: pom, porrum, porrum	
13	Cuando cambia al sonido del tambor, empieza a moverse hacia el comedor, con pasos un poco más abiertos, aunque siguen siendo lento y con ritmo		Pom, pom, po- popom.	A. algo dice, en voz alta
14			po-pom. pom	
15	Sigue caminando muy despacio		Porrom:pom.po- pom. (.) ¡Ahí quedó!	
16	Un poco antes de salir de la alfombra, está por dar un paso con la derecha			
17	Se detiene. Sin moverse (.3). Luego da un pequeño salto en su lugar.	Riéndose (pero cuidando que J. no se entere):	¡Tódo po'iguá, ↑valiente! (.) A 'esta é! (en falsete la última frase). Ti::to tari-tin-tirin.TA	
18	Enarca sus pies, da un salto fuerte y adelante.		Taratum- taratatchum-chum	Dice algo de salir con sus amigas
19	Llega al filo de la alfombra, ve el piso, empieza a dar la vuelta con los pies juntos y muy lentamente a su izquierda.			...¿Te enteras papá?
20	No sigue con la vuelta, camina directo al comedor.	con otro ritmo y melodía	La laum ba	
21	se detiene	Responde a A:	¿Quieres irte xxx abajo?	
22	Da un paso largo, alza el barreño, camina más rápido, sacude sus brazos con el barreño en la cabeza, llega al comedor, en las puertas de los dormitorios da la vuelta, algo dice, se regresa. Pero ya va a su modo.			Sigue hablando con su papá.
23	Va por su lado	...		

Sólo resalto los episodios marcados en negritas para llamar la atención de cómo se repite, cuantas veces sea necesaria, la 'fórmula'. Dicen Peters y Boggs (1986) que mientras más formuláico es un diálogo, más se convierte en invariante de un patrón.

Además de lo anterior, es interesante ver que un simple acto fortuito evoque toda una representación que lleva a padre e hijo a simular la procesión de un Paso: J. no puede acomodarse el barreño él solo, cuando se le cae y lo jala. Se lo pone en la cabeza e inmediatamente el padre se engancha. Así, empieza el episodio que termina por la interrupción de la hermana, que por otro lado, prácticamente fue excluida del asunto.

De esta manera, ahora al *pom* se ha añadido otra parte importante: la relación del capataz y el costalero, con el barreño haciendo las veces del paso. Si antes fue el tambor, ahora es el barreño, que son usados como sustitutos del paso. La escena se vuelve más realista. Tal parece que la reproducción sigue ese camino del realismo y se le van añadiendo más elementos e instrumentos que vuelven a la procesión y toda su parafernalia un barroquismo repleto de símbolos.

De ese modo, ser costalero implica cargar con el costal en la cabeza, uno de los atavíos que identifican al costalero y que le sirve de protección para cuando tiene que ir debajo de las ‘trabajaderas’ (ver, en la página Web de las hermandades para familiarizarse con esta jerga, a Burgos, op. cit.).

El siguiente episodio (J. tiene 1:11;12) también añade algunos elementos actuales que, así como se pudo ver que la banda es sustituida por una reproductora de audio electrónica con sus altavoces en los laterales del paso para entrenar (Martín y Guerado, 2005), así se puede ver cómo el niño usa su MP3 para escuchar su música preferida y ‘ensayar’ sus pasos de costalero:

T	ACTOS J.	ACTOS P.	PS. P.	I
1		Deja el aparato y los cascos en la mesa con la mano derecha, con la izquierda coge la toalla. Le da los cascos en la mano derecha.	Mira te:en	
2	Se los lleva a las orejas, pero con el sostén volteado para abajo.	Le vuelve a poner el costal. Se lo acomoda, le dice: Le jala de atrás, de adelante, cogiéndole la coronilla. Luego le quita los cascos, se los pone por arriba y por encima del costal.	A:así.	
3	Se queda con las manos al frente.	Suelta y mira cómo ha quedado: El auricular de la derecha, está arriba de la oreja de J.		
4	Éste trata de acomodárselo	Lo mira, y le acomoda los cascos. Lo coge de las muñecas, lo voltea a la izquierda y le dice:	¡Mira a Juanjo!	
5	Ve fijamente a I, con sus puños adelante.	Está viéndolo, con sus brazos pegados a sus piernas, ligeramente inclinado al frente.		
6		*[Da un paso atrás y se endereza.		*[¡Guau! ¡Qué guapo!
7	Camina al frente, con su mirada seria y hacia el 'infinito', vaga			

*Simultáneamente.

El niño se posiciona y posesiona de su papel de ‘costalero’. Absorto, con la música en un MP3 y los cascos correspondientes; le comento en algún momento de esta misma sesión 10, del 25 de noviembre de 2005 que es un “costalero posmoderno” refiriéndome a que el niño usa un instrumento de lo más actual y de ese modo puede pasar un rato largo escuchando su música y moviéndose al compás de ella:

T	ACTOS J.	PS. J.	ACTOS P.	PS. P.	I.
1			Se acerca a J.	¡Mira, Jesú's!	
2			se agacha y le pone los		

- cascos a J
- 3 Deja que su papá opere y se ahí.
acomoda. Se levanta
- 4 Sin mover la cabeza,
empieza a caminar despacito
y balanceando el cuerpo.
- 5
- ¡UY!, este es
un costalero
muy, muy...
¡Posmoderno!
Ya con la..
Música en los
oídos.
- Ya él
mismo lo
pide que
se los
pongan.

El episodio continúa. J. de vez en cuando dice mi nombre y me ve, “*Jua’jo, pom*”; pareciera que quiere que me entere, que lo vea. P. le pregunta que qué escucha, qué se oye. A. intenta escuchar, acercándose a la cara de J. pero tampoco oye. P. va a la cocina. A. mira a J. le sigue la mirada con su cara, se le acerca y la mueve; pero J. está absorto en su música, moviendo sus pies despacito con el compás abierto. ..

Lo más sorprendente es que durante todo este tiempo J. se la pasa balanceando su cuerpo a los lados y dando pasitos. Durante casi 10 minutos J. ha estado principalmente escuchando su música. P. sale de la cocina y le da un cuaderno o folleto con imágenes de pasos. J. lo coge y lo mira al mismo tiempo que sigue en lo suyo. Yo comento que se abstrae del mundo. A., por su parte, señala que le gusta mucho. (25/11/05; Edad 1:11;12)

Ser costalero, decía, es también llevar cargando algo. El niño parece saberlo y pone su tambor encima de su cabeza:

ACTOS J	PALABRAS J
Atento a lo que dice M., coge su tambor con la baqueta encima, con ambas manos. Se levanta y se echa el tambor a la cabeza (la baqueta se le cae al suelo), mirando a un lado. Empieza a mover sus pies como balanceándose. Da un paso al frente con el compás abierto y mirando a I. camina con el compás abierto y despacio se da la vuelta para ir en dirección a M.	Rum. Pum,

Todos estos comportamientos están incluidos en la palabra ‘pom’, ¿pero de dónde procede dicha palabra?

En Agosto de 2005 (edad: 1:07;28) se puede apreciar que el niño ya usa esa ‘palabra’ para referir lo que oye en el aparato de música, que él mismo ha encendido:

ACTOS J	PALABRAS J	PALABRAS Ab.	M, I
Voltea a verla. Apunta hacia el aparato. Mueve su cabeza, afirmando.	¿Ee?, prom’ Ae.	¡Jesús, Jesús; Jesú ¿Qué está viendo?!, ¡¿Qué, hijo?! ¡prroom! ¡Qué cantan, hijo?!	
Mira hacia el aparato, se inclina al frente, hace un movimiento de cabeza Todo emocionado, sonrío, no deja de ver el aparato.	‘Akuees’tda.’ Agrrrraá.	Con voz muy chillona,	I: ¡Se emociona!

Alza su brazo izquierdo;
apunta con su dedo índice:
Hace un ligero grito de
emoción.

Voltea a ver a Ab., con una
expresión de contento.
Voltea hacia el aparato,
apunta hacia el botón del
encendido, con su índice
izquierdo. Le pica a un
botón y cambia la música de
banda por una de canto en
coro con ritmo de tambor,
mucho más lenta. Ve abajo y
arriba.

Ha estado intentado
cambiar, apretando botones,
pero no lo consigue

emocionada: ¡A M: Es que disfruta.
ver, a ver la
carita!

M: Y cuando se
termina la cinta en
el coche, la que
lleve puesta de
Semana Santa, yo no
me acuerdo y sigo
hablando, a lo mejor
con Manolo o con mi
madre y otra cosa, y
él dice desde atrás:
'prroom, prroom,
prrrroom'

M: Venga hay que
darle la vuelta.

Así responde a la abuela que le pregunta. Así, también, es como la madre refiere que el niño 'quiere que voltee el casete' que se ha terminado cuando van en el carro.

Su habilidad para manipular el aparato de sonido, picando botones y haciendo sonar la música que él prefiere, proviene de ese aprendizaje conjunto y dirigido por el padre (asunto que he tratado en el capítulo anterior).

Lo dejan manipular el aparato y con su acción eficaz que le produce retroalimentación también le genera emociones positivas que son reforzadas por la abuela y que nosotros (madre e investigador) asumimos como una implicación emocional que lo hace sentir y disfrutar lo que hace y escucha.

En la sesión 7, del día 12/05/05 (edad: 1:05:09), la abuela hará esa equivalencia: Semana Santa es igual a prroom-, etc.:

El niño está frente al mueble de la TV. Justo debajo de ella, se coge de la puerta y la abre, empieza a sacar los casettes de Barrio Sésamo que están mezclados con los de los Pasos de Semana Santa. Algo que no lo dejan hacer, pero como estoy ahí y para mostrarme que al niño le gusta la "Semana Santa", lo dejan.

Ab. está ahí, está sentada en el sillón doble, M. en el triple y P. una silla, a un lado del mueble de la TV, cerca de J.

Todos estamos atentos a lo que hace el niño.

Los corchetes y paréntesis en la transcripción marcan la manera en que todos queremos hablar y las intervenciones se solapan:

T	ACTOS J.	PALABRAS J.	PALABRAS AB.	M.	I.
1				* [¿Cuál es la de de Semana Santa ¿cuál e's?	
2	[Vuelve su mirada al vídeo que tiene en la mano.		[[porróm, (.) {porróm (.) porróm pom} porróm, prrróm pom por:róm pr::róm pr::róm, [pr::óm, pr::rom, pr:rom pr:róm (.)pr::róm	* [[¡Búscamela! {búscamela, búscamela de la de Semana Santa. hí hij'oa ver cuál e's.}	

- 3 {Empieza a mover sus brazos que tiene a la altura de sus hombros, se queda quieto, mueve su brazo izquierdo hacia abajo, mueve su tronco ligeramente atrás y adelante.
- [↑;Tí:ita ta tari:ita (..) [¡mira! (riendo) búscame la de la Semana Santa. Anda]
- [Ya viste cómo...
- 4 Voltea a la Tv.,
- [Pomrompom.pomrompom. ¿Ya viste como lo puedes mantener quieto? ¡Cántale y ya. [Reímos M, I ..
- [Se pone a gatas, 'eiii'. echa su pierna izquierda atrás, al aire. Mira rápidamente a P (frente a él), ríe
- [Pom, pom ↓porom.
- 5 Se hinca, se coge del mueble, mira adentro. Mete la mano izquierda
- a:ε ¡Ay, ay, a qué juego tan bueno tengo yo

En la misma sesión, pero más adelante:

- | T | ACTOS J. | PS. J. | PALABRAS Ab. | P., M. |
|---|---|--------|--|--|
| 1 | | | | P: ...Se levanta un poco, pica el botón de la vídeo. Para el casete que se ve, sale, lo quita y lo cambia por otro. Poniendo el casete, dice: Pom rom. |
| 2 | Voltea rápido a verlo, vuelve su mirada a la Tv. Voltea a verlo. lo que hace P, mira el vídeo que tiene en la mano, lo coge con las dos manos, al mismo tiempo que hace y se mueve arriba y abajo en sus piernas. | oU, | | |
| 3 | | | Pom por:rorrom
pom pom-pompom.
Pom pom
popom.Ta[... | |
| 4 | al ritmo de lo que hace la abuela, se mece arriba y abajo. | | [[Pompom porrom
pom]. | M: [Ponlo ahora de pié, cuando(.)cuando escuche la música, ponlo de pié que baile P. (..) |

Para estas fechas, el niño al ‘bailar’, cuando le cantan otro tipo de canciones (que no sean sevillanas ni flamencas, porque entonces ondea las manos, subiendo sus brazos), parece moverse del mismo modo que cuando escucha música de Semana Santa. De hecho, el niño ya ha aprendido a caminar, pero todavía se nota inseguro al hacerlo.

En la sexta filmación, del día 4 de abril de 2005 (edad: 1:04:01), un mes antes, el niño es puesto en su carrito, viendo un vídeo de los Pasos de Semana Santa, con su tambor en su regazo y una baqueta en la mano. En esta ocasión, y a instancia mía, el padre lo alienta a que cante.

Primero toca el tambor. Luego cantará.

Su canto es como una pretensión de querer reproducir la melodía que se escucha del vídeo. Con ello se conjuntan varias acciones: ver los pasos en la TV, escuchar la música, cantar y tocar el tambor:

T	ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P.	PALABRAS P.	M., I.
1				¡Canta, [Jesú, canta!	
2	[Voltea a ver a P. Ve a la TV. Se recarga en el carrito, con sus manos empieza a pegar en el tambor: una y otra mano, acompasado. Sienta la baqueta a su lado izquierdo, cerca de su tirante, intenta cogerla, con su mano derecha se ayuda, así que se voltea a la izquierda. Coge la baqueta del extremo con que se toca, con la mano derecha;				{en la TV. se oye que las trompetas tocan, después de los tambores, parece que eso le emociona}
3	voltea a ver a M, al mismo tiempo que dice	ayi. Sonríe.			M: ¡Ahora, ahora! (..)
4	Voltea a ver la TV., con su mano derecha coge la baqueta volteada, en posición de arremeter contra el tambor, lo toca, pega en el filo del tambor.				M: toca en la mesa con algo, siguiendo el ritmo de lo que se oye en la Tv. Un sonido acompasado pero lento.
	Ve la TV. Se mete la baqueta en la boca, la suelta. El mango pega en el tambor, se impulsa con sus pies, parece como si intentara tocar así [voltea a ver a P.			¡Cántale ahora! (su voz incitante)	

Aunque el padre le alienta a que cante, el niño está concentrado viendo el Paso en la TV. La música que sale del televisor es algo que le emociona (turno 3). La madre le indica en qué momento entra el tambor a tocar y luego (turno 4) le modelará para que él siga el compás. Pero como se le escapa la baqueta, y cuando quiere cogerla, lo hace al revés, el padre le vuelve a incitar a que cante. Tras un período breve, sus guturaciones aparecen:

	ACTOS J.	PALABRAS J.	PALABRAS M.
T			
1			¡Uchs!
2	Se endereza, voltea rápidamente a ver a M. Vuelve a ver la TV.		¡Que te gusta a ti! [↑;Verdad?
3	[Contempla la Tv., sonriendo. Deja caer su mano derecha, como descansando, pega en el tambor. Grita:	AA:Aan.	
4	Mira el tambor, lo alza un poco con su mano derecha. Lo suelta:	Aa (sus dientes juntos) aatn. A ai-ia. A ia ie.	
5	Juega su mano derecha con la baqueta y el tambor.	↑Taigmm●, sonriendo.	
6	Termina su falsete y mira la cámara.	Aig.	
7	Se endereza un poco, mira hacia abajo.		¡Oye, [Jesú, ¿Y cómo dice Paco? (..)
8	Voltea rápido a ver a M, se echa hacia el respaldo. En su mano derecha tiene la baqueta y el hilo. Voltea a ver la TV.		¡A ↑ésta e:e's!

Paco es el nombre del capataz de la cofradía del padre. Las palabras del capataz son reproducidas por M. Se recordará que arriba he tratado esta relación, que el niño ya experimenta muy tempranamente.

Se empieza a escuchar el 'canto' del niño, por su falsete (turnos 3 al 5). Enseguida la madre le modelará para que cante y J. se entrega a su melodía, que en su momento parece igualar en el ritmo a lo que se escucha en la TV.

T	ACTOS J.	PALABRAS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	I.
1			Se dirige a I.	Entona, entona. ríe.	
2	El canta mientras M e I., dialogan.	Ee, Iaaee EAAAAA, eaaa, Iuuu, Iae, aaa, eem, ea, ea, eaa; atua, aa, atuo, eaa, Ua, ua, abá, a, uaa, uAAAAA, ababá, a ea, a gua			Yo no lo había visto así ¿eh?
3		J: AAA, Aba, AATAAÁ AAA, ABA, aaa, aj, ABa, aa, aj ia		Como de tarde en tarde le ves más adelantos, y nosotros todos los días, claro.	Pues sí, eran como medio tímidos sus balbuceos, pero ahora hasta cantando ya.
4	Mientras hablan M. e I.	Aum, aaa, aa; AAÁ, aum.		¡Qué bonito	

AA, AAA.

Mu, etaaa, eouu, eouaa,
 eiouua, aaa, aba,
 bababá, ij, baj, baa,
 um, uj, uu, ij• agua

canto, verdad
 Jesús?!

Esta parte del episodio sobre el canto del niño inicia con la respuesta de la madre a mi comentario previo de que el niño parecía reproducir la música de la TV.

Mis explicaciones a esta especie de relación intersensorial provienen desde el momento que hice la transcripción de la sesión. Lo que antes fueron notas de campo se convierten en este momento en parte importante para interpretar los comportamientos del niño en relación con los pasos, el canto y las interacciones entre los presentes:

1) Podría pensarse que si no fuera porque sus guturaciones o balbuceos están motivados por la música de banda del vídeo (en la que sobresalen las trompetas), sus producciones sonoras son un juego vocal, pero no es así ya que tienen una estrecha relación con la melodía (turno 2). Como he dicho en otra ocasión, no es posible dar cuenta de la riqueza interactiva con una transcripción en texto de imágenes y sonidos, de acciones e interacciones, gestos y expresiones, así que estoy de acuerdo con Goodwin (2000) de que tendríamos que idear un sistema en donde este tipo de trabajos incluyese la dinámica del vídeo para que quienes lo vean y lean puedan compartir o disentir con el autor.

2) Las notaciones del turno 3, obedecen a lo siguiente: las minúsculas, mayúsculas y negritas se usan respectivamente para distinguir los sonidos normales, los que aumentan la intensidad o que van *in crescendo*. Los acentos aparecen porque el timbre cambia: generalmente de una nota a otra más aguda. Si se hace el ejercicio de entonar, de acuerdo a mis notaciones, se puede tener idea de lo que el niño ‘tarareaba’. Por último,

3) Sus producciones sonoras al relacionarlas con la sintaxis, dan pie para sostener que sus sonidos son principalmente vocálicos, intercalando de vez en cuando algunas consonantes como b, t, m, j; sin embargo, los dos últimos sonidos consonánticos hacen suponer que se le ha terminado el aire y tiene que aspirar inmediatamente.

En suma, que estamos ante un fenómeno bastante complejo que tiene que ver con todo el psiquismo del niño y con la íntima relación de los acontecimientos sociales y las interacciones de los otros con quienes se relaciona. Principios que son claves del dialogismo y la dialogicidad, según lo planteado en el capítulo 1.

No es el ‘**pom**’ referido a la música en especial, sino que dentro de ella sobresale el tambor. Ese es el sonido que hace (según los padres) el tambor cuando se le percute:

En la sesión del 4 de febrero de 2005, que J. tiene un año con dos meses un día, están jugando en la alfombra con varios juguetes a la mano, entre ellos el tambor; J. gatea:

T	ACTOS J.	PALABRAS M.	P.
1		¡Toca el tambor!	P: ↑ ¡¿Y el tambó:o Jesús? ¿Dónde está el tambó?
2	Con la pelota en la mano izquierda voltea a verlo y luego mira el tambor, se aleja echando la pelota adelante y persiguiéndola.	Pom, porrom...	¿Cómo se toca el tambó?
3	se detiene, se sienta		¿Cómo se toca el tambó?
4	Junta sus palmas (aplaude).		Esa es las palmitas.
5	Gatea hacia donde está el tambor.		↑ ¿El tambó, cómo se toca el tambó?
6	Coge una de las baquetas que están cerca del tambor, con su mano derecha toca.		pom pom pom. Luego toca en la alfombra.
...	...		

La reiteración e insistencia de ambos padres (M diciéndole animadamente: *¡toca el tambor!*, y el padre realzando la voz le pregunta por el tambor: “↑ ¡¿Y el tambó:o Jesús? ¿Dónde está el tambó?”, ver turno 1) es para llamarle la atención, incitarlo y concentrarlo en lo que le piden que haga: P. le dice una, otra vez: “¿Cómo se toca el tambó?”. Aquí, como lo hice ver en el capítulo anterior, estamos casi al inicio de la investigación y a los padres les cuesta mucho trabajo que el niño les ponga atención, porque ya los objetos atraen su atención; entre la intersubjetividad secundaria, esa relación intermediada por los padres empieza a dar paso a la relación directa del niño con los objetos (ver Trevarthen, 1992; 1993).

La sinonimia que establecen los padres entre el tambor y el sonido que produce es una metonimia que está vinculada a su comprensión del desarrollo del niño. En su momento, en el capítulo anterior, hice notar la cantidad de ‘onomatopeyas’ que ellos mismos promueven en el niño, en la medida que le resulta más fácil reproducir los sonidos que hacen los animales, realizar las acciones que hacen los demás y señalar a las personas más que nombrarlas, dados sus recursos verbo-vocales.

Ese mismo día, observé dos cosas muy interesantes: la primera, que el niño es incitado a tocar el tambor por la madre tarareándole una melodía de Semana Santa y luego cantando una canción en donde se hace referencia expresa de los sonidos de los instrumentos musicales. En voz de la madre, el tambor suena así:

ACTOS J	ACTOS M	PALABRAS M
		¡Y ahora qué cant↑amo,

Sigue tocando, una y otra baqueta dan en el tambor.		Jesú!↓? (..) [Si]toco la trompeta:a,(..)[[tara- tara-tareta:a Si toco el clarinete (..)
[Voltea a verla rápido para volver su mirada al frente. Deja de tocar.][[toca el tambor: acompasado.		
Parece perder el ritmo, sigue tocando aunque los golpes son como más suaves para luego subir el tono, es decir, pegar más fuerte. En la pausa, voltea a ver a I.	vuelve a seguir el ritmo con el pié	M.M.M.te:e
Balanea su cuerpo, con su mirada puesta en el tambor, pero sin tocar.		Si toco e:el vio:olín, tirín-tirín-tirín• (..)
Se balancea nuevamente pero toca muy suavemente el tambor como si descansase en él las baquetas.		(Sube el tono:) Si t[↑toco el tambó:o, (engruesa la voz): porróm, porróm, porróm. (..) (adelgaza su voz) ↑¡Toca![toca el tambó!
Voltea a su derecha, su mano derecha con la baqueta en ella, pega en la alfombra, mientras que con su izquierda, toca el tambor una sola vez. En la alfombra son golpecitos rápidos.		
[Vuelve a tocar el tambor, junto y sin ritmo.		¡Bien! [(.)

Por último, el 14 de enero de 2005 (edad: 1:01;11), observé que el tambor aparece como uno de los juguetes que los Reyes Magos le trajeron al niño:

T	ACTOS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	I.
1		Ha puesto a J. en el parquecito, toma la baqueta del tambor que está colgado en una de las esquinas, lo toca	Toca el tambor, anda, Jesús, toma.	Ah mira, es su nuevo juguete.
2			<i>‘Tengo nuevos juguetes. Han venido los Reyes, dile, vamos, han venido los camellos cargaditos para mí’.</i>	
3	Sólo coge la baqueta, intenta pararse agarrado de la malla del parquecito.		↑¡Que te vas a caer loco, mira que te caes, mira toca tú el tambor.	Uy, pues ya tiene toda la orquesta ahí.
4		refiriéndose al tambor	Sí, ya tengo el piano, ya tengo esto. Dile ya tengo una	

- bicicleta, un
caballito para
subirme, †; tengo
muchas cosas
nuevas!
Ay, ay,
¡Bie::n!*
- 5 Se ha acomodado sentado en algunos juguetes y con la baqueta en su derecha, toca el tambor. Le celebra:
- 6 Como hay más juguetes en el parquecito, se pone a tocar el pianito, está justo a un lado del tambor, abajo. ¿Ya no le da por bailar?
- 7 Lo baila todo, todo. Y como le canta para que baile, mi madre es la que le canta todo para que baile, cuando se le pregunta: '¿Y la abuela?'
- 8 Escucha y empieza a mover sus manos extendidas y girando sus muñecas. Y la abuela...es P: identifica como si la el baile, ¿eh? llamara así
- 9 †;Y la abuela es la del baile!

Además de que se puede comprobar que el niño a temprana edad cuenta con su primer tambor, objeto que se convertirá en emblemático de la Semana Santa, se pueden advertir otros aspectos del proceso de socialización en esta familia; por ejemplo, la manera en que la madre habla por el niño con ese típico “dile” que Schieffelin (1990) identificó de los niños Kaluli y que la autora considera que es un modo de modelar la manera correcta de hablar, mediante la exposición de lo que se tiene que decir en la ocasión. Es una forma de ventriloquía en la cual la madre habla por el niño.

Si me he dedicado a ‘rastrear el origen de la palabra’: “pom” es porque con ello he querido probar que aún lo que parece ser una creación individual en boca del niño (acorde precisamente con mis presupuestos Bajtianos, del capítulo 1) es una creación social (así sea una *onomatopeya*) que el niño se apropia a ‘su manera’, puesto que en la mayoría de los casos, cuando los que se relacionan con él hacen uso de tal ‘onomatopeya’, la ‘r’ (erre) es una consonante que aparece y en muchas ocasiones duplicada. Así, J. se apropia del sonido a sus posibilidades. La consonante que está en juego, es según los lingüistas del castellano, una ‘letra’ o ‘sonido’ que aparece tardío en los niños y que frecuentemente se sustituye por consonantes dentales o labiales (ver, por

ejemplo, Hernández, P. Ma. F., 1981). En este caso, el niño sencillamente omite el sonido, mas no por ello, la ‘palabra’ deja de ser un referente concreto, aunque referida a muchas acciones e instrumentos; es decir, la palabra es un referente de un conjunto de actividades englobadas en el concepto ‘Semana Santa’.

Prácticamente durante un año la palabra ‘pom’ viene incubándose a partir de la participación en prácticas muy específicas que implican al niño en todo su ser: acciones, sentimientos y formas de hablar (que son formas de pensar).

Por otra parte, la relación que el niño tiene con los ‘objetos’ es intermediada por los adultos. Los objetos no ‘están ahí’ fortuitamente, ni aparecen por casualidad o azar; los objetos con los que el niño se relaciona de un modo u otro tienen que ver con quienes lo cuidan, lo atienden y guían.

Todas esas cosas he querido probarlas, y con Voloshinov (1992), sostener que el signo es una creación inter-individual en un contexto social, que puede demostrarse mediante la observación minuciosa y el análisis detallado no sólo de lo inmediato y circunstancial (la situación física y social del momento), sino de la historia y las prácticas sociales o las actividades socioculturales.

4.3 LA PARTICIPACIÓN EN LA HERMANDAD COMO NAZARENO, LAS CRUCES DE MAYO Y SU MEMBRESÍA

4.3.1 Nazareno

El paradigma de socialización del lenguaje ha motivado recientemente el estudio de las prácticas sociofamiliares en las sociedades urbanas, modernas y dentro de arreglos familiares de diverso tipo, contemplando el papel laboral de la mujer y, cuando los hay, la involucración de los padres varones a la socialización familiar, la socialización a la hora de ir en el coche, en el paseo diario por el barrio, etc. (ver los números especiales de las revistas: *Text & Talk*, 2006, 26 y *Discourse & Society* 2007); con ello, se amplía el campo de observación y se mitiga la idea de que la socialización familiar en tales sociedades ocurre en la casa, y, principalmente en la díada madre-hijo/a (ver Ochs y Schieffelin, 1984).

Por mi parte, en este apartado recojo las observaciones realizadas más allá de las cuatro paredes del hogar. He mencionado la participación del niño como nazareno el año de 2005, ahora abordo su participación el Lunes Santo de 2006 (10 de abril. Para esta fecha, J. tenía 2:04;07 de edad) cuando acompañó a la familia desde las 3:00 hasta las

ocho de la tarde. Un periodo que no corresponde a la filmación porque sólo video-grabo lo que me parece sobresaliente, 32 minutos con 17 segundos.

- 1) El vídeo empieza en un jardín en el que la familia hizo un alto. El Paso ya ha desfilado por ahí. Va adelante. Hay otro amigo de la familia que habla con la abuela. J. corre y juega.
- 2) Lo característico: J. está vestido de costalero pero con todos los ropajes ‘oficiales’: el costal, la camiseta con el escudo del Paso, la medalla, la faja, el pantalón negro y las alpargatas. Un costalero en miniatura. “Un adulto chiquito”, similar a los niños que aparecen en los grabados y pinturas de la Edad Media donde, según Ariés (1967), no había distinción entre adultos y niños: así interpreto esta situación.
- 3) Estamos casi frente a un puesto de chuches y juguetes. El niño se interesa por coger un juguete; pero su hermana, la abuela y la madre están pendientes de que el niño no coja, ni se aleje demasiado.
- 4) Casi al principio de la filmación, una niña anda por ahí, se acerca a J. Los acompañantes de la niña le dicen que le dé un besito al ‘nazareno’. J. la mira y la sigue con la vista. Se alejan niña y acompañantes. J. no parece interesarse sino por los juguetes. Está libre en la calle.
- 5) J. coge su carrito y lo rueda o camina. M. lo sube y lo sienta en él. Se baja y luego se sube él solo. Se acomoda y se sienta. Pero se vuelve a bajar. Quiere caminar el carro, pero A. lo tiene detenido y no lo deja. Riñen brevemente. Queriéndolo distraer M. le dice que vaya a ver el paso que viene (una virgen que pasaba detrás del paso del padre).
- 6) El amigo de la familia lo coge y lo abraza para ir a ver a la virgen, le pide a A. que los acompañe. Todos admiramos y muchos filmamos. Atentos viendo el Paso. M. comenta que el palio lleva muchos pétalos.
- 7) Los tambores redoblan y marcan el paso, J. empieza a hacer el gesto de tocar el tambor: su mano izquierda que es la que tiene más libre, sube y baja como golpeando algo; nadie le hace caso porque M. está platicando con un hombre conocido que pertenece al Paso del Beso de Judas.
- 8) J. se dedica a mostrar sus gracias como costalero ante el público. Mucha gente lo filma. Él parece concentrado en lo que hace y está serio, como debe ser. Esto lo hará repetidamente con la abuela como ‘guía’; por ejemplo, cuando su papá salga de la

Catedral. Así, reproduzco esta situación en donde se puede constatar esa rutina dialógica entre capataz y costaleros, de la que he hablado anteriormente y de la que da cuenta Burgos (2004) (ver punto 11).

- 9) Caminamos hacia la Catedral a esperar a que el Paso del Beso de Judas saliera de ella. Lo esperamos frente al Arzobispado, sentados en las gradas cerca de La Giralda. Después de dos horas aproximadamente. J. caminaba y jugaba con su hermana. Finalmente, cansado, M. lo sienta en el carrito. La abuela llevaba su silla. Todos descansamos. M le cuenta “caperucito rojo”.
- 10) El padre sale de la Catedral junto con uno de sus amigos. A. viene abrazada del papá, que se acerca con un bocadillo en su mano derecha. Se le ve contento. Le relatan lo que ha pasado cuando J. hizo sus gracias: resaltan el hecho de que J. le diera la vuelta a la medalla, para que se le viera. P. lo saca del carrito, después de que M. le ha puesto nuevamente el costal, porque él mismo se lo quitó. P. le dice a J. que le dé besito a él y luego a su compañero. Mientras P. lo tiene en brazos, la abuela y la mamá le informan al papá de lo que han hecho y lo que ha sucedido. Él se dedica a halagar a su niño: ¡Qué guapo!, etc. J. le tiende los brazos a M., lo carga y le acomoda el costal. Mientras P. come su bocadillo. J. se estira para tocarlo, P. le da un ‘bocao’.
- 11) La abuela –estando J. en brazos de M.- lo mira a la cara, se le acerca y le empieza a decir: *pom, pom, ...* M. baja a J. al piso. La abuela le habla a J.: *¡Há’lo, ha’lo tú! Una levantadita suave: ¡A e’ta é?* P. sigue comiendo su bocata. Le agradezco las estampitas que me dió. M. llama mi atención para que observe a J. *‘la levanta’á que hace’* J. La Abuela le empieza a decir: *pom-porrom*. (como bajo profundo). J. está atento escuchando a la Abuela, con la mirada concentrada en el piso y la abuela a un lado de él. Le dice *pom-porrom*. Al mismo tiempo que con sus manos parece tocar el tambor, J. se desplaza con pasitos cortos y camina como lo ha hecho cuando hace de costalero. Luego A. le ofrece del pedazo de bocata que le ha dado papá. La abuela le da a J., él muerde y sigue con sus pasitos. Se distrae un poco, se desconcentra, empieza a girar el tronco dando la vuelta. Luego la abuela lo voltea, cogiéndolo de la mano izquierda. Le dice: *¡Puesto esta’mo: ¡A e’sta e’s!* J. encorva sus piernas y luego salta. Ella sigue haciendo como si tocara el tambor. Él ve sucesivamente al papá (que en ese momento habla) y a la abuela, mientras que sigue con sus pasitos cortos y abierto el compás. *Pom-pom. A esta es*, repite la abuela. J. sigue haciendo sus pasitos. La abuela: *una paradita suave. Ahí.* J. se queda quieto, mirando al piso. *Ahora. Estamos puestos ...¡¿Te vo’ia llamá!?* Ella se pone al lado

izquierdo de J. un poco agachada. *Llama cuando quieras, ¡A esta es!* J. sube sus brazos, brinca. La abuela sigue: *pom-porompompom*, J. marcha en su propio lugar, voltea a verla y al papá; sigue con sus pasitos. Se escuchan los tambores, el Paso de su papá empieza a salir de la Catedral. J. da muestras de escuchar (voltea hacia donde proviene el sonido), sigue con sus pasitos. La abuela se ha callado. Hablan de otra cosa M y P. J. sigue en su asunto sólo con el sonido de los tambores. Nadie, excepto el compañero del papá, que le toca la cabeza, le hace caso. J está concentrado viendo el piso y dando sus pasitos. La abuela se acerca por detrás de J., le dice: *Una paraita, vamo'a descansá...* (lo mira, un poco agachada). *Paraita así.* J. se detiene, observa el piso atento a lo que dice la abuela. Y ahora *va ¿?* *El capatá'z*, se acerca un poco más a J., se le pone del lado izquierdo. Se agacha más: *¡Juan Antonio, ya est'a prepara'o'?* *Sí, ¡A esta e's!* J. se impulsa con las manos hacia arriba. La abuela sigue: *Pum.* J. vuelve a los pasitos. Pero como la abuela se distrae, J. deja de dar sus pasitos, voltea a ver al compañero del papá, a su lado derecho. Deja de hacer el costalero.

- 12) El Paso avanza lentamente. Enfrente viene la banda de música, que toca una melodía. Detrás de la banda, viene el 'perdón' y los nazarenos con sus capirotos, sus túnicas y sus ceras. Me acerco al arroyo por donde va la procesión. Algunos nazarenos van descalzos. Mientras las dos filas caminan un poco más de prisa, un hombre que está parado con su bastón de mando da de toques en el piso, es una señal para que caminen más rápido. El paso se acerca con el vaivén característico.
- 13) P. posa con J. en brazos y A. a un lado. P. va con M. y le da al niño; P. se retira a donde viene el paso. Éste está frente a nosotros. Detrás del paso, viene otra banda, tocando los tambores. Han hecho una parada unos dos pasos delante de nosotros. Reaparece P., se lleva a J. para ponerlo cerca del 'llamador' del Paso. El niño señala hacia arriba, donde están Cristo y Judas. J. trae una estampa en la mano derecha. Luego P. le llama la atención para que nos salude. Empiezan a sonar los tambores, P. se aleja de ahí, trae al niño y se lo da a M. El Paso empieza a caminar.
- 14) M. me dice que lo sigamos hacia la otra calle porque ahí les aplauden. Vamos todos caminando rápido calle arriba, como en atajo para coger el Paso. Efectivamente hacen una maniobra que la gente ve con mucho gusto y les aplaude. M. se veía muy emocionada. Estamos un rato hasta que dan la vuelta y el Paso se aleja. M. dice que nos vayamos a donde su hermano la recogerá con su mamá y los niños para llevarlos a casa. Prácticamente caminamos como un kilómetro hasta que llegamos al Monumento a Colón. J. primero iba en su carrito. Después lo cargué en hombros, encontramos al

chofer de la ambulancia en la que M. Trabaja; nos quedamos ahí un rato, mientras ellos platicaban, luego nos enfilamos hacia el lugar de destino. Ahí esperamos unos diez minutos mientras llegaban el hermano de M. y su esposa; J. y A. corrían y le daban vuelta a una fuente cercana, A. cuida que J. no se caiga ni se aleje mucho de donde estamos.

15) La abuela le pedirá a J. que haga otra vez de costalero, para que lo vean su hijo y la esposa; ésta comentó que se veía que pasan entrenándolo todo el año. M. secunda a la abuela. Luego el tío se acerca, se agacha y algo le dice a J.. Éste mientras se chupa el dedo. La mamá, le dice: *vamo' vamo'*, *que se nos va el paso*. M. le simula y J. vuelve a los pasitos. En ese momento el tío le pregunta por papá. Él se distrae y le contesta, que está en el paso. Desiste la mamá de que haga de costalero, para preguntarle que en qué paso está el papá. *De Judas*, dice y se vuelve a meter el dedo a la boca. M. dice: *claro*. Los tíos se levantan. J. se voltea a ver las plantas. Hay una niña que se acerca y le llama la atención. Algo habla con J., A. se acerca y hablan entre los niños. Los adultos comentan los incidentes de la procesión. La niña se aleja, J. voltea y al coger a mamá de las piernas, se cae.

Participar como Nazareno el Lunes Santo, cuando procesiona su Hermandad a la que pertenece y de la cual es miembro según pudimos ver en el rito de inclusión y el cumplimiento del rito religioso del bautismo; es el principio de participación como un miembro activo de la Hermandad aunque en la escala ínfima de la jerarquía. Su acción, si bien es parte de la Hermandad, es tan periférica que el niño, por su edad es llevado por su madre y puede ir aparte de los que procesionan, pues no forma parte del cortejo de los que portan la cera y hacen penitencia. No obstante, su vestimenta es de la misma calidad y tipo del costalero que va debajo del Paso o del que va con capirote y velas.

Dada la edad y su condición de no valerse por sí, los niños pequeños son figuras de admiración pues conjugan la seriedad con el toque de infancia que atrae o despierta los afectos de ternura.

A pesar de eso o, mejor, junto con la admiración que provoca, la seriedad con la que desempeñaba su función J. parecía un costalero en miniatura o 'costalerito'. Un niño que reproduce quizá sincréticamente todo lo que se conjunta en la procesión. Esa es la motivación que provoca la misma realización de la actividad madura (ver Paradise, 1987; Rogoff, 2003) o la actividad culturalmente valorada.

La vestimenta como las acciones del niño traslucen que el motivo principal es la actividad sociocultural madura para que los aprendizajes sean valorados en actos públicos como la fiesta popular de Semana Santa donde el niño es admirado, acariciado, fotografiado y celebrado. Nada lo perturba, por el contrario, el barullo es parte del escenario en el que se despliega esa participación absorta en la actividad. Así como los ensayos del padre culminan con el lucimiento del paso, así todos ‘los entrenamientos’ en casa culminan con la procesión y las ‘gracias del niño’.

4.3.2 Cruces de Mayo

El 5 de mayo de 2006, para mi sorpresa encuentro que miraré un Paso de las Cruces de Mayo en casa de la familia, video-grabo cerca de dos horas pero la cinta no me alcanza para todo lo que sucede.

El paso es una herencia de los nietos grandes de la abuela materna (ahora el más grande tiene 21 años y el chico, 16 aproximadamente), que lo usaron cuando ellos tenían 5 ó 6 años. P. y M. lo arreglaron para que lo pudiera usar J.: le pusieron unos pedazos de madera para que estuviera un poco más alto. P. le añadió ruedas a las patas, puesto que J. en casa lo empuja y así es como camina. El altar lo adornaron con flores de papel rojo, M. también le hizo el paño a la Cruz que está en el centro del paso. Además, P. está arreglando un incensario hecho con moldes de gelatina y cadenas para animales; lo repararon porque estaba deteriorado y algunas cosas no las usan porque se extraviaron, como un ‘*sin pecado*’ y su cruz-guía.

Mientras J. despierta de la siesta, P. me explica el origen de las Cruces de Mayo, algo que no difiere mucho de lo que he mencionado arriba. Aunque refiere que se ha revivido la tradición gracias a las Hermandades que han tomado el asunto en sus manos, para promoverlo y allegarse recursos.

Cuando J. despierta de su siesta, y después de que A. le pone una manta en la cabeza para hacerlo parecer a una virgen, él me enseña el regalo de Día de las Madres que le hizo a su mamá en el colegio; luego su mamá le pedirá que me diga lo que vio cuando fue al circo y lo qué hacían los payasos, etc. Llega un momento que J. no sabe qué hacer, hasta que descubre el paso que está en el cuarto de planchar. La madre dice: “*¡Paso!, ahí, se perdió...*”. J. se acerca al paso, ve la fotografía que tiene enfrente y debajo de donde está la manta que tapa la parte de las patas de la mesa del paso, algo dice que no se le escucha, aunque la madre dice: “*¡Ah, el Beso de Judas!*”.

La madre se levanta y me explica algo sobre el Paso, al mismo tiempo que monitorea lo que hace el niño.

De ese modo lo guía para que reproduzca esa relación entre capataz y costalero (J. tenía 2:05;02):

El episodio dura 2 minutos con 9 segundos y ocho décimas.

M. está preguntándole a J. qué desea merendar, pero J. no se decide. Estamos en el salón, P. sentado en el sillón triple. M. parada frente a ese sillón y donde antes estaba J. (a la izquierda de P.), pero como J. camina al cuarto de la plancha donde está el paso, M. lo sigue con la mirada y cuando lo ve que se dirige allá, dice:

T	ACTOS J.	PALABRA S J.	PALABRAS M.
1	J. se dirige al cuarto donde está el Paso		Contéstame no? (.) ¡Paso..¡Ea, se perdió. Con el paso ya se perdió.
2	Se detiene brevemente a la entrada del cuarto, con las manos en los costados, mira hacia el paso. Señala con su izquierda.	'Es'te e beso de Uda.	El Beso de Judas. ¡Ah, que ha visto la foto que es nueva de ahora y la ha identificado rápido, claro.
3	Coge el paso de los manubrios delanteros y empieza moverlo a los lados. El incensario, se mueve también, produciendo un ruido.		¿Qué Señor lleva puesto? ¿Qué Señor é?
4	Se detiene, mira la estampa que tiene frente a su cara. No responde, con su izquierda descuelga el incensario.		Uys:s°
5	Lo mira de arriba abajo. Voltea rápido, ve a M. a la cara, y luego mira el incensario. Camina hacia ella.		¿Y eso ↑qué é? (con gusto y sorprendida)
6	Mirando el incensario y caminando Voltea a ver a la cara a M.	una axxx??.	¿Eso pa'qué sirve?
7	Coge las cadenas con la derecha, mira la parte que queda entre sus manos. Extiende la cadena, abriendo sus brazos.	¡Mida?!	¿Pa'qué sirve eso?
8	Mira la cadena que tiene frente a él. Alza un poco sus brazos, pregunta:	¿E'so?	Sí:i
9	Alza un poco más sus brazos	Tooda??	¿pa'qué, pa'qué sirve? ¡Pa'char humo.
10	Baja sus brazos, las cadenas quedan a la altura de sus ojos. Las mira con sus brazos abiertos.		
11	Mira la cadena de derecha a izquierda.	¿Humo?	Sí:i. ¿Y tú cómo le dices al paso?
12	Deja caer una parte de la cadena. Las mira de un lado a otro. Sonríe, junta sus brazos, voltea a ver a M., sonrío. Vuelve a ver la cadena, abre los brazos, mirando la cadena.		
13	Voltea a ver a M., con la cadena entre las manos y los brazos extendidos.		¿Cómo es? ¡Te voy a llamar...! ¿Cómo é? ¿Cómo é, Jesús? Díselo, hijo.
14	Voltea a ver las cadenas, con sus brazos extendidos y la cadena entre sus manos. Voltea rápido a su derecha, camina hacia el paso, con la cadena estirada ..	¡Ay!,	
15	Va al manubrio de donde descolgó en incensario e intenta colgarlo ahí.		A ver dame eso, dame eso pa'que no te moleste, A ver.
16	Ya lo ha colgado. Lo ha dejado en su lugar, coge el paso de los manubrios.	"Xxxxx?°	Me...i ¡Venga, venga, ↑díselo tú (.) ↑a los costalero's.

- | | | | |
|----|---|-----------------------------------|--|
| 17 | Mueve el paso a los lados, mira al respiradero. Se acerca, pegando su boca en éste:
Coge el martillo con su mano derecha: da dos toques fuertes | aummexx
x. Ate. | Te vo'ia llamá, a ésta'é. |
| 18 | Después de golpear, mueve el paso a los lados. Meciéndolo. | | Tuturu::u. Tu-tu-tu-↑tu.
Tururu. Tutututururú.
Tu. ¡Se han movido los costaleros, Venga.
↑¡Páralo, paralo!, Jesús
[Que tienen que descansar. ¡ESo! |
| 19 | Se detiene, mira sus pies, voltea arriba, coge el martillo con su derecha y toca: [dos veces. | | ¡Mira a ver si quieren agua, ↑HIjo! |
| 20 | Deja el martillo. Coge el manubrio derecho, se queda quieto frente al paso. | | |
| 21 | (.) Suelta el manubrio izquierdo, coge la manta, la hace a la derecha, se asoma, agachándose; le estorba el incensario, suelta la manta, el manubrio de la derecha, con ésta levanta la manta del mismo lado, se asoma, mete la mano derecha, voltea hacia atrás por el mismo lado, camina y en el quicio de la puerta de entrada al cuarto, mete la mano derecha, apoyándose con la izquierda, simula llevar algo en la mano derecha, su puño cerrado. Mete la mano derecha por la manta, se le cubre todo el brazo, volteando hacia donde está la cámara. Saca la mano [coge nuevamente los manubrios con ambas manos | | [¿Qué están haciendo? |
| 22 | Se suelta, se toca la nuca con la derecha, porque se pegó cuando metió la mano; con la izquierda coge el incensario, lo mueve, se suelta y se vuelve asomar dentro del paso, va hacia el lado derecho, regresa, se coge de ambos manubrios. Se suelta del derecho, toca dos veces el martillo (..) | | ¡¿Pero hay que decirle's algo, no? |
| 23 | Se coge de la madera del lado derecho. | Em-
mamá,
e'sta
es | ¡te voy a llamar!° (..)
↓a esta es° |
| 24 | Coge nuevamente el martillo y pega dos veces. Se coge de los manubrios. | | Díle: ¡Tódo por i...(!) |
| 25 | [Toca nuevamente dos veces. | ¡Valent
e! (.)
↑A
eta'é! | [A esta es!° |
| 26 | Mece el paso a los lados, mueve sus piernas a los lados, ligeramente caminando para atrás. (...6) | | |
| 27 | Mueve el paso a los lados, el incensario se mueve más, como péndulo. | | ¡Ja, el incensario. Lo que le hacía falta ya ahí! (..) ↑Vértigo pa'coger la Cruz. |

M. ha servido de 'traductora' porque es claro que aún no se le entiende del todo a J. A pesar de ello, ya es capaz de reproducir el patrón del diálogo entre el capataz y los costaleros.

En el episodio resalta también el hecho de que J. es capaz de simular ‘la materialidad’ de los objetos y seguir con su juego, pues tanto los costaleros como el *agua* que les da son ficticios. Si se recuerda, el 5 de diciembre de 2006 (siete meses después de éste episodio, J. tenía dos días de haber cumplido 3 años), y no admitió que ‘yo le pagara con un billete ficticio’, lo que me muestra que el desarrollo no es lineal ni es el mismo para todos los componentes de la experiencia.

Después, el niño sigue solo en el juego. Su madre va a preparar la merienda, yo distraigo al papá al preguntarle sobre la música. J. simula que les da agua, quiere sacar el paso al pasillo de la TV, pero como el incensario se le cae y atora las ruedas, no puede jalarlo. Enseguida termina por arrancar la estampa del Beso de Judas que el paso tiene en el centro del respiradero. El padre le llama la atención pero finalmente se resigna, lo deja solo en el cuarto y sale.

Aproximadamente media hora después, J. vuelve al cuarto del paso; pero ahí soy yo quien intenta monitorearlo. Hace algo parecido a lo que hizo con la mamá al principio y no deja que su Hermana se inmiscuya, pero como ella insiste, J. la jala de los cabellos cuando intenta acercarse a jugar con él. Después de la merienda, llega la abuela y la saludan, les da unas golosinas que lo niños comen inmediatamente. La abuela va a ver el paso, J. la acompaña e intenta jugar con ella, pero se sale. Luego P. jugará un poco con él. Se preparan para salir al patio a jugar al Paso con los demás niños.

M. coge el Paso, lo saca del cuarto, J. se acerca rápido y le dice: ‘*es mío*’. Un poco después de que se han dispuesto a salir, M anuncia: “*cuando queráis.*” Sin embargo, aún tenemos que esperar a que la abuela salga. Mientras estamos todos aglomerados prácticamente alrededor del paso y en la alfombra del comedor ocurre lo siguiente:

En la reseña de arriba he mostrado cómo J. no deja que su hermana se acerque al paso, más tarde, cuando la madre saca el paso del cuarto, dice que el paso es de él. Así se avecina un conflicto entre él y los demás niños porque no quiere dejarlos jugar, así que la madre hará lo conducente:

M. está en cuclillas alisándole el pelo a J. mientras ocurren explicaciones de dónde está la delantera y la trasera del paso. A. está al lado derecho de M. contribuyendo a las explicaciones para J. El episodio dura 38 segundos con una décima.

T	ACTOS J.	PALABRAS J.	ACTOS M.	PALABRAS M.	A.
1			Le acicala el pelo.	¿Y el martillo? ¿Dónde está el martillo?	Delantera (apunta abajo, casi en sus pies, da un paso adelante y

- su índice
apuntando a lo
lejos dice:) y
trasera.
- 2 Cogido del paso, con su izquierda en las flores, adelante su pie derecho y con su índice derecho dice: Ahí, confirma: Ahí. Ese es el martillo, verdá, hijo?
- 3 Está pegando en el martillo: tres veces. Ahí, . Sigue peinándolo con los dedos. ¿Y los faldones? ¿Cuáles son los faldones? ahí.
- 4 Sigue pegando en el martillo. Lo deja, toca con su índice derecho los faldones: ahí. Voltea a ver a I, asiente con la cabeza dice: Lo deja de acicalar, se hace atrás
- 5 Mueve el paso cogido del manubrio izquierdo, jalándolo a donde está él. [se estira, con su izquierda toca el manubrio que J. tiene cogido: Acá (señala)
- 6 viéndolo a la cara: [↑¿Y las flore? Ahí.
- 7 Señala arriba de él: Mira las flores del altar, con su mano izquierda extendidos los dedos, toca las flores, dice: ahí. Le ajusta el pantalón. Mira lo que hace con su manos, así confirma:
- 8 Sube ambos brazos, con sus manos hacia abajo apuntando de arriba abajo: Ve a M. a la cara. Ahí enchima. ¡Vale!, (.) ¿Se lo enseñamo a tus amigo?
- 9 Shí, amigo. Coge el manubrio derecho y del centro del paso, lentamente lo jala a ella. Jala más el paso.
- 10 Coge del manubrio izquierdo, al que mira.
- 11 Lo suelta y coge las flores de en medio. La ve atento a la cara. Lo mira a la cara: ↑Escúchame, pero escúchame una cosa: 'pérate Ángela. (..)
- Se incorpora un poco, se hace adelante, coge a J. de la mano derecha, le jala hasta que éste voltea a verla a los ojos. Ella con los ojos muy abiertos, abre la boca •: (.) Los amigo, también juegan con↑tI↓go.

- | | | | |
|----|--|--|--|
| | | <p>cara, arruga la frente.</p> | |
| 12 | <p>Shí
(mueve su cabeza asintiendo)</p> | <p>Sin dejar de verlo a los ojos y con ellos bien abiertos, mueve su cabeza a su izquierda, abre la boca totalmente para decir:
Se señala a ella misma, tocándose sucesivamente el pecho con su índice izquierdo</p> | <p>¡NO vayas a decir, es mío
es mío, y te pongas a llorar.
(..)</p> |
| | <p>En esa actitud se quedan ambos, mirándose a los ojos.</p> | <p>En esa actitud se quedan ambos, mirándose a los ojos. Mueve ligeramente su cabeza a la izquierda, aún mirándolo de lado</p> | <p>Que ellos también quieren jugar con él (.)
¡¡Vale?!</p> |
| 13 | <p>Ya está echando su pie izquierdo adelante para dar el paso, camina atrás del paso.</p> | <p>Mm vade! Ve a I, sonrío.</p> | |
| 14 | <p>Coge los manubrios de la parte trasera y así, junto con A. empujan hacia la puerta de salida.</p> | | |

Esta transcripción tiene su relevancia porque ilustra dos cosas: (1) la que he venido reiterando y (2) una relativamente nueva, el aleccionamiento de la madre al niño sobre cómo conducirse o comportarse con sus vecinos y amigos en relación con los juguetes o las propiedades.

Sobre el punto (1) es necesario reiterar que las preguntas de la madre –en gran medida son usadas para que el niño identifique los objetos; en el capítulo anterior se mostró que se usaron como una estrategia cognitiva para el conocimiento de su entorno, incluido su cuerpo- aquí se usan para que el niño muestre su conocimiento sobre ese aspecto particular de la cultura religiosa que trasciende el mismo hogar.

Sobre el punto (2) destaca la manera cómo la madre introduce el tema, sin cambiar la estrategia: ¡Vale!, (.) ¿Se lo enseñamo a tus amigo? Termina de retroalimentar al niño con sus respuestas sobre la ubicación e identificación de los diferentes elementos del paso: ¡Vale!; hace una pausa muy breve [(.)], pero suficiente para introducir el tema y al usar el deíctico: “lo”, da por contado que se trata del mismo objeto o cosa de la que vienen hablando (ver arriba, turno 8). El niño, por la pausa y por la misma estructura de la pregunta, voltea a ver a la madre, para luego responderle afirmativamente, repitiendo además el objeto directo de la intervención de la madre. Con lo que reitera haber

comprendido (turno 9). Hay una ligera acomodación de las posturas corporales de niño y mamá, como si fuese a suceder otra cosa diferente; la madre no sólo sube el tono de voz sino que expresamente usa un mandato de llamada de atención que además reitera; haciendo un énfasis inusitado, pues no se trata de lo que generalmente hacen cuando los sevillanos quieren hacerse oír, sino que el *'pero'* intercalado entre ambos *'escúchame'* es para hacerle saber que no se trata de un simple llamado de atención y que haga caso, que oiga atentamente.

Es más, le dice a la niña que espere, que no distraiga. Lo que va a decir es tan importante que: *"Se incorpora un poco, se hace adelante, coge a J. de la mano derecha, le jala hasta que éste voltea a verla a los ojos. Ella con los ojos muy abiertos, abre la boca •: ..."*. Así, no sólo se vale de la palabra, para que el niño voltee a verla, además actúa: se acerca, le coge de la mano y lo jala. También su expresión facial es parte de la relevancia de la amonestación que le hace pues no sólo abre más los ojos, sino que: *"adelanta su cara, arruga la frente."*; el uso de esas tres modalidades semióticas (la palabra, la expresión facial y la acción) (Goodwin, 2000) hacen patente la forma como la madre construye su intervención y la importancia que le imprime.

En su dicho: *"(.) Los amigos, también juegan con él/ella."*, la madre construye esa parte de la realidad social que son las relaciones entre amigos e, implícitamente, está definiendo la actividad que se desarrollará entre ellos –J. y sus amigos- como "juego". A eso es a lo que se refiere Domínguez (2001) de la actividad de los niños en las Cruces de Mayo.

El niño viendo la seriedad y circunspección de la madre, la mira atento y responde también con un uso doble de reiteración de los 'códigos' semióticos: su palabra y su gesto de movimiento de la cabeza (turno 12). No obstante, la madre parece no quedar conforme con esto. Se miran a los ojos por unos instantes y dramáticamente –su expresión facial (ojos muy abiertos, movimientos de cabeza y apertura inusual de la boca), así como la elevación del tono de voz y las gesticulaciones con su mano izquierda- formula el problema al simularlo o representarlo, como si ella fuese el niño y que se asocian con que el problema radica en que el niño al decir 'mío', lo que haría sería excluir a sus amigos del juego y el llanto sería una prueba de un sentimiento negativo para el despliegue de la amistad (ver turno 12). Otra vez, una ligera pausa, mirándose ambos. La tensión en la interacción está en su punto álgido. Ahora sí, la madre parece captar que el niño ha comprendido y que advierte la gravedad del problema. La pausa es más larga: (..), de dos segundos o un poco más. En la siguiente

intervención de la madre, la situación se distiende y reitera que los otros niños no sólo lo verán (la palabra que usó al principio de este asunto, era ‘enseñar’) sino que *jugarán con él*. Vuelve a hacer una pausa breve para luego buscar el consentimiento y acuerdo con el niño: “↑ ¡VALE?!”. J. responde afirmando: “Mm *vade!*.” Claro que con su prosodia.

Es probable que la madre haya escuchado al padre al amonestarlo para que no le jalara el pelo a su hermana porque no quería que jugara con el paso. La madre misma lo vivió al sacar el paso al salón, cuando el niño se acerca rápidamente a decirle que el paso es de él. La madre, de ese modo anticipa la situación y trata de preparar al niño. Ya veremos si esta amonestación y ‘regla moral’ (los juguetes se comparten entre los amigos) se cumple. Lo importante es que todo ello ocurrió como un asunto circunstancial y situado. Una amonestación *ad hoc*, en la práctica.

Finalmente salimos del piso. J. va dentro, P. jala el paso. M. va al lado derecho y la abuela un poco atrás. M. le dice a J. que se salga. Pero seguimos caminando hasta que ya aproximadamente a medio patio antes de bajar unas escaleras que dan al jardín, nos detenemos, M. se acerca por detrás y le dice: *salte para enseñárselo a tus amigos. Salte, para enseñárselo a tus amigos, ven*. Lo coge de los hombros y lo lleva a un lado. P. coge con ambas manos el paso, lo levanta y baja las escaleras que dan al patio. Se oye el barullo. P. va adelante con el Paso en vilo, Ab. cogida del barandal, baja. M. casi atrás de P.; J. queda atrás y como ve que todos han bajado, lloriquea, casi al bajar el último escalón. M. regresa por él, le da la mano. Deja de lloriquear. A. tiene en las manos el incensario. Ya algunas mujeres con sus niños se empiezan acercar.

Después de que P. deja el Paso en el piso, M. le dice a J.: *‘venga, a ésta es. ¡Coge el martillo!* Le hace un gesto para que se vaya hacia delante del paso. J. pega con el martillo, camina hacia atrás, balanceando el paso, cogiéndolo de los manubrios. Mientras las mujeres comentan, J. sigue jalando el paso. Se atora en el piso (el camino de cemento y que va a dar a la piscina). Dice *¡Ay!*, lo suelta y se hace a un lado. P. se acerca, lo levanta un poco y lo vuelve a dejar en el piso. Uno de los niños se acerca, Ab. lo invita a que se meta debajo del paso, le pregunta: *¿Tú quieres ser costalero?* J. sigue jalando el paso, A. va a un lado. P. adelante, supervisando el trayecto. Ab. le sugiere a J. que diga las palabras claves. Éste dice algo, pega en el martillo, camina. Se detienen porque el niño que ha entrado, se quedó abajo. P. se acerca, en cuclillas le explica cómo hacerlo. M. le sugiere a Jesús que iría mejor en la tierra del campo de fútbol. Así que le dice que se espere. M. y P. levantan el paso de los manubrios. El niño (A) va debajo. Él camina al paso de lo que lo llevan los mayores. Lo dejan en la tierra y le dicen a J. que aquí ya pueden hacerlo. De momento se quedan los dos niños solos, empujando (A) y jalando J. Ahora juegan el rol mutuamente interdependiente: (A) de costalero y J. de capataz. Eso es lo que confirman M. y P. En cuanto hacen eso, J. pega en el martillo y grita las ‘palabras claves’. Caminan. A. se coloca adelante con el incensario en mano y moviéndolo.

Llega otro niño, (S), le sugieren que se meta abajo del paso y haga las veces de costalero; porque (A) se salió desde antes y empujaba por detrás. (S) se ve un poco más alto que (A) y eso le trae complicaciones para hacerla de costalero, porque si se levanta, el paso quedaría al aire y J. no alcanzaría el martillo. A. les sugiere que caminen por otro lado, pero yo le digo que no podría porque hay piedras. En cuanto se detienen, (A) corre hacia el lado derecho del paso; (S) se sale y se coloca detrás del paso. Caminan colocándose nuevamente como antes, (S) corre a meterse debajo del paso. A. alerta que van muy rápido. (S) va caminando de rodillas. A. les ayuda y dice: *‘yo hago de tó: capataz, costalero y con el*

incensario'. Exagera, pero así van caminando, ella adelante del paso, (A) al lado derecho y (S) como costalero, caminando de rodillas por la tierra.

P. se acerca a arreglar el incensario, pues se ha atorado y está chueco. J. está asomándose dentro del paso, donde va (S). (A) se acerca a ver lo que hace P.

(S) juega haciendo trompetillas y sacando la mano por la manta delantera. J. ríe y celebra, se asoma y retira, en cuanto (S) hace por cogerle las piernas. (A) se da cuenta del juego, se acerca. (A) y J. ríen y se retiran cuando (S) saca la mano. J. balancea el paso, pero (S) le dice que no se mueve. Efectivamente, las patas están atoradas. De hecho, la parte que P. añadió y unió con una cinta, se está desprendiendo, así que habrá problemas.

Después de arreglar el incensario y regresárselo a A., P. le dice a J. *¡Venga, llámalo!(..)* *¡Llama a Santi!* J. a la primera reconvención, se asoma por detrás de la manta, y a la segunda le dice las palabras claves. Toca el martillo y está a punto de balancear el paso, cuando (S) se sale por el lado derecho del paso. Mientras los niños hablan entre sí, J. dice, apuntándola: *¡La luna!*

A., moviendo el incensario dice: *este paso que no se mueve, no tiene costalero, no tiene capataz.* (S) va corriendo a los manubrios de atrás, empieza a mover el paso, J. se posiciona por delante. (A) parece bromear o reñir con A. porque ella lo persigue, A vuelve al paso para ayudarles a sacarlo del agujero y que siga caminando. A. vuelve a perseguir a (A). J. deja el paso, va a donde está (S), grita: *¡Ayuda, ayuda, papá!* P. observa que se ha atorado, se acerca para mover el paso, lo adelanta y ve que rueda bien. Los niños se posicionan: (S) atrás y J. adelante. Caminan. Dan la vuelta, se regresan, vienen a donde estamos P e I. (S), al ver que el paso se atora, viene al frente y alza un poco el paso para sacarlo y volver a caminar. A. y (A) siguen riñendo, éste le dice un sobrenombre o algo así, aquella lo persigue. (S) y J. caminan rápido, pero P. les dice que más despacio.

P. se percata de que una de las ruedas está ya por caerse. Se acerca, se pone en cuclillas, intenta arreglarla. J. mira, mientras (S) se aleja a jugar con (A) y A. P. termina, les dice que J. lleve el paso. Pero éste se detiene porque los otros niños se persiguen entre ellos. A. viene y le da el incensario al papá, le dice: *Papá está solo el paso, yo ya no quiero más, toma.* J. mira a P y a A., cuando ve que P. se queda con el incensario, se acerca a P., quiere coger el incensario, pero P. le dice que quema.

A. persigue a los niños. J. va por el paso, pero se entretiene sonriendo viendo correr a A., le llama la atención esto, corre detrás de A. El paso se ha quedado solo, ahí en el centro de la cancha de fútbol. J. vuelve al paso, va otra vez con P. a querer coger el incensario, pero éste le dice: *Sht, sht, esto no. Tú con el paso, vale? Tú llevas el paso.* Sin embargo, J. mira expectante la mano donde P. tiene el incensario e intenta cogerlo, P. mueve la mano, alejando el incensario, otra vez le dice: *Sht Sht deja. Sale humo y quema. 'Pérate, lo que puedo hacer es tirarlo'* (se refiere a la pastilla que se quema dentro del incensario y produce humo. Pero se da cuenta que está muy caliente). *Ahora mismo esto está ardiendo.* Así que no se lo da y al parecer J. no está muy conforme, porque P. le dice: *oye no se le pega a papá.*

Los demás niños se han desentendido del paso. M. se acerca y ayuda a J. a que jale nuevamente el paso. Pero M. se va, J. va detrás de M. Le digo a P. que se le ha vuelto a caer una rueda al paso. Éste otra vez se queda solo, los niños juegan y se corretean. Después de tres minutos de distracción, M. vuelve con un niño de la mano.

J. los ve, se regresa al paso, se emociona y ríe. Lo coge de los manubrios, voltea a ver a M y a Jose que será su rival, dice: *Es mío.* P.: *¡Venga, poquito a poquito!* J. ve que casi están a la mano M. y Jose, detrás de ellos, viene el abuelo de éste.

El abuelo de Jose le inyectará emoción y renovará el interés por el paso, aparte de que Jose se une y se coordina y compite con Jesús. El abuelo, frente al paso, dice emocionado: *¡Uy que Cruz de Mayo tan bonita!* (con falsete). *¡Venga, Jesús, llama, llama!* M. le dice a J., quien está pegando en el martillo: *¡Pero qué se le dice? ¿Qué se le dice a los costalero's?* Le da vergüenza, porque Jesús sólo voltea a verla. El abuelo: *¡Llama tú!* P. deja de platicar conmigo y se acerca también al paso. El abuelo le modela y lo instiga a que le diga a Jose (quien ya está debajo del paso): *¡Jose, te vo'iallamá! ¡A e'sta é's!* P. saluda a una niña que quiere mucho a J., María, que va llegando. J. pega en el martillo.

Después de un 'ensayo', M. le sugiere a J. que inviertan los papeles. Le dice a J.: *métete tú de costalero, por aquí, ven*. M. da la vuelta hacia atrás del paso, Jose ha salido del paso, se aleja para verlo, serio y al mismo tiempo sorprendido y emocionado. El abuelo emocionado le comenta a J. sobre el paso: *¡Qué respiradero tan bonito!* Jose se acerca, está frente a J. María ha entrado por debajo y jala el paso. J. está un tanto celoso de dejar el paso. A pesar de que M. le dice que Jose llame, Jesús no deja el paso, lo coge con su izquierda y voltea a mirar seriamente a Jose. María sale del paso y va al frente. Hacen barullo, los adultos hablan de una cosa. Jose se mete debajo del paso, J., alzando la manta del frente, mira a Jose y le dice: *te voi'a llamá*. Lo mira y recoge la cortina. María mira el incensario porque los adultos se refieren a él. Otra niña que se acerca dice: *¡La luna!* J. hace eco: señala la luna y dice: *la luna*. Jose le dice a su abuelo: *Voy a llama, papá. Venga llama una ve'z*. Pero como J. está cogido del manubrio y de la manta, cuando ve que Jose se acerca, deja rápidamente la manta y coge el martillo y lo hace él. M. le dice: *¡Escúchame!* Se acerca y le dice, mientras le coge las manos: *¡Ahora tú, te pones a repartirles el agua a los costaleros!*, lo coge de las manos y lo hace hacia el lado izquierdo del paso. José se anima, se acerca al martillo. El abuelo habla con Jose: *¡Llámalo, llámalo!* M. habla con J., lo guía cogido de la mano: lo ayuda a meterse al paso. Le dice a Jose mientras ella se retira del paso: *Llama, llama*. Ella y el abuelo instigan a Jose a que haga las veces de capataz. Finalmente Jose se anima y dice las palabras claves, toca el martillo. Jesús balancea el paso. Maria curioseando primero empuja el paso, luego se da la vuelta y coge como muy a tientas (como si estuviera haciendo algo que no le permiten o que le van a decir algo) coge el martillo y toca. Sonríe. Los adultos parece que hablan por los niños: el abuelo por Jose y M. por J.: *¡Llama cuando quieras, mi'arma!* María se da la vuelta y se pone detrás. Jose se acerca, alza la cortina del frente: le dice fuerte a J.: *¡Te voia llamá*. *¡Eso!*, dice M. emocionada. Y le pregunta a J.: *¿Y tú que dice's!* *¡Llama cuando quiera's!* Jose se levanta y dice: *Tooodo por igual, valiente*. *¡A esta es!* M.: *Uy qué bien lo dice. Tóma ya*. Jesús camina con el paso alejándose de donde está Jose; María también jala y ayuda. M.: *¡Vamo!* Ríen los adultos. Yo le pregunto al abuelo que dónde ha aprendido. El abuelo riendo y emocionado me dice que en la casa. Luego le dice a Jose que me cante 'campanillero': *Venga, cántame campanillero*. Jose con las manos en las bolsas. (A) está frente a Jose), Los adultos empiezan a tararear y Jose también lo hace. Jose viendo que el paso se aleja, se va acercando; el abuelo le va diciendo: *¡Qué Cruz de Mayo tan bonita. Jose!* El niño viendo prácticamente absorto contesta: *Sí*, moviendo afirmativamente la cabeza. María deja la parte de atrás y corriendo viene a tocar el martillo. El abuelo le dice a Jose: *Tócale 'amargura'*. Jose atento a que María deje el martillo, una vez que lo hace, se acerca, se asoma por el 'respiradero' del paso y dice: *¿??¿Valiente! A esta es!*, toca el martillo. M. está por detrás jalando el paso -lo hace como lo hacía María porque el paso ha perdido una rueda-, le explica a María que los pasos andan pa'lante, para atrás no; deja que lo haga María. Jose se va alejando, caminando hacia atrás. El abuelo, a un lado, repite: *¡Qué bonito!* Luego le dice a Jose: *¡Mándalo, mándalo! Izquierda atrás, izquierda atrá*. Jose se acerca al paso y repite lo que el abuelo ha dicho. M. comenta algo, el abuelo le pregunta a Jose: *¿De dónde sale la Quinta Angustia?* Jose con las manos en las bolsas contesta: *De la Madalena*. (A) tiene cogido el paso de uno de los manubrios de adelante, toca el martillo y se aleja. Jose se acerca al martillo, el abuelo le pregunta: *¿Oye y por qué a la Quinta Angustia le hacen la levanta a pulso siempre?!* (El abuelo está a un lado del paso, casi frente a Jose), éste sin dejar de ver el paso y el martillo que tiene en la mano derecha, contesta: *porque siempre ¿¿??¿?* M. se ha acercado para escuchar, le dice: *¡Claro!*, le acaricia la barbilla, *porque .???* El abuelo y yo reímos. Jose parece haber tomado confianza: sin que el abuelo diga algo, Jose se acerca al paso y grita: *pararse!* El abuelo, por su parte, dice: *¡Ea, pararse ahí!* Jose se agacha, le grita a J., alzando la cortina: *Te vo'ia llamá!* El abuelo repite: *¡Te voy a llamá*. Y alzando la voz dice: *¡Llama cuando quiera's!* Jose continúa: (en falsete) *AaaaA ¿?¿Valiente! ¡A esta es!* Deja la cortina, se levanta, y toca el martillo. M. dice: *¡Venga ya! de ¿?¿?¿!* Así caminan con el paso hacia delante. Jose va caminando hacia atrás mientras tanto.

El abuelo dirige: *Ahora Jose se mete de costalero. Llámalo, llámalo!* *¡Ahí quedó!* Jose coge el martillo y toca. Se detienen. María mira expectante. M. le grita a J.: *¡Venga Jesús! ahora tú de capataz!* El abuelo, por su parte dice: *¡Ahora Jose de costalero, venga!* M. está por detrás ayudando a que J. salga de debajo del paso, pero como trae el incensario en la izquierda, se tarda en quitárselo, se lo da a María, le dice: *toma, toma*. Mientras que J. ya está saliendo por el frente, sacudiéndose las manos. El abuelo le dice a Jose: *¡Venga, métete de costalero!*, se mete al paso por el lado izquierdo (que cuesta más trabajo porque tiene un

barrote). El abuelo carcajeando le dice a Jose: *venga.*, luego se dirige a J.: *¡Llama tú a Jose!* J. corre, coge la cortina, la alza y el abuelo le modela lo que le tiene que decir, Jose está hincado viendo a J., éste le dice: *Jose, 'voiallamá! Llama cuando quiera's Jesús,* dice el abuelo hablando por Jose. J. soltando la cortina dice: *A'sta es'!* Toca el martillo, coge los manubrios, ve al abuelo a la cara, jala. El abuelo dice: *¡Venga de frente!* , ayuda a empujar y además les dirige. María tiene el incensario y va a un lado. El abuelo comenta y los guía. M. ahora es quien dice: *¡La llamó' es muy corta!* Jesús tocando el martillo dice: *Cota.* M. se dirige a J.: *¡Dícelo hij'o! A esta es! Toca el martillo.* El abuelo repite y añade: *¡Venga de frente!* Después de un ensayo, Jose se desespera, sale y quiere cambiar el rol. Jesús se distrae un poco, va a un lado. Jose se acerca a coger el martillo.

La cámara me marca que está por terminarse el casete, así que apagué la cámara. Relato de oídas y vistas lo que sucedió después.

Se acercaron las niñas grandes (que venían llegando de algún lado: B. y las otras tres grandecitas), empezaron a jugar con el paso, prácticamente lo levantaron en vilo y lo llevaban casi corriendo de un lado a otro. Más tarde como cinco minutos después, M. fue por dos tambores y empezaron a tocar tanto J. como Jose, ellos iban detrás como si fuesen la banda del paso. Se puede escuchar cómo tocan la parte central del tambor y luego pegan en la madera del tambor. Las niñas grandes se encargan del paso. B. sale y le explica algo a P. Así, María en el frente tocando el martillo, Jose y Jesús tocando los tambores, B. y la otra niña dentro del paso como costaleras (que por cierto era todo un espectáculo porque ellas iban las dos en un espacio muy pequeño dentro del paso y además de rodillas, aunque llegó un momento en que se alzaron y caminaron con el paso en vilo). ...

Lo que sucede en el campo de fútbol con la Cruz de Mayo de J. y los demás niños y niñas y los adultos instigándolos y guiándolos, monitoreando lo que tienen que hacer y decir, es debido a que son niños que están aprendiendo a hacerlo, pues por el barrio donde tengo mi residencia he visto a niños/as más grandes (aproximadamente de 8 a 12 años) sin que haya adultos, llevando su Cruz de Mayo.

En el relato es verificable el diálogo entre capataz y costaleros. Lo que para Burgos (2004) es la dialéctica del Paso y que lo vuelve todo un espectáculo de coordinación; esa dialéctica es simple y los niños lo demuestran: cualquiera puede hacer uno u otro papel, aunque obviamente a los niños les fascina el papel de capataz, que es el visible; aunque J. desde pequeño ha sido entrenado como costalero (palabras de la esposa del hermano de la madre), también es claro que uno no puede existir sin el otro. El adulto, su padre, puede asumir el rol del capataz y el niño consentir en que lo tenga todo el tiempo; pero en el caso de iguales, son los adultos que tratan de equilibrar esa relación de poder y buscan o estimulan a que se intercambien, porque al menos estos niños parecen preferir el rol de capataz. Los varones se disputan los roles; las niñas ni se lo plantean.

Volverse expertos en esta cuestión, para los niños, no sólo está en el intercambio de los roles de las figuras importantes de los pasos; también está en la música y todo ese juego de reproducciones de las actividades maduras. Y juego aquí lo uso en un doble sentido: como una combinación y coordinación de acciones (un niño que adelante vaya con el

incensario; el capataz que va junto al llamador y que camina casi todo el tiempo hacia atrás y dirige a los costaleros; éstos que siguen las órdenes del capataz; los de la banda que tocan para que los costaleros sigan el ritmo y las diferentes formas de caminar según el ritmo de la música) y como algo que divierte y entretiene a los niños.

Por otro lado, también se puede ver la relación entre Jose y su abuelo, quien le ha enseñado una gran cantidad de cosas: la música de los diferentes pasos, las explicaciones de por qué son los pasos de una u otra forma, que conecta muy bien al volverse aficionado a los Pasos y con el conocimiento que un 'capillita' tiene de ellos, asunto que será tratado enseguida.

En este aspecto mi aporte abre la posibilidad para futuras investigaciones sobre este juego de los niños sevillanos que quizá podría develar aristas insinuadas por la teoría de la *reproducción creativa* de Corsaro (1997) y la cultura de iguales.

4.3.3 “Capillita”

El 25 de Noviembre de 2005. J. casi tiene 2 años, para ser exactos un año con 11 meses y 22 días.

P está solo con los niños. Ahora juegan mucho entre hermanos, aunque también riñen y disputan por los objetos. J. Quiere algo y P. para distraerlo, le llama la atención sobre un folleto, se lo muestra y se lo da, después de bajarlo del sillón grande y ponerlo en el pasillito de la TV. Le dice que es de la Virgen y el Señor. ...

En la transcripción he omitido las intervenciones de A. porque no tienen nada que ver con lo que aquí se trata. Ella habla con P., pero prácticamente no distrae a J.

T	ACTOS J	PS. J	ACTOS P	PALABRAS P	I.
1			Estira la mano derecha y le enseña una revista	Mira, Jesú. Mira, [Mira	
2	[Voltea a ver.			¿Qué tiene' aquí?	
3	Voltea a ver a I. Se baja del sillón, pone sus manos en la mesa del salón, se para frente a P.			¿El Señor y la Virgen?	
4		Sí.	le alarga la revista	¿Sí? Toma	
5	Tiende la mano para cogerla. Sube sus pies al sillón y se apoya en la mesa.		Se acerca, pasa su mano izquierda, coge a J del brazo derecho, lo levanta para	↑No, no. Pero tú(.) ↑;Bájate! ;Bájate, que te vas a caer! ↑Bájate. ;A:ahí! (.) venga. Toma.	

			dejarlo en el piso. Le pone la revista al frente.	↓El Señor y la Virgen°.	
6	Coge la revista con ambas manos y camina por el pasillo de la TV. Pero se detiene al primer paso.				¡Ahí va! ¿Cómo se hace eso el Señor y la Virgen?
7	Mira el frente de la revista, voltea hacia el lado izquierdo la revista y ve el revés. (.)		....	....
8	Abre la revista, voltea rápido a ver a I, abre sus ojos, dice: Vuelve su mirada al libro que tiene abierto. (..)	¡Uy!, ¡Uesdú		¡Enséñaselo a Juanjo!	I: ↑¿Qué es?
9	Voltea a ver a I			¡Enséñaselo!	[Qué es?
10	[Camina al frente, a donde está I, con la revista abierta y viéndola.		Se acerca a J	↑¿Qué'se'so?	
11	Frente a I, mira a I, cara-a-cara.				¿Qué es? (un tono más bajo)
12	Deja la revista del lado derecho y apunta a una imagen en el centro de las dos hojas.	'Um'			I: ¡A ver? el ↑Señor!
13	Coge la revista con la mano derecha, señala con el índice izquierdo. (Alarga sus labios y apunta)	Itou			I: ↑Sí:i
14	Señala nuevamente algo en la revista:	'Etaou'			I: ¿Qué:e?
15	Voltea atrás a ver a P Señalando pero mirando a P dice: Encoge su mano.	Eta:o.	se viene acercando.	↑Trompeta (..) Es una trompeta, Jesú.	
16	Mira a A.				I: ¡Trompet a!
17			Se acerca le coge su cabeza por el cuello:	¡Es una trompeta!	
18	Mira fijamente a I Luego al señalar algo en la revista, se mueve	.m (..) 'ayu'	Le está abrochando un botón del jersey,	¿Y el Señor? ¿Y el Señor, dónde está? ¿Dónde está el Señor?	

	del lugar donde la tenía I.				
19	Mira fijamente la revista, luego apunta con su mano derecha:	ahí.	Aún está abrochándolo	¿Y la virgen?	...
20	Le enseña a I. su revista de los pasos y el Señor.	En(..)J uanjo.			I: ve la revista. ¿Quién es?
21	Apuntando con su dedo izquierdo me dice	E'lseñó .			I: ¡El Señor!
22		E'viaa			I: ¡Y la virgen!
23	apunta a su revista y luego habla y me mira Vuelve su mirada a la revista. (..) (mira detenidamente) Me deja la revista, se voltea para mirar a A. y P. Se regresa y dice:	Ahí Couché: e	... (habla con A.)	....	I: ¡Mm, qué bonito está esto!

El episodio se parece mucho a lo que se ha tratado en el capítulo anterior sobre los libritos. Aún no hay una referencia clara de habla adulta sobre los personajes, aunque es comprensible lo que el niño dice, excepto cuando señala la trompeta y no le entendemos (ni P. ni I. alcanzamos a mirar). Primero dice: '*Itou*' (Turno 13), pero como no le contesto algo coherente con lo que señala me insiste, aunque variando ligeramente lo dicho: '*Etaou*' (Turno 14); ahora sí le doy a saber que no le entiendo. Recurre a P. (familiar en cuanto que comparte también una biografía, Voloshinov, 1992), quien además se acerca para ver lo que el niño señala. Así es como P. le dice qué es, porque obviamente no se entendía con tan sólo repetir la palabra, aunque por la grafía que yo adopto en la transcripción y el sonido correspondiente puedo afirmar que lo que dice el niño en el Turno 15 es acercado al sonido adulto.

Folletos como el que tiene J. en esta ocasión (así como el Tebeo y su Libro de Imágenes), son elementos de socialización muy importantes para la lecto-escritura; que por supuesto aquí está orientada a la religión. En México, mi país, en los años cincuenta, abundaban en los puestos de periódicos revistas con la vida de los santos que eran un instrumento muy importante de carácter popular para promover la lecto-escritura y, por supuesto, la religiosidad.

Más tarde, cuando J. trae puestos sus cascos con su MP3 en la mano, P. le vuelve a dar el folleto de los pasos. Así deambula. A. le vuelve a hacer funcionar el aparato. Le quita

el folleto y le da dos estampas de pasos. J. coge una en cada mano. Voltea a verme, me dirige la palabra: *Juajo*. Le contesto: *Dime, ¿qué es?* Él muy serio y circunspecto dice: *Rocío*. Luego P. y A. confirman y le piden que las voltee para que me las enseñe. Efectivamente las estampas son de La Virgen del Rocío y una de Cristo, o como él dice: el Señor. Finalmente, A. le pone el himno del equipo Sevilla de Fútbol, además de que él se interesa por ver a través de la cámara.

En la fecha del 7/03/2006, sesión 12, J. pasa corriendo de la cocina al pasillo de la entrada y de ahí, atravesando la cocina, a los dormitorios. P. le llama para que me enseñe un librito que tiene cerca de donde él hace el café. Se lo da y le dice:

ACTOS J	PALABRAS J	ACTOS P	PALABRAS P	I
			Coge el librito, ¡Enséñaselo a Juanjo!	A ver
Coge el libro, viene con él a mí, me dice	¡E'Señó!			I: ¡El Señor! ¡Sí:í!
	[El'áge• (hace la voz grave)Di ojo...¡Ay!... Ou!		[Dí. díle qué Señor e's.	¡¿Quién es?! Con entusiasmo
Se acerca con el librito en la mano para que yo vea camina hacia la cocina donde está P.	romano.	(saliendo de la cocina, lleva café a la mesa del salón	Díle a Juanjo qué Señor es.	I: Los Romanos ¡Mira!
Ve el librito con los brazos extendidos y sosteniendo	Oaitita: :a.	como para sí, mientras deja las cosas en la mesa	La burriquita	
volteando a ver a P, luego al libro nuevamente	Atitita: aAa.	Viene de regreso de la mesa del salón	¿Es la burriquita?	
Está intentado coger el librito con ambas manos porque se le ha soltado de la derecha.	Ea.			I: ¡Sí::i
Señala una fotografía, se la muestra a I., voltea a verlo. Pero el libro se le cierra.		Se acerca a J, coge la esquina del librito del lado derecho, le pregunta	¿Y ese Señor como va, Jesús? ¿Cómo va? ¿Cómo va ese Señor?	
Coge bien el librito, camina con la mirada al frente. Se tira al piso, pone el libro en la alfombra, le da vuelta a las hojas.		Suelta el librito. Camina al salón, mientras va diciendo:	¿Cómo va? Míralo bien.	
Está a gatas, con el libro en el piso. Está mirando casi a la mitad del libro, se sienta. Pone sus manos en el		Regresa y le pregunta	¿Cómo va ese Señor?	
			¿Mmm?	

piso, mira fijamente las fotografías. Apunta a la fotografía más grande. Se acomoda, se vuelve a sentar en la alfombra, se da la vuelta, y le da vuelta a las hojas.

Deja el libro, lo mira atentamente. Se pone a cuatro manos sobre el libro.

Mira el librito muy atento, pero no dice nada.

En cuanto empieza hablar I, voltea ligeramente la cabeza arriba, mira lateralmente como de reojo. Atento a lo que dice I. (...) Se endereza y con un movimiento rápido, junta las manos para luego volver a poner las manos sobre el librito.

Voltea a escuchar a I, pero con un ligero movimiento de la cabeza hacia la derecha y arriba. Da la vuelta al librito, señala y dice Voltea arriba, mirando a I. Algo dice, es algo así como EeEe.

Mira las fotos, sentado frente al librito.

Voltea a ver a P. Mira el librito, señala y dice Aee.

Le da vuelta a las hojas.

Se endereza, voltea a ver a I, se pone a cuatro manos sobre el libro, con su mano izquierda sobre la foto y moviendo el índice, Luego le da vuelta al librito, se entusiasma, grita

le da la vuelta al libro, queda en la pasta donde está un crucificado. Pero se distrae mirando a P. que se aleja de él.

está parado viéndolo desde arriba

P: Se agacha, coge el libro y lo endereza, apunta a una fotografía, le vuelve a preguntar

¿Y ese cómo va?

.. Y el Señor ¿Cómo lleva las manitas?

¿Cómo lleva las manos ese Señor? ... ¿Y cómo se llama? ...

¿Cómo se llama?

¿el Señor como se llama? ...

I: ¡El Señor, me dijiste tú. El Señor Jesús?
I: ¿Sí?

I: ¿Ese es?

I: ¿Y cómo tiene sus manos?

¡Mira!

[¿Cómo cómo va,

I: El Señor. [¿Cómo está?

I: ¡Los Romanos!

Murmura°

En ese episodio, pasan cosas similares al episodio anterior del folleto. No obstante, el niño –apoyado por el padre, quien ahora no requiere ver para darse cuenta de lo que el niño está diciendo- habla de la *borriquita*. J. dice perfectamente *romanos*, aunque no puedo comprender algo de lo que me dice cuando a insistencia del padre, el niño me ¿‘intenta’? decir el nombre del Señor.

Y es que parte de volverse un *capillita* estriba en distinguir la gran variedad de imágenes y representaciones del Cristo o que son el emblema de alguna de las Hermandades.

El padre ante la imposibilidad de que el niño diga el nombre del Señor, le pide que haga la **representación en acto**: por eso es que J. o junta las manos –un acto rapidísimo- (ver el subrayado en la transcripción).

Guardando las diferencias, este acto se parece al realizado con el Libro de Imágenes cuando el padre le pregunta a J. que qué hace el niño en el lavabo; J. se frota las manos y dice algo.

Los folletos, las estampas y otras cosas que proliferan en estas festividades de Semana Santa se vuelven instrumentos simbólicos para la socialización de los niños y son acepciones de la voz *Capillita* (Burgos (2004:70) y que corresponde con mi terminología de convertirse en un **experto, un sabihondo** de su hermandad y de otros detalles que menciona el autor citado.

Tanto salir de Nazareno en la Semana Santa, un acto penitencial; como conocer las imágenes, historias de la hermandad e historias sobre ella, hacen que los niños vayan adquiriendo un dominio cognitivo y práctico sobre los roles a disposición del grueso de la hermandad si se considera la edad, la corpulencia y la implicación.

4.3.4 Cofrade Novato: Continuidad entre los Mundos del Adulto y del Niño

En la filmación del ensayo del paso, del 24/02/2007 (edad de J.: 3:02;21) no veo nada extraordinario. Mi crónica es la siguiente:

Me interesa constatar lo que P. me ha referido de que en las reuniones de la Cofradía van los familiares, amigos y novias de los costaleros y el ambiente es de camaradería. Él mismo en su trabajo así lo hace saber y presenta algunas imágenes. Pero también y más importante, es la manera cómo los niños son implicados e incluidos en la cultura de adultos, como ésta. El ensayo había empezado a las tres, nosotros llegamos como a las cuatro con quince minutos. El paso con toda la comitiva estaba enfilándose a donde es la bodega del paso del ensayo, una reproducción con planchas de acero que pretende simular el peso del paso real. Además de los costaleros que estaban dentro del paso, había gente alrededor siguiendo el paso.

Como M. no encuentra aparcamiento, ella decide que es más fácil encontrar por donde va el paso así que vamos detrás de ellos. Decido salir del carro y bajarme a filmar. Enciendo la cámara en el momento en que están dejando el paso en la bodega.

La bodega prácticamente está a la medida del paso, difícilmente caben las personas por los costados y tanto adelante como atrás habrá aproximadamente un metro de espacio libre y luego la cochera. ¡Eso es lo que parece! Se ve el aparato de sonido al frente del paso con los altavoces que están en los costados.

Los costaleros salen de debajo del paso, se quitan el costal y la camiseta sudados para ponerse la ropa de uso común. Se escucha mucho barullo. Sobresale la voz del capataz que es una persona que también capitanea otra hermandad.

Un niño de unos 10 años corre alrededor del paso, luego, ya que han salido los costaleros, entra debajo.

Fuera de la cochera, esperando a que salgan los costaleros, estamos la mayoría de los acompañantes: esposas, novias, varios niños, incluidos, A. y J.; ellos intercambian palabras y saludos con los compañeros de papá. P. sale de entre la multitud de adentro para cargar en brazos a J. Éste está recostado en su hombro, mientras P. platica con uno de sus compañeros.

P. entra a hablar con sus compañeros, sale y habla con M., mientras sigue con J. en brazos. Éste observa a la concurrencia que parece un enjambre en ese pequeño espacio. J. pasa a manos de M. P. vuelve adentro para hablar con sus compañeros. Por el momento, ni J. ni A. se separan de M. Cuando P. se aleja, uno de sus compañeros llega a saludar de beso a M., así mismo saluda a J. y luego se acerca y se agacha para saludar a A. Una de las esposas de los compañeros habla con M.

J. trae en su mano izquierda un carrito de carreras, juega con él por la espalda de su mamá, esto quiere decir que J. está entretenido. Enfoco a la familia, particularmente a J. quien se percata y parece posar; me dice que si estoy tomando una foto. Le contesto que sí. Con curiosidad y sonriendo voltea a la cámara y a veces a mí. M. lo tiene abrazado. M. está comentando algo con la amiga sobre J. A. se aleja un poco, M. intenta bajar a J. pero éste parece no estar dispuesto porque encoge los pies. M. no le da importancia, sigue hablando con la amiga.

Algunos costaleros fuman, otros salen comiendo su bocata con un refresco en la mano.

Me acerco al paso porque veo a dos niños adentro: una niña y un niño jugando debajo. Cogen las trabajaderas y van de una a otra cogiendo los barrotes. Le pregunto a A. que está cerca de mí, mirando al niño que anda debajo del paso, si ella se ha metido dentro. No sólo dice que sí, sino que en ocasiones, cuando el paso anda ensayando, la suben en el paso y la cargan o anda dentro del paso junto con su papá. Lo cuenta como un gran acontecimiento (alguna vez me dijo que ella no quería salir de Nazarena porque eso implica que no puede ir cerca del paso y mucho menos ver a su papá; en ocasiones, ni siquiera acercarse al paso donde va la gente principal). J. ha dejado los brazos de M., está junto a A. quien lo impulsa a que vaya al paso, él está a la expectativa afuera, aunque yo le sugiero que se meta debajo.

Parece como si el mundo de los adultos corriera por un lado y el de los niños, por otro. Los niños asumen a las trabajaderas como algo que hay que coger o tocarlas cuando brincan cerca, ya que los más grandes, tocan mientras caminan. Cualquier punto de actividad para los adultos, se convierte en el espacio de juego para los niños. Más adelante, A. le dirá a su papá, estirando las manos al frente y alzando los hombros, que ya casi llega a la trabajadera. J. entra y sale de debajo del paso. Corre hacia donde está mamá. No obstante, P., que ya ha regresado con M., le sonrío a J, lo abraza y lo lleva al paso. Están frente al martillo. J. con su carrito en la izquierda, coge el martillo y da golpes que se escuchan. P. baja a J. y éste entra debajo, sonriendo y viendo a su hermana. J. se dedica a correr de allá para acá, debajo del paso deja su carrito de carreras en uno de los barrotes del paso y lo contempla. Luego voltea a ver a los otros niños. Sonríe. Entre hermanos se persiguen. J. corre y sale del paso, P. y M. están pendientes de que J. no corra hacia la carretera, desde donde vigilan.

Los costaleros se empiezan a despedir. Por su parte, el capataz anuncia ¡*Vámono!* Porque luego dirá que tiene que llegar al otro paso y que ya es hora de irse.

Un hombre se acerca y le dice a A. que no lo ha saludado, ella se cohíbe y voltea a los lados como no sabiendo qué hacer. Jesús corre debajo del paso con más confianza jugando con otro niño mayor que también anda abajo, corren y al parecer retan a las niñas a que los sigan. J. llega con A. y le pega. P. lo ve y le llama la atención diciendo que a la hermana no se le pega J. le vuelve a pegar a A. (aunque parece no con ánimo de lastimarla sino de invitarla a que lo persiga).

El Capataz les anuncia, gritando, que el quinario empieza el martes, que espera que vayan. J. sigue corriendo de un lado a otro. P. le llama la atención a que no se baje a la carretera. El Capataz les está urgiendo a todos que se vayan porque él tiene que volver a trabajar. Pero además ya casi todos han salido de la bodega, muchos ya se han retirado, quedamos pocos en la calle. Los niños están con sus respectivas familias. J. y A. están junto a P. y M. A. juega de manos con el otro niño, que está cerca con su papá. Eso hace que J. también juegue, golpeando en los brazos a A. Dos costaleros bajan la cortina de la cochera, sale el Capataz, se despide y nosotros nos ponemos de acuerdo para ver quien de los dos me llevará o acercará a la casa. J. está en la cortina, cogiendo la aldaba de la cochera. A. se acerca, lo coge, le da una nalgada y lo retira de ahí, se acerca a sus papás, J. se libra de las manos de A., quien se interesa más por la conversación de sus papás con el capataz (hablan de la enfermedad de éste). J. vuelve a la cortina y con su carrito de carreras juega solo, subiendo y bajando el carrito por la cortina, aunque luego coge la manivela de la cerradura. Se regresa con sus papás, cogido de la pierna del papá, pone su carrito en el suelo y ahí lo rueda, conforme empieza a jugar rodea al capataz. M. le llama la atención, que se esté quieto (porque anda entre las piernas del capataz), luego le dice que se levante del suelo que está sucio. Lo hace, viendo su carrito. El niño vuelve a la cortina de la bodega, corre su carrito, se le cae. Le llaman, regresa con sus papás, viene mirando su carrito. El capataz se despide comentando que J. será pintor. Lo dice porque los papás le comentan que J. ha pintado las paredes de la casa. El capataz se despide y termina la filmación. Son 26 minutos.

Los niños juegan y los adultos platican entre ellos, de sus asuntos cotidianos. Que no haya nada extraordinario hace que tenga sentido lo ordinario. Los niños terminan involucrados en el juego, que es su mundo, pero en un contexto de adultos. Esta situación pública es común: los niños acompañan a los adultos al bar, al paseo y así se van integrando al mundo de los adultos.

Los niños, como se aprecia en algunas culturas y prácticas sociales, pueden aprender también por observación e implicación al estar ahí. Este tipo de aprendizaje es característico de aquellas culturas (para el caso de los Mazahuas, ver Paradise, 1994, De Haan, 1999; para los Samoanos, ver Ochs, 1988; y para los Kaluli, Schieffelin, 1990) en las que los niños conviven con los adultos y participan de las actividades significativas de su cultura (Rogoff, 1990).

Así es como entiendo que en el caso de los niños sevillanos, se encuentran a medio camino entre los niños de la clase media blanca norteamericana, las sociedades modernizadas y las sociedades o comunidades agrícolas en donde los niños están integrados a las actividades y prácticas de los adultos (Ochs y Schieffelin, 1984).

En el capítulo siguiente habrá oportunidad para abordar algunas implicaciones de esta parte de los resultados.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

INTRODUCCIÓN

El título del capítulo tiene la intención de no concluir. Si somos congruentes con el planteamiento dialógico, formular conclusiones sería tanto como finalizar con el tema que ha sido el objeto de la tesis. El trabajo se puede comprender mejor si asumimos la terminación como un alto en el camino o como una final provisional, pues así como en los asuntos humanos concluir algo sería tanto como desaparecer a la especie y paralizarla, podría suceder que este trabajo se volviera anacrónico en cuanto viera la luz. No quiero este final para mi trabajo y más que concluir, aportaré elementos para el debate y la vivificación de algunos temas; igualmente, siendo fieles a la segunda parte del título, adelantaré algunos intereses motivados por este trabajo y las posibilidades de continuar.

Así que empiezo por lo canónico: dar cuenta de mis propósitos y su cumplimiento y como un segundo apartado, ver las implicaciones y perspectivas que son prospectivas.

1. EVALUACIÓN RETROSPECTIVA

Para poder evaluar provisionalmente lo realizado hasta este momento, me basaré en lo que me propuse:

Según lo referí al final del capítulo 4, mi objetivo general era dar cuenta de los procesos dialógicos claves para la competencia comunicativa sociocultural. Y aunque pudiera parecer pretencioso no era porque no se pudiera lograr, sino porque para tener más elementos de juicio para '*dar cuenta de los procesos dialógicos...*' se requería un amplio abanico de abordaje, pues la competencia comunicativa sociocultural, según dejé asentado en el capítulo 3, es un proceso que abarca la vida entera de la persona en su cultura.

Por lo cual, son los objetivos particulares los que serán el rasero con los que se habrá de confrontar el trabajo realizado.

En primer lugar, y el título de la tesis es más que elocuente, la investigación se centró en la *dialogicidad temprana*, un asunto que tuve que establecer o especificar. Aunque el adjetivo no es novedoso, sí tuve que constituir o co-constituir con los autores citados:

Rommetveit, Trevarthen, Braten y otros, el ámbito de la dialogicidad temprana. La teoría de la Cognición Social Dialógicamente Orientada de Rommetveit (1992) fue el marco teórico principal para la definición de la dialogicidad temprana. Hablé de *temprana* para referirme a la infancia, a los primeros años; cuando los neonatos, bebés, infantes y pequeñitos se comunican con todo su cuerpo y paulatinamente diferencian su comunicación de acuerdo a su cultura.

Originalmente este estudio tenía proyectado trabajar con bebés e infantes, pero al comenzar pude percatarme que obtenía tal cantidad de datos que requerirían mucho tiempo y esfuerzo para procesar, por lo que decidí centrarme en un niño y en una edad en la que la comunicación aún es corporal, aunque ya empezaba a decir sus primeras palabras. Tenía 10 meses al inicio de la investigación, un período que para autores como Trevarthen y Tomasello, se ha comenzado con la revolución del mundo objetivo, referencial y hacerse de una perspectiva. No era el caso, pues el niño se comunicaba: los objetos le llamaban la atención y jugaba con una cantidad impresionante de juguetes, pero aún no era capaz de estar solo. Decía la madre que no podía dejarlo ni cinco minutos frente a los juguetes porque en cuanto se veía sin alguien a la vista, lloraba.

La *dialogicidad temprana* me abrió la perspectiva para asumir y confiar que los bebés recién nacidos (y desde antes de nacer, según algunos autores) se comunican y al hacerlo lo hacen por vía de la conversación ordinaria. Indagarlo y probarlo teóricamente me llevó a vincular a los autores mencionados anteriormente con el Paradigma de Socialización del Lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984). Ambas autoras, además de los citados arriba me infundían ánimo para pensar que la comunicación es un ejercicio dialógico, una inter-acción entre un bebé y un cuidador o un adulto que pertenece a cierta cultura con creencias, expectativas y normas de que ello es posible. La noción de *signo* de Voloshinov (1992) me dio la pauta para, epistemológicamente, seguir la ruta de los autores anteriores.

Además, Ochs y Schieffelin me ofrecieron un panorama de indagación muy flexible para poder investigar y para poner al servicio de la psicología de la segunda persona el estudio de la infancia.

Dicho a grandes rasgos, los objetivos particulares los fui precisando al mismo tiempo que la familia me proporcionaba indicios de comprensión de lo que es ser un niño sevillano con un fuerte arraigo de la religiosidad popular en la cultura andaluza.

Los objetivos particulares se cubrieron al dar cuenta de las prácticas socio-familiares de la crianza y el desarrollo del lenguaje de J. Están sintetizados en la tabla 5.1 del capítulo

5 y descritos e interpretados a lo largo del mencionado capítulo. Podría decir que técnicamente está sintetizada la breve biografía del niño desde sus 10 meses con días que empezó la investigación hasta los 3 años y una semana en que dejé de tomar nota, observar y levantar información.

La filmación fue un recurso muy potente para detallar el desarrollo y analizar los procesos microgenéticos de creación de signos y reproducción y creación de significados. Esto y su periodicidad posibilitaron advertir los cambios y transformaciones en los recursos comunicativos por parte del niño y los cambios en las estrategias de los padres. Además, la observación periódica junto con la confianza de los padres me hizo descubrir un rasgo cultural muy propio de la cultura de un buen sector de los pobladores de Sevilla: la participación y pertenencia en una de la gran cantidad de Hermandades y Cofradías de Penitencia y Caridad que existen.

De la vida familiar ordinaria, así como de esa práctica tan particular pero que forma parte de las prácticas familiares, se da cuenta en los dos capítulos sobre resultados. Y lo más importante es que todas esas rutinas y prácticas socioculturales tienen un enorme sostén en los procesos comunicativos que le subyacen. Dicho de otro modo, y de acuerdo con Ochs y Schieffelin (1984; 1994), los procesos de socialización ocurren por el lenguaje o a través de él. Eso hace que el habla sea uno de los aspectos de la vida social y cultural que prácticamente atraviesa todas las prácticas socioculturales y en ocasiones es ella misma una práctica cultural.

Así fue como pude ver que para ser alimentado se tenía que negociar con el niño lo que habría de tomar en su merienda, además, le contaban historias para distraerlo y simultáneamente mantenerlo atento en comer. A través del habla era cómo se le enseñaba a hablar y al mismo tiempo a divertirse con los juguetes; del mismo modo, se le fue introduciendo a conocer las cosas, su cuerpo y también los estados de ánimo de los demás; con apoyo fue capaz de narrar lo que había hecho en las vacaciones y empezó a tener un uso diestro del habla aunque todavía se enredara en sus pensamientos.

Pude mostrar que en los procesos comunicativos hay un aspecto personal y otro histórico-social. Esta doble faz del habla, me costó trabajo entenderla, pero tuve una gran satisfacción cuando pude probar lo que Wittgenstein (1953) usó como metáfora: el lenguaje es como una enorme urbe: sobre ruinas antiguas y monumentos célebres se construyen edificios modernos, en las orillas aparecen nuevos asentamientos, etc. Así, la madre usa una canción que en su niñez estuvo de moda y servía para entretener a los

niños y al mismo tiempo para aprender a contar. “*En una mano tengo cinco dedos y en la otra dos y tres*” reza la canción que por los años 70 cantó un dueto en un disco dirigido a los niños. Esa misma parte de la estrofa, descubro, para mi sorpresa, leyendo a Julio Caro Baroja (2006), que es parte de la trova popular que cantaban por las calles los estudiantes en la festividad que en la Edad Media se llamó “*el obispillo*”. Ciertamente que la memoria cotidiana es testigo de la historia, que se muestra sin que sea consciente quien la usa. Yakubisky (en Friederich, 2006) supo que el habla cotidiana está hecha de esas rutinas que sedimentan los hechos psicológicos para convertirse en la lengua que nos sirve de marco y que nos sujeta, pero también nos hace partícipes de un mecanismo prostético, porque sólo él abre el horizonte de posibilidades a la experiencia humana que de otro modo –sin el concurso de los demás– sería imposible: que nos transyecta al pasado y nos proyecta al futuro. Sólo el habla es capaz de hacer eso y el niño en co-participación se apropia de esos usos.

Un aspecto que está implícito en los objetivos y que fue considerado como posibilidad en el capítulo II se refiere a la familia, ¿se puede considerar que la familia con la que se trabajó es una *comunidad de práctica*?

De acuerdo con los criterios de Wenger (2001) parece que es el caso. La familia es una comunidad de práctica en donde hay un gran compromiso de los padres; en este caso, además de fungir como guías de los pequeños, anteponen sobretodo el amor por ambos niños adoptados. Conflictos los hay y tiene que haberlos, porque allí nace la posibilidad de una identidad individual (Marková, 1997a), lo pude ver con la hermana mayor, pero también con el niño. Claro que con éste los conflictos eran más manejables aunque no menos complejos. No obstante, si tomamos en cuenta los criterios para hablar de comunidad de práctica, se puede ver cómo hay una gran inversión afectiva para llevar adelante el día a día con la casa y sus labores, el trabajo y sus penalidades y con los hijos, sus gracias y los sufrimientos que por ellos se pudieran generar.

Mientras Fogel et al (2002) pueden concebir que si no hay acuerdo y consenso, es difícil la co-construcción del significado y puede haber involución; yo pude advertir que en los conflictos con el niño se mostraba su voluntad –algo que además consentían los padres. La madre, sobretodo, concebía que este aspecto era muestra del carácter del niño- y cuando se salió con la suya, él mismo se pudo percatar que perdía, porque ya no había quien le estimulara y le apoyara en seguir con el Paso de Semana Santa; algo que a él le divertía y lo ponía como protagonista principal. La madre pacientemente lo dejó –aunque un leve enojo se asomó a su rostro-. No fue hasta que el niño “se bajó del burro”

(dejó la necesidad) que pudo negociar otra vez con su mamá y volver a su juego y diversión, con nuevos motivos. Estos leves cambios de humor, me mostraron la susceptibilidad emocional del niño y algo que, creo, es el inicio del carácter de los niños sevillanos de ahora: la muestra de una gran voluntad. Un inicio del *self* con toda su fuerza que al irse enfrentando con los demás se va moderando. El padre y su participación en la crianza de los niños prueba que su relación con la vida familiar va más allá de contribuir a conseguir el pan. Que el niño haya empezado a ser socializado como participante y miembro de la Hermandad fue parte del padre. Lo que en otros casos, como el de Jose, llega a ser el abuelo quien socializa. Aunque en el capítulo VI sostengo que es toda la familia la que contribuye a la socialización de volverse un Costalero; así también lo veo en las otras actividades tratadas en el capítulo V.

Lo que digo arriba no es más que una síntesis muy apretada del cumplimiento de mis objetivos, los detalles se muestran en los capítulos V y VI. En los puntos siguientes abordo los aspectos sobresalientes de la investigación:

1. Un interés de los padres porque el investigador conociera todos los adelantos que el niño iba logrando en su desarrollo y en todas las áreas y facetas. O bien, yo indagaba o ellos me informaban y a menudo hacían una demostración de lo que me estaban contando. Esa fue una estrategia constante a lo largo de la investigación.
2. La presencia del investigador evidentemente tuvo su impacto en el contexto, puesto que los padres no sólo centraban su atención en el niño y en el investigador, sino que además se mostraban muy condescendientes con los comportamientos del niño. Si ellos llamaban al niño para que hiciera algo o me informaban lo que ya sabía hacer con el característico '*díle*', querían que me enterara de lo que el niño era capaz; lo hacían como una forma de cooperar con mi investigación pero también se dieron la oportunidad de disfrutar con su hijo. La observación después de la siesta, al regreso del trabajo, de la revisión de los deberes de la niña y de la merienda, fue un tiempo idóneo para compartir y departir con el niño, por eso es que hay pequeños incidentes de disgusto, ya que la mayoría del tiempo era para divertirse. Todo esto lo hizo posible la forma etnográfica del estudio y por supuesto, la gran disposición y cooperación de la familia.

3. Como la familia sabía de mis objetivos, le daban la debida importancia al lenguaje dentro del espacio-tiempo investigado: no sólo le dedicaban al niño la mayor parte del tiempo, sino que lo despertaban o lo hacían estar ante mi presencia para que yo filmara sin romper su rutina de dormir la siesta, darle su merienda o jugar; de ese modo me permitieron conocer sus hábitos alimenticios, sus modales de mesa, sus adelantos y la forma cómo fue eligiendo su merienda: además, la manera particular de concentrarlo en comer y consumirla toda, ver la TV, tebeos y vídeos de Barrio Sésamo o de los Pasos de Semana Santa. También, su forma de implicarlo a responder a sus diferentes y distintas preguntas, como una estrategia rutinaria de enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Los psicólogos, como Ely et al (2001), mencionan que las preguntas tienen una enorme influencia en el desarrollo del habla porque estimulan al niño a responder. Los padres siguieron todo un plan orquestado, quizá por sus lecturas, las preguntas iban dirigidas a responder con gestos deícticos y luego con deícticos como adverbios de lugar: ‘aquí’, ‘ahí’. Las ligeras variantes de las rutinas (añadiendo un verbo tal como ‘¿y cómo *tocas* tú tu pelito?’) eran como para llevar de la mano al niño; no obstante, una de las estrategias que los padres siguieron para que el niño empezara a decir los nombres de las cosas o se integrara al relato o lo completara, era dejando huecos para que él los llenara, haciendo una pausa al hablar. Estrategia que requería mucha atención a lo que decían los padres y seguir el hilo del discurso. A veces el niño decía disparates pero era propio de su distracción momentánea. Todas estas estrategias se reúnen en la noción de *baby talk*, que como vimos es una forma de habla dirigida a los novatos (niños y extranjeros aprendiendo el lenguaje en inmersión) y una forma de hablar muy propia de las culturas occidentales y que autores como LeVine et al (1996a, b) y Rogoff (2003), por citar sólo dos, reconocen que es parte de la influencia de la escolarización en el ámbito familiar y al mismo tiempo de su papel en la entrada al mundo escolar. De hecho, el concepto en principio, al ser usado por los psicólogos, se convirtió en el habla propia a los niños, con lo que el *baby talk* pasó de ser un *registrador verbal* a ser *el habla dirigida a los niños*, sin embargo hacía poco servicio a la participación activa de los pequeños. Ochs et al (2005) no sólo critican tal noción por su inclinación a privilegiar al hablante y su papel protagónico y directivo, sino porque niega la participación activa del pequeño y porque al volverlo un rasgo universal, los psicólogos lo

convierten en una estrategia de enseñanza del habla. Ochs y Schieffelin (1984) se encargaron, primero, de situar ese registrador verbal como un fenómeno social propio de las clases medias blancas occidentales; y luego, de revelar su naturaleza como una forma de habla que por su carácter de *habitus*, impide responder eficazmente a las posibilidades comunicativas de niños con problemas de lenguaje como los autistas (Ochs et al., 2005). En su caso, ellas eligen la noción de *comunicación dirigida al niño*, que si bien cambia el énfasis del habla a la comunicación, percibo que se sigue negando la participación activa de los pequeños y con argumentos y hechos demuestro que no es el caso: que el niño puede contar con recursos limitados pero potentes para comunicarse, tal como puedo deducir del trabajo de Trevarthen. En fin, que estoy convencido, y espero que en mi trabajo futuro pueda mostrar, que los recién nacidos pueden ser compañeros conversacionales, tal y como Ochs y Schieffelin (1984) conciben que es parte de las creencias occidentales sobre las capacidades comunicativas de los recién nacidos. Por ello y porque así es como Voloshinov (1992) abre la posibilidad, con su análisis, de que cualquier movimiento notado por un cuidador o una persona ‘sensible’ puede ser motivo para un signo. Aunque también las autoras y el mismo Voloshinov son claros en advertir que la creación del signo no sólo está en lo que la cultura propicia con sus creencias, expectativas y preferencias, sino con las posibilidades corporales de un recién nacido y, lo más importante, con la colaboración participativa de ambos miembros del par comunicativo (Yo-Tú [o los otros, en plural]).

4. En el tenor de arriba, la escuela se hizo presente tempranamente en la vida del niño, no sólo porque la hermana estaba cursando tercero de primaria; sino porque el niño contaba con juguetes, vídeos y libros sobre Barrio Sésamo y ya estaba siendo socializado con materiales, actividades, y estrategias de habla escolar. Por motivos propios del trabajo, como actualmente está sucediendo en los hogares en los que ambos padres trabajan, el niño pronto tuvo que ampliar su horizonte de comportamiento e historia personal.
5. En este punto quiero enfatizar las dos rutinas de habla que son importantes por su singularidad: la palabra “*baguaguagua*” del capítulo V y la palabra “*Pom-Pom*” del capítulo VI. Ambas rutinas tienen un origen parecido y son bellos ejemplos de lo que teóricamente he sostenido: una creacción conjunta, un desarrollo social y personal y un uso que llega a formar parte de las prácticas

comunicativas de la familia; pero que al no trascender más allá de ese ámbito, se borran y se extinguen como un lenguaje intimista que tuvo su origen en las posibilidades y limitaciones del habla en el niño, que los padres asumieron y llevaron a hacerlo coincidir con un complejo de actividades tal y como corresponde a un concepto cotidiano en la perspectiva vygotskiana (1995). De manera pormenorizada lo que digo se hace patente en el capítulo VI con la palabra “pom-pom” para referirse a todo lo que era la ‘Semana Santa’, como los ‘Pasos de las Hermandades’.

6. Respecto a las estructuras de participación, fui particularmente escéptico con el modelo de De León (1998), aunque no con los diferentes roles que su modelo formula en términos de las formas de participación que de algún modo evidencian el espectro de la participación en una comunidad de práctica. En el capítulo V se puede ver fácilmente (además de que hay momentos en los que se hace referencia expresa) la dinámica de la participación. Cómo esta puede ir de una situación diádica a una poliádica, para luego contraerse o volverse a expandir. Eso podría depender de la misma situación o contexto interactivo. De hecho, mi argumento para la diversidad de formas de participación en lo concreto y dependiendo del evento lingüístico o comunicativo, se fundamentaba y estriba en que más bien ha sido un subterfugio metodológico, al menos éste es el caso del niño que he estudiado. Es probable que los argumentos de Ochs y Schieffelin (1984) para el aprendizaje del lenguaje mediante la observación (así como lo que Rogoff et al, 2003 postulan) se mantengan en cuanto que éste es uno de los canales de aprendizaje en sociedades donde el habla con los niños está restringida por el estatus o por otras creencias y expectativas (i.e., religiosas). En el caso que aquí he estudiado me parece que la observación de la TV y el uso del ‘bagueagua’ es una prueba de que el niño ha aprendido por este medio a referir un ‘estado de cosas en el mundo’. No obstante, tiene que ser parte de las conversaciones familiares para que lo aprendido en la TV tenga sentido y se comparta. Era claro que el niño no veía la TV solo, sino que a veces ésta y lo que en ella ocurría eran el objeto de conversación; además, los vídeos que veíamos eran películas en donde el niño era parte de ellas y eran objeto de su propia contemplación, o de acciones que había realizado y que motivaban que las realizara en el momento de verlas.

7. Por supuesto que estoy refiriéndome tanto al *género de habla* como al *evento comunicativo particular*. En el capítulo V se pueden ver esos dos orígenes de los enunciados con su doble cara: el aspecto creativo-subjetivo así como el genérico-social: me refiero en concreto a la ‘palabra’ *baguaguagua* que surge de lo que el niño oía y veía de Barrio Sésamo. Una creación que él había podido seleccionar de parte de lo que la canción decía y que los padres repetían y retroalimentaban. Para dar cuenta de ello, tuve que investigar no sólo su aparición como parte de un diálogo entre la familia y el niño, sino también su uso y procedencia, indagando en diversas ocasiones y momentos.
8. La otra práctica dialógica que me ocupó detalles sobresalientes es la palabra ‘pom-pom’ del capítulo VI que es un ‘instrumento’ de comunicación entre niño y familia, al igual que un ‘complejo conceptual’ que conjuga comportamientos, actitudes, formas de sentir y de expresar, de igual forma se inserta en diferentes enunciados. Soy prolijo en los detalles para argumentar su doble naturaleza: personal y social. Para mí es prueba de la riqueza interpretativa del dialogismo. La palabra ‘pom-pom’ que era preferentemente usada por el niño, se constituyó en un conjunto que en su momento lo mismo implicó el comportamiento del Costalero que el miembro de la banda de música, que fue añadiendo ligeras variantes a la rutina: caminar de una forma, si el paso era del Señor o de Palio, esto es, de la Virgen; dar un ligero salto en el momento de echar a andar el ‘paso’, etc. También es evidente cómo este género comunicativo va enriqueciéndose y ampliándose en la medida que el niño aumenta sus destrezas, introduce nuevos instrumentos (su MP3 y sus cascos) y realiza actividades más diferenciadas y complejas. Por ejemplo, primero para mover su tronco de adelante atrás y luego para caminar diferencialmente de acuerdo al paso, si es de Palio o no.
9. Y hablando de otros *géneros comunicativos*, se puede llamar la atención sobre las historias o cuentos que aparecen en el capítulo V, pues la madre ‘hace una adaptación’ muy personal y comprensible para los miembros de la familia del cuento de “Caperucita Roja”; introduce detalles para que el niño sea el protagonista del cuento, también capta aspectos de su realidad cultural y sus postura en torno a los equipos de fútbol. Este cuento es contado como parte de un proceso comunicativo en el que la madre pretendía entretener al niño y hacerlo partícipe de la historia; también le muestra y le modela cómo participar

en uno de los elementos claves de lo que es el mismo género: ese elemento que introduce la continuidad y coherencia de un discurso, que pone el toque de suspenso y atrae la atención de la concurrencia. Es tal la manera en que está implicado el niño en el relato que cuando la madre menciona al niño Jesús que llega con la Abuela y que ésta pregunta ‘¿quién es?’, el niño contesta como si estuviera en la escuela: recitando su nombre y apellidos. Por lo demás, cabría destacar el grado de concentración del niño ante su evidente cansancio al haber caminado mucho y por el bullicio de la procesión del Lunes Santo. Todo esto hace que el evento sea único, creativo y subjetivo; pero el tema y los elementos claves del cuento son componentes genéricos con los que todo mundo puede entender el relato. Esa fue mi intención de reproducirlo en su integridad, mostrar el evento comunicativo en su conjunto y con su doble naturaleza: histórico-genérico y personal-creativo.

Con lo anterior, creo haber cumplido con el objetivo general y los particulares; aunque reitero que me ha quedado una tarea y desafío para mi próximo trabajo de investigación: el desarrollo de la comunicación desde el nacimiento. No porque sea un prurito, sino porque es poner a prueba el planteamiento que he co-construido con los autores de los que me he valido y me han servido para comprender el desarrollo infantil hasta este momento.

2. IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA

En lo que sigue, expondré algunas implicaciones de mi trabajo que merecen consideración para ir construyendo la teoría en prospectiva.

Dos grandes temas se han desarrollado en el trabajo y que son como los temas integradores: la interdisciplinariedad y las prácticas cotidianas socio-familiares. En torno de estos dos grandes temas, derivo algunas implicaciones que abajo enlisto y hasta donde me es posible formulo las implicaciones y mi prospectiva.

2.1 INTERDISCIPLINARIEDAD

Haber hecho el esfuerzo por vincular la Teoría de la Actividad en su versión de *Sistema de Actividad Extendido* (Engeström, Y., 1999; Engeström, R., 1995 y Goodwin, 2000) al Paradigma de Socialización del Lenguaje (Garrett y Baquedano-López, 2002; Ochs y

Schieffelin, 1984, 1994) y el dialogismo (Linell, 1998, 2004; Marková, 1997a, b; 2003) para el estudio de la comunicación temprana es cumplir con uno de los postulados de la Psicología Cultural (Shweder, 1990): la interdisciplinariedad. Aquí no sólo ha sido un esfuerzo teórico sino que ha servido como una herramienta analítica para el estudio del **evento comunicativo** que está íntimamente entrelazado con la realidad extralingüística presente, inmediata o mediata, vivida y experimentada. Particularmente esta apertura teórica me ha permitido el abordaje situado del habla en su contexto y ha sido una herramienta clave para tratar con una parte de las artistas existentes en la relación dialéctica entre individuo-sociedad, entre el habla situada como un inter-acto co-constituyente entre participantes de una realidad social compartida y las prácticas sociales que están implicadas en su seno (Rommetveit, 1998, 2003; Wertsch, 1991).

La interdisciplinariedad se constata no sólo en la coordinación de distintas aproximaciones psicológicas sino también en la relación con otras ciencias sociales, como la antropología lingüística y la etnografía; esto es patente en la metodología de trabajo, una perspectiva flexible y en congruencia con la psicología de la segunda persona.

La interdisciplinariedad en el trabajo se concreta en que me ha permitido tratar el evento comunicativo no sólo como uno co-constituido por la díada privilegiada en los estudios psicolingüísticos; sino por todos los participantes implicados en la situación inmediata, incluido el mismo investigador; de la misma manera, no sólo me he ceñido al estudio del habla sino que he abordado los diferentes sistemas semióticos (Goodwin, 2000) que entran a formar parte del sistema de actividad o forman parte del evento comunicativo. Así, he podido dar cuenta de los eventos comunicativos multi-parte con sus diferentes roles participativos y su dinámica.

Aunque la naturaleza misma de la interacción entre un bebé de 10 meses al inicio de la investigación y los otros co-presentes en la situación lleva a pensar que las interacciones son sobre el aquí-y-ahora, y la conversación cara-a-cara es el modelo de comunicación o diálogo; fue evidente que la investigación no se circunscribió a esta situación sino que los propios recursos comunicativos del niño permitieron que pudiera participar en eventos que trascendían el aquí-y-ahora; hecho posible por el habla, pero también por su forma de usar los instrumentos.

Por último, la misma interdisciplinariedad me permitió abordar la relación dialéctica del par *asimetría-simetría* en los derechos conversacionales entre un niño y los otros participantes más capaces, expertos o con mayores destrezas; no como una relación fija

y estructuralmente asimétrica o sesgada sino como una relación cambiante y situada. Tal perspectiva se contrapone a aquellas posturas que le dan un papel fijo al adulto y que obligan a pensar que tienen que cumplirse las intenciones del más experto o que ha llevado sostener posturas como la de Camaioni (1994), para quien la intersubjetividad primaria es más una atribución del adulto que una cualidad del niño. Posturas que le dan poco crédito a las disposiciones corporales y a las expectativas y preferencias culturales de las que he tratado en este trabajo. Así, la perspectiva asumida me brindó la posibilidad de formular que la co-constitución es mutua y que el adulto con sus cualidades estructuralmente asignadas a la hora de comunicarse con un niño se ven dinamizadas de modo que pueden negociarse o cambiar de estatus. La disposición del adulto a compartir lo hace susceptible de cambiar esa estructura para hacerla más negociable en sus intercambios o inter-acciones con el niño. Dicho de otro modo, ser niño y entrar en un proceso de socialización –en el sentido dinámico- implica que ‘el ser niño es en el hacerse niño’; es decir, ser niño tiene que ver con lo que se hace a cada momento. No es una esencia, es una relación. Se podría pensar que ser niño es un individuo de bajo estatus o de dependencia, pero ante la ‘tolerancia’ del adulto, el niño se puede convertir en un ‘tirano’. ¿Cómo pensar que el niño es ‘esencialmente’ un ser inferior? Será una u otra cosa dependiendo de las condiciones, circunstancias, e interactuantes, etc. Es en la dualidad de la estructura (como estructura estructurada y como estructura estructurante, Bourdieu, 1999) que hay que moverse y en la que también los niños se mueven porque toman en cuenta lo que *se espera* y lo que pueden hacer en ese momento. En el juego de roles, el niño puede invertir las cosas, el adulto también se ‘da la oportunidad’ de que en el juego se viole el mundo establecido. Algo similar se podría enunciar del adulto y es que en la interrelación comunicativa empezamos a ver que cuando el niño mostraba iniciativas para proponer un tema de conversación o cuando emocionalmente se mostraba voluntarioso (‘estar arriba del burro’ contrapuesto a ‘bajarse del burro’ y disponerse a compartir con los otros), se podía apreciar que en estos casos, los adultos se vuelven más dispuestos a la simetría en la interacción.

2.2 EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS SOCIO-FAMILIARES

Estudiar las prácticas sociales de las que participa el niño, me permitió observar las prácticas cotidianas socio-familiares, que se describen en la tabla 5.1 del capítulo V;

prácticas que revelan lo que supuestamente todo niño español y sevillano (Pérez Alonso-Geta, et al., 1996) en sus primeros meses de vida, podría hacer a esa edad: empezar a caminar, a hablar, salir de la casa para pasear en su carrito y acompañar a los padres o para jugar con otros niños; no todo niño sevillano es socializado para pertenecer por legitimación e implicación a una de las Hermandades que procesionan en Semana Santa, pero sí lo es en el caso de J., a quien además en el capítulo VI se le puede ver desarrollando destrezas motrices, cognitivas, emocionales y comunicativas al participar en el proceso de volverse un Costalero.

El desarrollo del niño, en la perspectiva de los padres, estaba centrado en que el niño hiciera lo anterior y ayudase en las labores del hogar, en pequeñas cosas que pudiera hacer, como recoger sus juguetes o tirar la basura en el cesto; algo que ahora se antoja ya fuera de contexto, por la concentración de los niños a otros menesteres. En el texto de Palacios y Rodrigo (1998), por ejemplo, se puede advertir que los intereses de las familias están guiados predominantemente por lo que la escolarización les demanda y por la gran planificación de las actividades escolares, extraescolares o de ocio en las que han de participar los pequeños.

Los padres también esperaban que el niño pudiera expresarse correctamente y controlar sus esfínteres para cuando tuviera que ir a pre-escolar, en el verano de 2006. Este es un tema que si bien se toca en el trabajo de Pérez Alonso-Geta, et al. (1996), quizá no se le da la mayor importancia en torno a cómo se lleva a cabo. Considero que sería interesante investigar con más detalle esta cuestión.

Es decir, hasta donde ellos podían influir, querían que su niño fuese un niño ‘normal’, nada extraordinario, ni que les alertara a extremar sus cuidados y enseñanzas. Más en son de broma, comentamos muchas veces que el niño sería cantaor, futbolista o bailar. Lo que no quiere decir que no les gustaran o prefirieran más unas cosas que otras. Como decía el padre, si el niño llega a vivir con ellos, y ellos son católicos practicantes, lógico es que al niño se le enseñe eso: a persignarse, a ir a la iglesia; se le bautice y se implique en tales prácticas. Y si ellos son amantes y aficionados del fútbol y de las celebraciones de Semana Santa en Sevilla, lógico es que el niño aprenda a celebrar los triunfos de su equipo favorito y a implicarse en las celebraciones de Semana Santa y los Pasos o, que aprenda a bailar flamenco y sevillanas. Estos asuntos prácticamente son dejados de lado por los textos sobre el desarrollo infantil. No sucede así con la investigación surgida dentro del paradigma de socialización del lenguaje.

Sostengo que lo anterior es prueba de una verdad teórica y empírica que el desarrollo del niño es siempre un desarrollo social y en interacción con los demás miembros de su hogar: su madre, abuela materna, hermana y padre, en primera instancia; más aún, y creo que éste es mi aporte a la psicología cultural, que este desarrollo socio-familiar está en continuidad con una de las prácticas sociales emblemáticas de la cultura sevillana.

Pero no sólo era hacer del niño, un aficionado a tales prácticas, también les interesaba, y sobremanera, que el niño fuese escolarizado y de la mejor forma: la escolarización con sus métodos y estrategias se advertía en muchas cosas y en torno a, primero, Barrio Sésamo y, luego, una vez que tuvo que ser llevado a la ‘guardería’, a cumplir con sus ‘tareas’ en el hogar. Los padres eran particularmente sensibles y colaboradores con la escuela del niño. De hecho, advierto que en el estilo y la estrategia de enseñanza del habla en el niño, se puede decir que los padres seguían el modelo del *baby talk* que Ochs et al (2005) consideran que es propio de las sociedades y culturas en las que se hacen grandes acomodaciones del mundo adulto al mundo del niño. Y podría añadir, que tienen como horizonte ser de gran auxilio y continuidad con la escolarización y el estilo tradicional de ésta: por ejemplo, preguntas y repuestas, dejar huecos para que el niño los llene, instigarlo y promover que el niño diga las cosas al descomponer y simplificar el habla, etc. Las estrategias didácticas se vinculan a la escuela como práctica y horizonte de socialización para los niños.

A los padres les encantaba que a su niño todo le llamara la atención, que todo lo que se le dijera lo comprendiera; que una vez que se soltara hablando, hablara con soltura y se hiciera entender adecuadamente. Él era muy observador y explorador: todo lo quería ver y tocar y ellos no tenían aprensión porque el niño aprendiera hablar cuanto antes, ya llegaría el momento. Así, sin prisa, pero sin pausa, iban interesando al niño en los objetos, en sus juguetes, en los que estaban a lo lejos, que con un acto de apuntar se hacían presentes: el sol, la luna, las estrellas, sus vecinos del piso de arriba; en lo más cercano y parte de él: la nariz, ojos, etc., y en sus potencialidades de acción; llamar a su familia próxima directamente o por el teléfono; para hacerlo cualquier cosa parecida a éste era útil; etiquetar las cosas e identificarlas. Aquí sí, los textos e investigaciones abundan aunque las que existen sobre el desarrollo del lenguaje tienen un perfil más de estar investigando una situación didáctica o que se han diseñado para el caso con categorías predefinidas o con situaciones ideadas y manipuladas. Yo no hice tal cosa, no obstante, la presencia de la escolarización en la familia es poderosa y más quizá de lo que se quejan las propias instituciones escolares.

Eso sí, desde que el niño llega a su familia, se le inculca el interés por la música y el baile. Muchos de sus juguetes hacían sonidos y tenían música, así que pronto aprendió a ‘bailar’. Esto fue útil más tarde para lo que sería la inserción en las prácticas de los Pasos de Semana Santa.

La familia era muy ritualista y al niño se le bautizó, se le incluyó en la Hermandad de la que forma parte el padre y empezó su socialización en esta cuestión.

En Sevilla es prácticamente imposible sustraerse a las diferentes manifestaciones culturales en torno a la infancia. La Cabalgata de Los Reyes Magos es una fiesta popular en donde los niños son la figura central y a quienes se les honra con caramelos y colorido. Hay derroche de alegría, e igual se divierten adultos y niños. Éstos también participan en las festividades de Semana Santa, ‘haciendo penitencia’, vestidos de nazarenos y acompañando a la familia en el disfrute de las procesiones.

Todas estas descripciones basadas en las observaciones realizadas no tienen otro cometido que hacer ver que el desarrollo de los niños sevillanos está marcado por su presencia sobresaliente en el ámbito público, en la calle y en muchos lugares en donde los adultos conviven: bares, centros recreativos, piscinas de los bloques del vecindario, etc. Quizá una de las razones de la cultura entre iguales de los niños en la calle sea ‘el juego’ de las “Cruces de Mayo”. Los niños se apropian de la calle y gozan de la admiración, estima y apoyo de los mayores.

Dicho de otro modo, más formal y académico, el desarrollo de los niños sevillanos no está circunscrito al ámbito familiar, aunque los padres sean figuras de enorme importancia. Yo mismo como persona de otra cultura, lo primero que percibo al llegar a esta ciudad, es que niños de todas las edades pueden acompañar a los padres a donde van, a altas horas de la noche y casi siempre en su carrito, que es un instrumento que alivia las penalidades de los padres para no cargarlos cuando los niños se cansan o duermen, y a los propios niños les permite cómodamente disfrutar del espectáculo que es la calle y que mucha gente les haga un “achuchón” o “carantoña”.

En este sentido, se puede apreciar muy bien que en la socialización de los niños sevillanos contribuyen la familia, el vecindario, el grupo de niños y amigos, la escuela y los demás adultos, además de la TV.

Los niños pequeños e infantes ni son excluidos del mundo de los adultos, ni se la pasan encerrados en las cuatro paredes del hogar, lo que se traduce en que la socialización será mayoritariamente en situaciones multiparte que en los planteamientos del paradigma de la socialización del lenguaje, es típica de las sociedades o culturas no-occidentales.

En el hogar, la socialización es exclusiva de la familia, pero no está centrada en la díada madre-niño. Los cambios y la modernización de la sociedad española han propiciado cambios muy importantes en el ámbito familiar en los que los padres varones contribuyen y colaboran en el proceso de socialización de los niños.

La socialización en el ámbito familiar en España, como en Sevilla, aún tiene una cuota importante de intervención de los abuelos, y de prácticas de socialización que tradicional y mayoritariamente habían sido prácticas de varones: las hermandades y cofradías.

En el caso de los abuelos, ellos se hacen cargo muchas veces de los pequeños para cuidarlos mientras los padres trabajan y cuando no han entrado a la escuela; o cuando se enferman y no pueden asistir a la misma. Los abuelos auxilian a los padres en llevar y traer a los niños a la escuela, aunque en Sevilla cada vez es menor esta práctica. Como sea, los abuelos gozan del cariño de los nietos.

2.3 PROSPECTIVA

El poder persuasivo de esta perspectiva debiera ir al menos, en dos direcciones: (1) hacia la gente que ha colaborado en este trabajo y a la que se le dedica, y más aún, a los miembros de la cultura sevillana; (2) a la disciplina de la psicología, de la cual me siento un miembro y a cuyo desarrollo pretendo contribuir. Respecto del punto (1), el hecho de haber considerado explícitamente el punto de vista de los padres me garantizó una interpretación culturalmente apropiada para triangular mis interpretaciones y al mismo tiempo me permite cumplir una de las metas que Rommetveit (2003) formula para una perspectiva dialógica de la psicología de la segunda persona, en la que satisfaceríamos el principio cooperativo de hacer psicología en la teoría y en la práctica.

En torno al punto (2), enseguida hago algunas consideraciones teóricas y metodológicas del estudio y las implicaciones para la psicología cultural y el estudio del desarrollo.

2.3.1 Cuestiones Teóricas

(a) Cognición y Emoción.- Aún en la Psicología Cultural o Sociocultural hay serios problemas y un debate pendiente sobre la cognición y la emoción, que tradicionalmente se ven como aspectos que compiten en el individuo; ni pueden dejar de verse así, ni es fácil conjuntarlos, ya que a menudo se le da prominencia a la cognición que impulsa, promueve, impide y obnubila a la emoción. Una cuestión que Wallon criticó desde hace casi setenta años y si no se ha tomado en cuenta su crítica y postura es porque en la

psicología del desarrollo dominante se sigue debatiendo el asunto como una cuestión de innato-aprendido, cerebro-cuerpo, etc. Por su parte, Vygotski criticó a la psicología dominante en su olvido de la posible intelectualización de las emociones, algo que no se deja apreciar en las posturas actuales, enfrascadas, como decía, en si la emoción es modular, es episódica, etc.

Por mi parte, con la atención puesta tanto en las acciones como en las palabras de las personas, he intentado dar cuenta de que el cuerpo es el centro unitario que despliega el movimiento y que socialmente se puede volver signo. Aquí la palabra no tiene más o menos importancia que lo que la persona hace con su cuerpo¹ (gestos, actitudes, gesticulaciones, expresiones), porque en principio es una producción individual y consecuentemente corporal. Esa es una de las grandes aportaciones de Voloshinov (1992): que la palabra tiene ese poder de ser una producción que está en manos del individuo y que, en ese sentido, es un instrumento que una vez afinado en el sujeto puede usarlo para relacionarse con los otros. La palabra es también una ‘emanación’ del cuerpo que el individuo debe saber manejar con pericia, gracia, responsividad y responsabilidad; destrezas indispensables para el desarrollo y la relación con su cultura. En este marco, la emoción en lugar de competir con la cognición, se conjuga para dar paso al desarrollo motivado socialmente. Así como Wallon sostuvo que la emoción es el sustento de la vida en sociedad, Trevarthen (1994, 1998, 2001) sostiene que la emoción es la base de toda la comunicación y el sustrato primordial de la responsividad y la responsabilidad. Ochs y Schieffelin (1989) contribuyen a la comprensión de la emoción al aportar que es intensificadora y especificadora de la relación con el mundo. La emoción es fuente de la valoración del signo y de la perspectiva sobre el mundo.

(b) El desarrollo.- Como he sostenido que comunicación, cognición y emoción son aristas del mismo proceso, también quiero formular que el desarrollo del lenguaje no puede verse sencillamente como una fase pre-verbal y otra verbal o una fase gestual y otra vocal, esa dicotomía no tiene sentido cuando se asume como primordial el concepto de comunicación y como su sustento, el diálogo. De igual modo, tampoco se puede poner exclusiva atención al lenguaje si con ello se quiere decir lo vocal; mi estudio reiteradamente ha sustentado que lo vocal no es hablar y que hablar no necesariamente

¹ Algunos formulan el *embodiment* como un retorno a la integridad emocional y cognitiva, que retoma las formulaciones de Vico y Spinoza en contraposición con las de Descartes (ver, Marková, 1994; entre otros).

es verbo-vocal. Por extensión, para estudiar el desarrollo del lenguaje tenemos que tomar en cuenta el desarrollo en general, aquí los padres contribuyeron a que, como investigador, no parcializara el desarrollo. La percepción y la acción están en una interrelación muy compleja con el desarrollo de la comunicación (Budwig, 2003) y el paradigma de socialización del lenguaje se expresa en que el niño aprende el habla y, a su vez, las formas culturales de ser, eso es posible al co-construir los significados culturales.

En otros términos, el habla situada obliga a poner atención al *sistema de actividad* (Ch. Goodwin, 2000) que es más que los diferentes sistemas semióticos que entran en juego, dado que implica tanto el contexto social inmediato como mediato. Por eso fue importante contar con la unidad de análisis del *evento comunicativo*, porque respeta la unidad como un todo complejo y pone el acento en la comunicación.

(c) La arquitectura de la intersubjetividad.- A lo largo de los capítulos V y VI se ha podido observar que la realidad referida por el niño, como participante e iniciador de una interacción, no ha trascendido el aquí y el ahora, aunque se muestran ciertos rudimentos del uso del habla como representación y de que puede, mediante apoyo y guía, referir acontecimientos pasados o futuros.

Concuerdo con Trevarthen (2001) en que el yo del niño pequeño es un yo participativo y gracias al habla, puede referir acontecimientos y narrar los incidentes y experiencias de las vacaciones, en conjunción con los más diestros. Aunque un yo referencial se empieza a vislumbrar casi al final del evento de ‘Caperucito Rojo’, pues responde proporcionando su nombre completo, recitándolo.

Un aspecto que sólo he tratado implícitamente es que en un diálogo en el que se suceden preguntas y respuestas, hay elisión o supresión de partes de las preguntas en cuanto se convierten en presuposiciones de la historia interactiva o en una realidad social compartida que se vuelve parte de la historia momentánea (o parte de biografía interactiva); así se puede explicar por qué si la pregunta es: *¿Dónde tienes tu boca?*, la siguiente, después de que el niño responde, sea *¿y tus ojitos?* (Rommetveit, 1974).

Ciertamente a la psicología dominante le cuesta trabajo admitir la intersubjetividad primaria tal y como cité arriba el planteamiento de Camaioni. Le conceden poca importancia a las interacciones inter-subjetivas desde el nacimiento y que a Trevarthen (1992, 1998, 2001; Trevarthen y Malloch, 2002) le han permitido tratar asuntos como la consciencia corporal y participativa del niño así como las emociones y sentimientos

de vergüenza y otros que he tratado en el capítulo III, y eso porque como dice Corsaro (1985), los psicólogos, interesados en la intra-subjetividad, corremos rápidamente tras el psiquismo interno y no terminamos de explorar toda la riqueza existente en los procesos intersubjetivos.

Véase en la cita siguiente cómo al adulto se le asume con un poder atribucional que según los autores es obra de él y de su suposición que los comportamientos del niño sean considerados dialógicos; como si el diálogo fuese exclusiva tarea de él. Si así fuera, no habría razón para que el adulto se extrañase si no recibe retroalimentación de parte del bebé o si éste no contribuye con su participación a que el diálogo continúe. Malentienden, a mi juicio, el planteamiento de Rommetveit: *“Tiene que darse por garantizada para que se pueda establecer”* (Rommetveit, 1974:68).

*“...[L]os actos del niño, en las primeras semanas de vida, tienen significativamente el carácter de impulsos biológicos (...) que, no obstante, son tomados como inputs para pseudo-diálogos. Si el bebé se le aproxima como si pudiera conversar, la conducta impulsiva es potencialmente dialógica. Lo mismo es cierto de los primeros movimientos espontáneos del bebé. Primero son sin dirección y sin intención, pero pueden tratarse por los padres como si el bebé está orientándose al ambiente social. Sólo posteriormente los movimientos espontáneos se desarrollan en gestos significativos (e.g. apuntar). El niño es tratado como si fuese capaz de hacer algo que no puede en un momento particular, pero al pretender que la interacción es dialógica, la madre la **hace** dialógica en su carrera. Los impulsos y movimientos biológicos son típicamente humanos por su potencial dialógico.”* (Hermans y Kempen, 1993: 71).

Una formulación llena de aciertos y desaciertos; de imprecisiones y vaguedades que llevan a pensar que efectivamente los padres están más implicados emocionalmente y que ven lo que otros no ven o que ‘atribuyen’ cosas a lo que no es más que pura biología, impulso, o espontaneidad (sin dirección ni intención). Tienen razón, o estoy de acuerdo con ellos, en lo último: los impulsos y movimientos biológicos son típicamente humanos por su potencial dialógico; pero habría que precisar para no dar lugar a equívocos.

Es claro que no sólo se requiere más trabajo en esta materia, sino que la investigación tiene que admitir la capacidad de agente del recién nacido y asumir que es capaz de implicarse en comunicación con las personas.

(d) Controversia para avanzar.- Dado mi planteamiento teórico y el análisis realizado, me queda claro que signo y símbolo no son iguales, como tampoco lo son índice y signo; el planteamiento que he sostenido está sustentado por Voloshinov (1992) y Bajtín (1999); entre estos autores y Vygotski, si bien hay mucho en común, existen sutilezas

que los hace diferentes. Marková (1994) advirtió que mientras Vygotski siguió una formulación semiótica del símbolo, como herramienta mental, Bajtín y su Círculo asumieron una perspectiva del signo como una co-construcción social que se sustenta en la producción del sujeto pero que requiere del concurso de los Otros para ser co-constituido como signo; esto le da un sustento mayor a la formulación de Vygotski sobre la Ley General del Desarrollo y en lugar de dicotomizar el funcionamiento psicológico en primario, básico o natural y secundario, derivado o superior; establece como principio de todo desarrollo humano la vida en sociedad. Al menos eso es lo que yo entiendo del Vygotski tardío de las Obras Completas (1996, particularmente el volumen IV que está referido al desarrollo infantil), cuando afirma que aún en la satisfacción de las necesidades más inmediatas, el recién nacido requiere de la colaboración de su madre y que esa situación social sirve de base al desarrollo posterior. Aludo a que tampoco es igual signo e índice, puesto que éste requiere de una materialidad ligada al objeto y aunque podría ser el caso en la referencia, no toda interacción comunicativa tiene como objeto el estado de cosas más allá de los participantes, como es el caso de la relación Yo-Tú (Buber, citado en Trevarthen, 1992; Rommetveit, 1998). El signo es una resultante de una relación social inmediata (Voloshinov, 1992) que puede tener o no como objeto el mundo de los objetos y las cosas.

Por último, hay tres asuntos teórico-prácticos tratados en el capítulo V, que me obligan a hacer sendas consideraciones teóricas:

- ◆ El primer asunto se refiere a la persistencia de la restricción del movimiento del niño cuando le dan su merienda y sobretodo, cuando come cosas que requieren el uso de la cuchara. Valsiner (1997) analizó una díada madre-hijo de clase media blanca norteamericana: sentaban al niño en la trona y en cierto modo era una restricción, pues en su momento, la madre no le permitía coger los alimentos ni con el instrumento ni con la mano. En mi investigación todo indicaba que la restricción de movimiento tenía que ver con la obsesión en la limpieza y con garantizar la ingestión del alimento; tal restricción en lugar de implicar un retraso en la independencia (como es considerado en la perspectiva de vida en las familias norteamericanas) era un momento de intimidad y de compartir con el niño. Por eso asumí al igual que Ochs et al (1996), que de manera similar a las familias italianas, para esta familia española, la comida es algo para disfrutarse y departir: conversar e intimar.

- ◆ El segundo comentario es sobre el uso de los aparatos electrónicos y las habilidades o destrezas requeridas. La tecnología electrónica y digital ha simplificado la operación de muchos aparatos domésticos, incluido el teléfono, de tal modo que cualquier individuo medianamente informado o con pura práctica puede descubrir muchas de sus funciones y usos. La práctica y ver hacer a los demás lleva a muchos bebés a darse cuenta que entre el mando y la TV hay una relación que pronto aprenden a manipular. El hecho de que los niños tengan acceso a esos objetos y/o juguetes, es una cuestión socio-comunicativa que he tratado de resaltar, por lo que no veo razón para intelectualizar demasiado o racionalizar los aprendizajes prácticos como me parece que es la tendencia de Rodríguez y Moro (1999).
- ◆ Por último, el papel que los hermanos/as juegan en el desarrollo ha sido ampliamente discutido por Dunn (1993), y Rogoff (1990) entre otros. En mi trabajo no dejo de reconocer su importancia, pero sólo he incluido un ejemplo en donde doy cuenta de esa relación y me parece que es preciso ahondar en este asunto.

Dentro de las formulaciones teóricas, la investigación sobre ‘volverse un costalero’ da lugar, entre otras cosas, a tratar el carácter interdisciplinario de la psicología cultural, para unificar la investigación sobre la actividad sociocultural y la psicología del desarrollo del lenguaje y estudiar el proceso de socialización como un proceso de participación sociocultural en el cual el habla es un aspecto constitutivo o, por su carácter reflexivo, puede convertirse además en instrumento para el cambio negociado. Todo está incluido en una teoría de la práctica social en la que se conciben las estructuras de actividad social como esferas diferentes de participación en las que hay actividades propias y consecuentemente formas de hablar, relaciones, etc., etc., que las hacen singulares y que el individuo al insertarse en ella tiene que socializarse, esto es, aprender a participar y constituirse en miembro por derecho propio, dominando el campo. Ser costalero tiene un enorme parecido a las parteras empíricas, que para Lave y Wenger (1991) son un ejemplo en donde la participación es prácticamente desde que se nace y empieza por acompañar al experto y observar lo que él realiza; poco a poco adentrándose en el campo hasta que es el experto quien parece determinar cuando es momento para poner en práctica todas sus enseñanzas y conocimientos. Los autores refieren que es una en donde la socialización, como proceso de volverse un miembro de una comunidad, es correlativa con la participación periférica legítima.

Por lo demás, esta teoría social del aprendizaje ejemplifica que el habla puede convertirse en el principal instrumento para la constitución de una comunidad y como forma primordial de participación. Tal es el caso de los Alcohólicos Anónimos, aunque en otros casos es más bien la acción instrumental sin que se pueda dejar de lado el habla en la práctica. De ahí que desde la formulación de la *participación periférica legítima* no hay razón para dicotomizar entre habla e interacción social, aunque no supone que el habla no sea una interacción social, pero que tampoco es un instrumento que por sí solo pueda cambiar el mundo. Hay razones para observar ambas formas de actividad social y para separarlas analíticamente puesto que pueden cumplir funciones diferentes, de hecho en el capítulo V he hecho énfasis en la comunicación y su papel en la cognición, pero en patente en el capítulo VI que las acciones del niño son significativas y conservan un matiz comunicativo, como raíces de una forma de ser o ver el mundo.

2.3.2 Cuestiones Metodológicas

(a) La observación: filmación y audio-grabación, ventajas e inconvenientes.- En el capítulo cuatro he dicho que mientras dentro del análisis no se incorporen muestras de la dinámica de la actividad, por más que se ideen medios para representarla, será difícil que el lector la pueda apreciar. Actualmente se empieza a digitalizar la imagen y a incorporarla a la literatura que se consulta por medios electrónicos; pero si seguimos dependiendo del papel y de esta estructura lineal, hay que buscar que la descripción sea aceptable.

La incorporación de imagen digitalizada al análisis facilitaría las tribulaciones del investigador para cuidar la subjetividad necesaria, implicada en toda descripción.

(b) ¿Cuál es el mejor momento para observar?.- El estudio de la socialización del lenguaje en los hogares, a la hora de la comida, se inauguró en los años noventa (Blum-Kulka, 1994; Ochs y Taylor, 1992a y b, Ochs y Shohet, 2006) y poco a poco se ha ido diversificando el momento y las particularidades en los estudios; por ejemplo, estudios como el de Ch. Goodwin (2006) desplazan el centro y el momento del estudio para ver a los padres socializar a los niños con ocasión de lo que miran en la calle o al ampliar sus conocimientos, al implicarse en juegos, mientras dan el paseo familiar.

En el caso particular de este estudio, la hora de la merienda fue el momento más oportuno para la comunicación, puesto que es la hora de la reunión familiar después del retorno del trabajo de los padres, de la asistencia escolar y del descanso de la siesta. Tal

momento fue el elegido de acuerdo con la perspectiva etnográfica del estudio de la socialización del lenguaje en un doble sentido: el estudio no tiene que ser sobre una tarea impuesta o sugerida por el investigador y tienen que ampliarse los estudios para ver el radio de socialización, aún en familias a las que tradicionalmente se les ha encerrado en las cuatro paredes del hogar.

A lo largo de la investigación se pudo apreciar que al niño se le va guiando en la socialización del lenguaje mediante las preguntas, que es uno de los principales recursos para la estimulación del desarrollo del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1983; Ochs et al., 2005). También se pueden discernir los cambios en esos patrones, así como la aparición de la co-construcción narrativa que, a juicio de psicólogos como Bruner (1991, 1997) y de antropólogos como Ochs y Schieffelin (Schieffelin y Ochs, 1996), es de trascendental importancia en la competencia social.

Aun cuando el estudio ha cubierto otras “áreas de desarrollo”, el planteamiento de Ochs y Schieffelin (1984) es ilustrativo y fuerte en cuanto a que el principal medio de socialización de los niños es el lenguaje en su doble carácter: como competencia social y como instrumento de las prácticas que indexa.

Mi aportación dialógica al paradigma de socialización del lenguaje estriba en un tratamiento teóricamente explícito de las prácticas comunicativas previas a la aparición del habla. Este paradigma de socialización del lenguaje tiene que discutir seriamente el problema del nativismo o el universalismo de algunas prácticas locales, y profundizar el estudio de la especificidad cultural en las prácticas donde el cuerpo se asume como instrumento y/o productor de signos en concurso de los otros. Metodológicamente este planteamiento estaba contemplado en el trabajo de Ochs (1979b) sobre la “*transcripción como teoría*”, puesto que era evidente que se tenían que considerar las acciones de los participantes en una interacción lingüística en la que forman parte del evento comunicativo y actualmente la reincorporación de las prácticas comunicativas tempranas se ha replanteado por la trascendencia de los estudios sobre las mismas. No obstante, aún se lucha por incorporarlas teóricamente al paradigma susodicho porque no se percibe que detrás del debate entre mente y cerebro, cuerpo y cerebro, etc.; está la idea de que la comunicación temprana es una disposición corporal que está esperando ser realizada culturalmente. Al menos ese es lado oscuro de las prácticas comunicativas del registrador verbal del *baby talk*, que no parece funcionar como un *modus operandi* de la vida cotidiana para niños con problemas de autismo (ver Ochs, Kremer-Sadlik, Sirota, y Solomon, 2004), porque lo que se hace comúnmente no opera con este tipo de

niños y sería necesario recurrir a otro tipo de prácticas provenientes de otra cultura. No obstante, esto tiene cabida si se asumen los planteamientos recientes de Trevarthen, Braten, Rommetveit que están consignados en el libro editado por Braten (1998).

Mi postura me lleva a formular que en el ámbito del comportamiento humano y particularmente en el estudio de los pequeños, la comunicación es omnipresente y de capital importancia para su desarrollo. Esta es mi forma de interpretar la ley general de desarrollo formulada por Vygotski y la aportación de Voloshinov, que no es incompatible: la cultura es tan natural en el ser humano, como lo es su animalidad.

Por el lado de las perspectivas metodológicas, me interesa resaltar algunas cuestiones en torno del desarrollo: es probable que muchos de los comportamientos observados en un momento no adquieran sentido hasta después, cuando se busca armonizar los objetivos con la perspectiva asumida, tal es el caso de la forma en que el niño es enseñado a bailar: sevillanas, flamenco o, por el contrario, música salida de los juguetes; donde sólo pudo verse su contribución al desarrollo de “volverse un costalero” en cuanto que se integraron como diversos modos de actitudes corporales, gestos y movimientos vinculados a los Pasos.

Segundo, el desarrollo no es un proceso lineal, ni suave, ni tampoco porque se observe continuamente se desvela la continuidad o la transición casi imperceptible. Es decir, el desarrollo procede también a saltos y cambios cualitativos que no necesariamente son pequeños cambios cuantitativos acumulados. Por ejemplo, hice notar cómo el niño mientras podía admitir el juego simbólico en torno a los pasos, no admite un acto totalmente ficticio en el que no hay elemento material para ‘representarlo’. La diferencia entre un comportamiento y otro fue de 6 meses aproximadamente.

En este trabajo he querido dejar constancia de que el desarrollo se puede concebir en un doble sentido: prospectivo o proyectivo y transyectivo. En el primer caso, estoy formulando la *prolepsis* (Cole, 2002), como el futuro previsible que los padres advierten que le tocará vivir a su recién nacido. Una manera de pensar de los padres que también tiene que ver con lo que ellos piensan y han vivido. Al menos eso es lo que se puede advertir de lo que el padre de familia sostiene del caso estudiado. Pero también el desarrollo es visto hacia atrás, en retrospectiva como una manera de darle sentido a lo que en su momento no parecía tenerlo. Esto tiene que ver mucho con los objetivos planteados que valieron en el análisis de los resultados, para darle coherencia a mi exposición sobre lo que consideré como punto medular de mi análisis de una buena parte de los datos: “el complejo conceptual”. Como si esas cosas aparentemente

inconexas en principio, encontraran razón de ser en el futuro; pero que sólo cuando se materializa el futuro es que se puede pensar que lo que ocurría aparentemente con una finalidad inmediata tenía una finalidad futura (pero no porque haya un destino manifiesto, en el sentido de que los padres fueran conscientes de que había que lograr lo primero para lograr lo que sigue). Es como dice Bourdieu (1999) del concierto de la orquesta sin director; la propia *lógica práctica* es la que va concertando los acontecimientos, o para decirlo con Rogoff (1990) es *deliberado pero no-consciente*. Esto es, hay cierta previsibilidad pero tampoco es contundente; hay variación pero tampoco es caprichosa o azarosa.

Por último, la filmación en vídeo y las tres formas de uso que hice de él: para la transcripción detallada y microanalítica de los procesos comunicativos, para la relatoría de acontecimientos públicos y masivos y para consignar la forma de participación socio-comunitaria del niño me permitieron estudiar la contextualización de las prácticas cotidianas en el seno familiar y poder apreciar su continuidad con la vida social comunitaria. No obstante, esta riqueza analítica sigue estando pendiente en cuanto a que en este tipo de documentos no es fácil añadir imagen en movimiento que pueda ayudar en el convencimiento del lector sobre lo que se sostiene en la argumentación. Como lo dije en su momento y lo reitero, estoy de acuerdo con Goodwin (2000): la expresividad corporal y la semiótica social es más que el énfasis en el habla y todas las inflexiones en la escritura. Quizá por ello es que actualmente el uso de fotografías en sucesión sea un medio más cercano a la dinámica observada, pero aún ahí es preciso que el investigador guíe al lector sobre cómo tiene que mirar las fotografías y su sucesión. En fin, que ésta es una tarea técnica que pronto se habrá de resolver.

La investigación que he realizado, con su sostén en el marco sociocultural de la psicología cultural y con el uso de la herramienta etnográfica como una manera flexible y ajustable a los intereses de los participantes, tal y como lo demanda la *psicología de la segunda persona* (Rommetveit, 2003), mediante la comunicación ordinaria y la participación del niño en los eventos comunicativos descritos y analizados; cumple su cometido con creces pues no sólo se describen las especificidades culturales de la socialización en un niño perteneciente a una cultura particular, cosa que es común en los estudios trans-culturales o con una fuerte inclinación por mostrar la diferenciación y diversidad cultural (i.e. LeVine et al, 1996b), sino también por su interés en mostrar las transformaciones en las formas de comunicación del niño, al pasar del uso de los recursos corporales-expresivos hasta el uso del habla como mecanismo prostético.

Por supuesto que el estudio, al ser de un sólo caso, abre muchas expectativas y alienta a cubrirlas en los trabajos futuros y a integrar la investigación de la psicología infantil con el estudio etnográfico de los primeros meses de vida de los pequeños. Estas y otras consideraciones teóricas y metodológicas relanzan el interés por seguir investigando.

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, T., María Silverio (2001). *Mujeres, Cuidados y Bienestar Social: El Apoyo Informal a la Infancia y la Vejez*. Madrid: Instituto de la Mujer: Estudios 74.
- Aitken, K. J. & Trevarthen, C. (1997). Self/Other Organization in Human Psychological Development. *Development and Psychopathology*, 9: 653-677.
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M.A. (2001). "Learning Words through Overhearing." *Child Development*, 72 (2): 416-430.
- Alberdi, Inés (1999). *La Nueva Familia Española*. Madrid: Taurus.
- Allwood, J & Ahlsén, E. (1999). "Learning how to manage communication, with special reference to the acquisition of linguistic feedback." *Journal of Pragmatics*, 31: 1353-1389.
- Ariés, Ph. (1967). *El Siglo de la Infancia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Atkinson, M. (1979). "Prerequisites for Reference." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 229-249.
- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI Editores (Compilación y traducción directa del Ruso por Tatiana Bubnova).
- Bajtín, M. M. (1999). "El Problema de los Géneros Discursivos". En *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI Editores, 248-293.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barnes, A. E. (1988). "Cliques and Participation: Organizational Dynamics in the Penitents Bourras." *Journal of Interdisciplinary History*, 19 (1): 25-53.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). "The Acquisition of Performatives prior to Speech." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 111-129.
- Bateson, M. C. (1979). "The Epigenesis of Conversational Interaction: A Personal Account of Research Development." En M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London: Cambridge University Press, 63-77.
- Bertau, M. C. (2006). "A dialogical perspective for psycholinguistics". Munich: Munich University. En Conference: "Think about Language Dialogically-Understand action Dialogically." 24th June. Munich University, 17-27.
- Blum-Kulka, S. (1994). "The Dynamics of Family Dinner Talk: Cultural Contexts for Children's Passages to Adult Discourse." *Research on Language and Social Interaction*, 27 (1), 1-50.
- Bourdieu, P. (1999a). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999b). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama (trad. Thomas Kauf).
- Bourdieu, P. (2003). "Participant Objectivation." *J. Roy. anthrop. Inst.* 9: 281-294.
- Braten, S. (1992). "The Virtual Other in Infant's Minds and Social Feelings." En A. H. Wold (Eds.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo : Scandinavian University Press, 77-97.
- Braten, S. (1998). "Intersubjective communion and understanding: development and perturbation." En S. Braten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, 272-382.
- Braten, S. (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briggs, J. L (1970). *Never in Anger*. USA: Aldine Publishing Company.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, P. (1998). "Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal." *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2): 197-221.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1983/1988). *El Habla del Niño*. Barcelona: Paidós. Cognición y Desarrollo Humano.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons (2d. Edition).
- Budwig, Nancy (2003). "The Role of Language in Human Development." En J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology*. Thousand Oaks, CA.: Sage, 217-237.
- Burgos, A. (2004). *Folklore de las Cofradías de Sevilla*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla, colección de bolsillo.
- Camaioni, L. (1979). "Child-Adult and Child-Child Conversations: An Interactional Approach." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 325-337.
- Camaioni, L. (1994). "The development of intentional communication: A re-analysis." En J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development*. London: Routledge, 82-96.
- Caro Baroja, J. (2006). *El Carnaval*. España: Alianza Editorial.
- Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. (2003). "Pointing and Placing." En S. Kita (Ed.), *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 243-268.
- Cole, M. (2002). "Culture and development." En Heidi Keller (Ed.), *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development* West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 303-319.
- Cole, M. (1999/96). *Psicología Cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Corsaro, W. A. (1979). "Sociolinguistics Patterns in Adult-Child Conversation." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 373-389.
- Corsaro, W. A. (1981). "Entering the Child's World-Research Strategies for Field Entry and Data Collection in a Preschool Setting." En J.L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*. New Jersey: Ablex Publ. Corp., 117-146.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Corsaro, W. (1989). "La Amistad en la Guardería: Organización Social en un Entorno de Iguales". En E. Turiel, I. Inesco y J. Linaza (Comps.), *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Madrid: Alianza/Psicología, 125-154.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. T. O. CA.: A Sage Publications Co.
- Corsaro, W. R. & Rizzo, T. A. (1988). "Discussion and friendship: 'Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children' ". *American Sociological Review*, 53: 879-894.

- Dandeleit, T. (1997). "Spanish Conquest and Colonization at the Center of the Old World: The Spanish Nation in Rome, 1555-1625." *The Journal of Modern History*, 69 (3): 479-511.
- De León, P. L. (1998). "The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants." *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2): 131-161.
- Domínguez, A. J. (2001). *Cruces de Mayo (I): Jugando a la Semana Santa. Estampas de Sevilla*. Una colaboración especial para El RedCuadro.
<http://www.antonioburgos.com/galeria/varios/arjona/feria/crucesmayo1.html>
- Dore, J. (1979). "Conversational Acts and the Acquisition of Language." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 339-361.
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social." *Revista de la UNAM, campus Iztacala y del Colegio de Académicos de Psicología. No. Especial: Psicología Cultural*, 3 (1): 28-50.
- Dunn, J. (1993). *Los Comienzos de la Comprensión Social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión (Original en Inglés, 1988).
- Duranti, A. (1988). "Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis." En F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey. Volume IV Language: The Socio-cultural Context*. New York: Cambridge University Press, 210-228.
- Ely, R., Berco-Gleason, J., MacGibbon, A., & Zaretsky, E. (2001). "Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table." *Social Development*, 10 (3): 355-373.
- Engeström, Ritva. (1995). "Voice as Communicative Action". *Mind, Culture and Activity*, 2 (3): 192-215.
- Engeström, Y. (1999). "Introduction". En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-49.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analysing and redesigning work. *Ergonomics*, 43: 960-974.
- Engeström, Y., Engeström, Ritva & Kerosuo, Hannele (2003). "The Discursive Construction of Collaborative Care." *Applied Linguistics*, 24 (3): 286-315.
- Farr, R. (1991). "Bodies and voices in dialogue." En I. Marková & K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in Dialogue*. USA: Harvester Wheatsheaf Barnes & Noble Books, 241-259.
- Farr, R. M. & Rommetveit, R. (1995). "The communicative act: an epilogue to mutualities in dialogue." En I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (Eds.), *Mutualities in Dialogue*. Great Britain: Cambridge University Press, 264-274.
- Finn, B., Craig, B., Lars, S. E. & Hege, Ch. F. (2005). "Introduction: Thinking Culture Dialogically." En B. Finn, B. Craig, S. E. Lars & Ch. F. Hege (Ed.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: meaning in language, art, and new media*. Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan, 1-19.
- Fogel, A. (1993). *Developing through Relationships. Origins of communication, self, and culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fogel, A., de Koeyer, I., Bellagamba, F & Bell, H. (2002). "The Dialogical Self in the First Two Years of Life: Embarking on a Journey of Discovery." *Theory & Psychology*, 12 (2): 191-205.
- Fricke, T. (1998). "Changing Cultures of Family & Work": Background Document for the Centre for the Ethnography of Everyday Life. Ceel Working Paper 001-98. October.

- Friederich, Janette (2006). "The Use and Function of the Notion Dialogue in the Soviet-Russian Discourse of the 1920ies, especially with Yakubinsky and Vygotsky." Interdisciplinary Conference in Summer 2005: *Think about language dialogically-Understand action dialogically*, 5-16.
- Garrett, P. B. & Baquedano-López, P. (2002). "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change". *Annu. Rev. Anthropol.*, 31: 339-61.
- Gee, J. P. (2004). "New Times and New Literacies. *Themes for a Changing World*. En A. F. Ball (Ed.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. West Nyack, N.Y. : Cambridge University Press, 279-306.
- Gibson, E. J. (1993). "Ontogenesis of the perceived self." En U. Neisser (Ed.), *The Perceived Self. Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. USA: Cambridge University Press, 25-42
- Giddens A. (1984/2003). *La Constitución de la Sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1991/1995). *Modernidad e Identidad del Yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- González López, María José (2003). "Servicios de atención a la infancia en España". Documento de trabajo 1. Fundación Alternativas.
- Goodwin, Ch. (1981), *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press, 55-94.
- Goodwin, Ch. (1995). "Co-Constructing meaning in conversations with an aphasic man." *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3): 233-260.
- Goodwin, Ch. (2000). "Action and embodiment within situated human interaction." *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1522.
- Goodwin, Ch. (s/f). "*Participation and Communication*". Draft in Interaction Design.
- Goodwin, Ch. (2006). Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves. *Text & Talk*, 26-4/5: 443-461.
- Goodwin, M. H. (2000). "Participation." *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (1-2): 177-180.
- Greenfield, P. M. (1979). "Informativeness, Presupposition, and Semantic Choice in Single-Word Utterances." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. Academic Press, 159-166.
- Gumperz, J. J. (1995). "Mutual inferencing in conversation." En I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (Eds.), *Mutualities in Dialogue*. Great Britain: Cambridge University Press, 101-123.
- Haan, M. De (1999). *Learning as Cultural Practice. How children learn in a Mexican Mazahua Community. A Study on Cultural and Learning*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S. & Hachohen, G. (2004). "From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse." *Research on Language and Social Interaction*, 37 (1): 71-92.
- Han, Sallie (2001). "Belly Talk: How "Parent" and "Child" Become Constituted Through Talk." This paper was submitted originally for a seminar on *the Ethnography of Speaking* with Dr. Alaina Lemon at the University of Michigan. 23 págs.
- Haviland, J. B. (1998). "Early Pointing Gestures in Zinacantán." *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2): 162-196.
- Hermans, H. J. M. (1996). "Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange." *Psychological Bulletin*, 119 (1): 31-50.

- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hernández Piña, F. (1990). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, P. Ma. F. (1981). "Adquisición del lenguaje infantil. Etapa de balbuceo." *Infancia y Aprendizaje*. Monografía: La Adquisición del lenguaje, 71-84.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- <http://www.hermandades-de-sevilla.org/>
- Iglesias de Ussel, J. (1998). "La Familia española en el contexto europeo". En Ma. José Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza, 91-113.
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995). "Co-Construction: an Introduction." *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3): 171-183.
- James, A. & Prout, A. (1999). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press (segunda edición).
- Josephs, I. E. (1998). "Do You Know Ragnar Rommetveit? On Dialogue and Silence, Poetry and Pedantry, and Cleverness and Wisdom in Psychology (An Interview with Ragnar Rommetveit)." *Culture and Psychology*, 4 (2): 189-212.
- Kaye, K. (1986). *La Vida Mental y Social del Bebé*. Buenos Aires: Paidós.
- Kempen, H. J. G. (1996). "Mind as Body Moving in Space. Bringing the Body Back into Self-Psychology." *Theory & Psychology*, 6 (4): 715-731.
- Kuhl, K., P. (1998). "Language, Culture and Intersubjectivity: The Creation of Shared Perception." En S. Braten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. United Kingdom: Cambridge University Press, 297-315.
- Lacasa, P. (1989). "Contexto y Desarrollo Cognitivo. Entrevista a Bárbara Rogoff." *Infancia y Aprendizaje*, 45: 7-23.
- Lave, Jean (1988/1991). *La Cognición en la Práctica*. Barcelona: Paidós. Cognición y desarrollo humano 23.
- Lave, Jean (1991). *La Cognición en la Práctica*. México: Paidós.
- Lave, Jean (1999). *Everyday Life*. Ch. 8. Pgs. 18.
<http://www.si.umich.edu/ICOS/Presentations/041699/>
- Lave, Jean. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean. & Wenger, E. (2003/1991). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. México: UNAM/FES Iztacala.
- Layna, S. F. (1942). "La histórica cofradía de "La Caballada" en Atienza" (Guadalajara). *Hispania* (Madrid), 2 (9): 483-556.
- LeVine, R. A., LeVine, S., Leiderman, P. H., Brazelton, T. B., Dixon, S., Richman, A. & Keefer, C. H. (1996a). *Child care and culture. Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., Richman, A. L. y LeVine, S. (1996b). "Education and Mother-Infant Interaction. A Mexican Case Study". En S. Harkness y C. M. Super (Eds.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York: The Guilford Press, 254-269.
- Linell, P. (1992). "The Embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices." En A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative. Toward a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 253-271.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co.

- Linell, P. (2004). *“Essentials of Dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition.”* This text is based on lectures given at Vaxjo University, October, 2000, and at Copenhagen University, March 2003. This draft was completed 2004-05-18. 56 págs.
- Linell, P. & Marková, I. (1993). “Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-Acts.” *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23 (2): 173-195.
- Linell, P. & Persson Thunqvist, D. (2003). “Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project.” *Journal of Pragmatics*, 35: 409-434.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). “Development of a Historically Constructed Relational System: Contributions from Early Communication.” *Psicología Reflexão e Crítica*, 13 (2): 9 págs.
- Marková, I. (1990a). “Introduction”. En I. Marková y K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1-22.
- Marková, I. (1990b). “A three-step process as a unit of analysis in dialogue.” En I. Marková y K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 129-146.
- Marková, I. (1992). “On structure and dialogicity in Prague semiotics.” En A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 45-63.
- Marková, I. (1994). “Sociogenesis of Language: Perspectives on Dialogism and on Activity Theory.” En W. de Graaf & R. Maier (Eds.). *Sociogenesis Reexamined*. New York: Springer-Verlag, 27-46.
- Marková, I. (1997a). “Language and an Epistemology of Dialogism.” En M. I. Stamenov (Ed.), *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co. *Advances in consciousness Research* 12, 227-250.
- Marková, I. (1997b). “Language and Authenticity.” *Journal for the Theory of Social Behavior*, 27, 2/3: 265-275.
- Marková, I. (2000). “Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective.” *Culture and Psychology*, 6 (4): 419-460.
- Marková, I. (2003a). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2003b). “Dialogicality as an Ontology of Humanity.” En Grant, C. B. (Ed.), *Rethinking Communicative Interaction: New Interdisciplinary Horizons*. Philadelphia, USA: John Benjamin Publishing Company, 29-51.
- Marková, I. (2003c). “Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality”. Comentario. *Culture and Psychology*, 9 (3): 249-259.
- Marková, I. (2006). “On ‘the Inner Alter’ in Dialogue.” *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1): 125-147.
- Marková, I. & Foppa, K. (1990). *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, I. & Foppa, K. (1991). *Asymmetries in Dialogue*. USA: Harvester Wheatsheaf Barnes & Noble Books.
- Martín, G. F. J. y Guerado, E. M. (2005). “¡Todos Poriguá, Valientes! ¡A Ésta Es!”. Trabajo para acreditar la asignatura de Antropología Social y Cultural. 36 págs.
- Moreno, I. (2006). *La Semana Santa en Sevilla. Conformación, Mixtificación y Significaciones*. Sevilla: Biblioteca de Temas Sevillanos. ICAS (5ª. Edición. Primera en 1982).

- Neisser, U. (1993). *The Perceived Self. Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. USA: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1979a). "Introduction: What Child Language Can Contribute to Pragmatics." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1-17.
- Ochs, E. (1979b). "Transcription as Theory." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Ochs, E. (1983). "Planned and unplanned discourse." En E. Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.), *Acquiring Conversational Competence*. London : Routledge & Kegan Paul, 129-157.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1991). "Misunderstanding children". En N. Coupland, H. Giles, & J.M. Wiemann (Eds.), *'Miscommunication' and problematic talk*. Newberry Park, CA: Sage, 44-60.
- Ochs, E. (2000). "Socialization". *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2): 230-233.
- Ochs, E. (2002). "Becoming a speaker of culture." En C. Kramsch (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. New York: Continuum, 99-120.
- Ochs Keenan, E. & Schieffelin, B. B. (1983). "Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul, 66-113.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Karen Gainer Sirota, K. G. & Solomon, O. (2004). Autism and the social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6 (2): 147-183.
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996). "Socializing taste." *Ethnos*, 61 (1-2): 7-46.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). "Language acquisition and socialization: three development stories." En R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1989). "Language has a heart." *Text*, 9 (1): 7-25.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1994). "Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications". En B. G. Blount (Ed.), *Language, Culture and Society*. A book of readings. Second Edition. Illinois, USA: Waveland Press Inc., 470-512.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). "The Cultural Structuring of Mealtime Socialization." *New Directions for Child and Adolescent Development*, No. 111. 35-49.
- Ochs, E., Solomon, O & Sterponi, L. (2005). "Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication." *Discourse Studies*, 7 (4-5): 547-583.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992a). "Science at Dinner." En M. C. Kramsch & S. McConell-Ginet (Eds.), *Text and Context: Cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA: DC Heath, 29-46.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992b). "Family narrative as political activity." *Discourse & Society*, 3 (3): 301-340.

- Ochs, E. & Taylor, C. (1993). "Mothers' role in the everyday reconstruction of "Father knows best". In *Locating Power: Women and Language*. Proceedings of the Berkeley Linguistic Society, 447-462.
- Palacios, J. (1988). *Las Ideas de los Padres sobre la Educación de sus Hijos. Un estudio sobre la realidad andaluza*. Sevilla, España: Instituto de Desarrollo Regional No. 46.
- Palacios, J. y Rodrigo, María José (1998). "La familia como contexto de desarrollo humano". En J. Palacios y Ma. José Rodrigo (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación, 25-44.
- Palacios, J., Hidalgo, Ma. Victoria y Moreno, Ma. Del Carmen (1998). "Familia y Vida Cotidiana". En Ma. José Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza, 71-89.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). *Adopción Internacional en España: Un nuevo país, una nueva vida*. Sevilla: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y Sánchez, E. (1997). *La Adopción en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.
- Papousek, H. (1996). "Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality." En I. Deliege & J. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Original and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 37-55.
- Papousek, M. (1995). "Origins of reciprocity and mutuality in prelinguistic parent-infant 'dialogues'". En I. Marková, C. F. Graumann, & K. Foppa (Eds.). *Mutualities in Dialogue*. New York: Cambridge University Press, 58-81
- Papousek, M. (1996). "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy." En I. Deliege & J. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Original and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 88-112.
- Paradise, R. (1987). *Learning through Social Interaction: The Experience and Development of the Mazahua Self in the Context of the Market*. A dissertation in Anthropology. Ph. D. U.S.A.: Pennsylvania.
- Paradise, R. (1994). "Interactional Style and Nonverbal Meaning: Mazahua Children Learning How to Be Separate-But-Together." *Anthropology & Education Quarterly*, 25 (2): 156-172.
- Pérez Alonso-Geta, Petra Ma., Vidal Lucena, M., Ortiz, T. A., Avellanosa, I y Cánovas Leonhardt, P. (1996). *Valores y Pautas de Crianza Familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio Interdisciplinar*. Madrid: Fundación Santamaría.
- Peters, A. M. & Boggs, S. T. (1986). "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition." En B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press, 80-96.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001). "Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations." *Human Development*, 44: 340-361.
- Reddy, V. (2001). "Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy." *Enfance*, (3), 247-256.
- Reddy, V. (2003). "On being the object of attention: implications for self-other consciousness." *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (9): 397-402.
- Reddy, V. & Legerstee, M. (2007). Editorial: "What does it mean to communicate?" *Infant Behavior & Development*, 30, 177-179.

- Reddy, V. & Trevarthen, C. (2004). "What We Learn about Babies from Engaging with their Emotions." *Zero to Three*, 24 (3): 9-15.
- Rodríguez Becerra, S. (2004). "Las Cruces de Mayo en Andalucía. Historia y Antropología de una Fiesta." En González Cruz, D. (Ed.), *Las Cruces de Mayo en España. Tradición y Ritual Festivo*. España: Universidad de Huelva Publicaciones, 55-78.
- Rodríguez, C. y Moro Ch. (1999). *El Mágico Número Tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Piados. Temas de psicología 6.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). "Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers." *Monographs of Society for Research in Child Development*, 58, (8), Serial No. 236.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. (2003). "Firsthand learning through intent participation." *Annual Review of Psychology*, 54: 175-203.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure. A framework for the study of language and communication*. New York: John Wiley & Sons.
- Rommetveit, R. (1985). "Language Acquisition as Increasing Linguistic Structuring of Experience and Symbolic Behaviour Control". En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 183-204.
- Rommetveit, R. (1991). "Dominance and asymmetries in *A Doll's House*." En I. Marková & K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in Dialogue*. USA: Harvester Wheatsheaf Barnes & Noble Books, 195-220.
- Rommetveit, R. (1992). "Outlines of a dialogically based socio-cognitive approach to human cognition and communication." En A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 19-44.
- Rommetveit, R. (1998). "Intersubjective Attunement and Linguistically Mediated Meaning in Discourse." En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Ontogeny: A Sourcebok*. Cambridge University Press, 354-371.
- Rommetveit, R. (2003). "On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind." *Mind, Culture and Activity*, 10 (3): 205-218.
- Schieffelin, B. B. (1979). "Getting it Together: An Ethnographic Approach to the Study of Development of Communicative Competence." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 73-108.
- Schieffelin, B. B. (1983). "Looking and talking: the functions of gaze direction in the conversations of a young child and her mother." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul, 50-65.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1996). "The Microgenesis of Competence: Methodology in Language Socialization." En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis A. y J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language. Essay in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 251-263.

- Schrauf, R. W. (1997). "¡Costalero Quiero Ser! Autobiographical Memory and the Oral Life Story of a Holy Week Brother in Southern Spain." *Ethos*, 25, (4): 428-453.
- Schütz, Alfred (1932), *La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1ª reimpresión en España, 1993.
- Scollon, R. (1979). "A Real Early Stage: An Unzippered Condensation of a Dissertation on Child Language." En E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 215-227.
- Shotter, J. (1999). "Life inside the Dialogically Structured Mind: Bakhtin's and Volosinov's Account of Mind as out In the World between Us." En J. Rowan & M. Cooper (Eds.), *The Plural Self: Multiplicity in Everyday Life*. London: Sage Publications, 71-92.
- Shotter, J. (2003). "being 'moved' by the embodied, responsive-expressive 'voice' of an 'other'." Rough first draft of a paper for the 8th international meeting on the treatment of psychosis, Tornio, Finland, august 27th-31st.
- Shweder, R. A. (1990). "Cultural Psychology: What is it?". En J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, 1-43
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R.A., Markus, H. & Miller, P. (1998). "The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities." En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 865-937.
- Stern, D. (1978). *La Primera Relación Madre-Hijo*. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1985/1991). *El Mundo Interpersonal del Infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós. Psicología Profunda. (1era. Edición en español del original en inglés, 1985).
- Stern, D. N. (2000). Putting Time Back into our Considerations of Infant Experience: A Microdiachronic View. *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2): 21-28.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (1979). "Communication and Cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity." En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 321-347.
- Trevarthen, C. (1992). "An Infant's Motives for Speaking and Thinking in the Culture." En A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 99-137.
- Trevarthen, C. (1993). "The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating". En U. Neisser (Ed.), *The Perceived Self, Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. USA: Cambridge University Press, 121-173.
- Trevarthen, C. (1994). "The function of emotions en early infant communication and development." En J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New Perspectives in Early Communicative Development*. New York: Routledge, 48-81.
- Trevarthen, C. (1998). "The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity". En S. Braten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. United Kingdom: Cambridge University Press, 15-46.

- Trevarthen, C. (2001). "Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health." *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2): 95-131.
- Trevarthen, C. (2003). "Infant Psychology Is an Evolving Culture". Commentary. *Human Development*, 46: 233-246.
- Trevarthen, C. (2004). "Learning about ourselves, from children : Why a growing human brain needs interesting companions." (Artículo tomado de la página Web del autor). 36 págs.
- Trevarthen, C. (2005). "First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language." *Journal of Child Psychotherapy*, 31 (1): 91-113.
- Trevarthen, C. (2006). "Harmony in Meaning: How Infants Use Their Innate Musicality to Find Companions In Culture." Paper presented at the Symposium on "Music and Universal Harmony" in Honour of Mikis Theodorakis, University of Crete, 10-11 March 2006.
- Trevarthen, C. (2007). The Musical Art of Infant Conversation: Narrating In the Time of Sympathetic Experience, Without Rational Interpretation, Before Words. Submitted for publication in *Musicae Scientia:1-50*.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). "Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride". *Zero to Three*. 23, (1): 10-18.
- Trevarthen, C. & Reddy, V. (2006). "Consciousness in infants." En M. Velman & S. Schneider (Eds.), *A Companion to Consciousness*. Oxford: Blackwells, 1-27.
- Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture. The Social Nature of Personality and Its Study*. Massachusetts/Toronto: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action: A Theory of Human Development*. New York: J. Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2005). "La Cultura dentro de los Procesos Psicológicos: Semiosis Constructiva." En G. Pérez. I. De L. Alarcón, J. J. Yoseff y Ma. A. Salguero (Eds.), *Psicología y Cultura*. México: UNAM/FES Iztacala. Vol 2: 263-280.
- Vila, I. (2000). "Los nuevos contextos de crianza". *Cultura y Educación*, 19, 3-21.
- Voloshinov, V. M. (1992). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial (versión español del original en 1973 por Tatiana Bubnova).
- Vygotski, L. S. (1979). *El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores*. Edición al cuidado de Michael Cole... [et al.]; nota biográfica de A. R. Luria. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L. S. (S/N/1962). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. México: Alfa y Omega.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica (Traducción de P. Tosaus Abadía).
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras Completas. Vol. IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor. (Del original en Ruso, 1984). Segunda parte: "Problemas de la Psicología Infantil". 250 y sigs.
- Wallon, H. (1976). *Los Orígenes del Pensamiento en el Niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Watson-Gegeo, K. A. & Boggs, S. T. (1977). "From Verbal Play to Talk Story: The Role of Routines in Speech Events among Hawaiian Children." En S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse*. New York: Academic Press, 67-90.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. Cognición y desarrollo humano 38.
- Wertsch, J. V. (1991/1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (2000). "Intersubjectivity and Alterity in Human Communication." En N. Budwig, I. C. Uzgiris, & J. V. Wertsch (Eds.), *Communication: an Arena of Development*. Advances in Applied 19 Development Psychology. Stanford: Ablex, 17-31.
- Whiting, B. B. (1996). "The Effect of Social Change on Concepts of the Good Chile and Good Mothering: A Study of Families in Kenya." *Ethos*, 24, (1): 3-35.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: UNAM-Universidad de Salamanca.
- Yoseff, J. J. (2003). *Prácticas de Crianza en Familias Mazahuas: Desarrollo Infantil Temprano*. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yoseff, B. J. J. (2005). "El estudio de la Infancia desde la Psicología Cultural: Un encuentro de Perspectivas." *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23: 63-76.
- Zeedyk, M. S. (2006). From intersubjectivity to subjectivity: the transformative roles of emotional intimacy and imitation. *Infant and Child Development*, 15: 321-344.