



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL



POSGRADO EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

**COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS
PUEBLOS INDÍGENAS**

DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

**Disputas, lenguaje y ética infantil:
un estudio de la socialización entre los niños de T'ojlu Rancho y
San Isidro en Cochabamba, Bolivia**

PRESENTA

CARMEN R. TERCEROS FERRUFINO

TESIS

PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA DE LOURDES DE LEÓN PASQUEL

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2017

RESUMEN

El estudio que aquí se presenta documenta el papel y las distintas facetas del conflicto en la socialización entre niños hablantes del quechua y del español en las comunidades rurales de T'ojlu Rancho y San Isidro (Provincia Germán Jordán, Departamento de Cochabamba, Bolivia). Para tal finalidad, el trabajo analiza los recursos comunicativos que utilizan los niños al interior de la interacción con su grupo de pares en situaciones de disputa y cómo dichos recursos se conectan con la construcción situada de identidades, ideologías, posturas éticas y relaciones sociales entre los participantes.

Los datos obtenidos se apoyan en la documentación etnográfica y el registro video de 90 horas y 25 minutos de interacciones espontáneas de niños y sus pares en escenarios familiares, comunales y escolares. El trabajo comprende el seguimiento hecho durante un año a tres familias, una focal y dos de control.

La investigación se enfoca en la socialización del lenguaje y a través del lenguaje, combinando con vertientes teóricas como la lingüística, la lingüística antropológica, el análisis conversacional, la sociología y la psicología del desarrollo. Las herramientas metodológicas y los conceptos subyacentes a ellas consideran especialmente la multimodalidad, la toma de posturas y los marcos de participación en la interacción.

El estudio plantea que los niños y sus pares reconstruyen, interrelacionan, validan, asumen y desafían una red de significados socioculturales ya construidos por sus antecesores (normas, ideologías familiares, comunales e institucionales), a la vez de construir otras nuevas significaciones. De este modo, en situaciones de disputa, la socialización entre pares obedece a una dinámica permanente de mutua negociación y regulación comunicativa, moral y social emergente en la interacción cotidiana. Ahí se encuentra la conexión con las condiciones socioculturales y la negociación interaccional del significado, así como la interrelación entre lenguaje, cultura, sociedad y ética, como dimensiones contribuyentes, en parte, a la explicación de la socialización entre pares, la adquisición de habilidades comunicativas y la construcción cultural en la interacción humana.

DEDICATORIA

A mis padres, a las niñas y niños de T'ojlu Rancho y San Isidro...,
y a la vida, por haber inspirado este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Decir gracias quizá es poco; pero no encuentro otra palabra para reconocer y agradecer el trabajo aportado por todas las personas e instituciones que me ayudaron a lograr este estudio.

A la Dra. Lourdes de León, por su confianza, paciencia, constante apoyo académico y moral en las buenas y en las malas. ¡Juntas lo logramos! A la Dra. Marjorie H. Goodwin, por haber patrocinado mi estancia académica en la Universidad de California, Los Angeles (UCLA); también por su gran calidad humana y académica, agradecimiento que también se hace extensivo al Dr. Charles Goodwin. Al Dr. Juan Carlos Godenzzi, por su amplitud y generosa disposición para leer y acompañar la elaboración de mi trabajo hasta su culminación. Al Dr. Olivier Le Guen, por su apoyo académico, sus comentarios y, desde luego, su apoyo técnico con el programa ELAN y los cortes de video.

A los Dres. Mateo Eladio, Néstor Hernández y Ariel Vásquez, quienes, de algún modo, me brindaron su ayuda oportuna y desinteresada; también a un amigo boliviano en la elaboración de las estadísticas.

A la Dra. Regina Martínez, a Sibilina García y María Isabel Reyes, por su continuo y atento apoyo administrativo y moral.

A todos los niños y niñas, a sus familias, a los directores y maestros de las escuelas del estudio, así como a los dirigentes de las comunidades, por su generosidad al permitirme ingresar a sus espacios de convivencia. Gracias también a las amigas y amigos.

Al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS D.F. y Sureste) y la Universidad de California en Los Angeles (UCLA) por la acogida y formación recibidas.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), instituciones que confiaron en mi persona al otorgarme apoyo económico para mis estudios de doctorado.

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

Las convenciones de transcripción utilizadas son una adaptación de Goodwin, M.H. y Goodwin, C. (1987: 202-203), con base en la propuesta de Jefferson, la misma que se plantea en Sacks et al. (1974: 731-733).

1. ° Indica volumen bajo
2. - El guión marca un corte abrupto en el habla.
3. [] Corchete para indicar traslape en el habla de un participante por otro participante.
4. :: Dos puntos dobles para indicar alargamiento del sonido anterior a los dos puntos dobles.
5. Entonación: Los símbolos de puntuación se usan para marcar entonación que cambia en lugar de símbolos gramaticales:
 - . Un punto indica una entonación descendente.
 - ? Un signo de interrogación indica una entonación ascendente.
 - , Una coma indica una entonación descendente-ascendente.
 - = Signo de igual para indicar la inexistencia de un intervalo entre el final de un segmento previo y el comienzo del próximo segmento de habla.
6. ‘’ Habla rápida: Se marcan con apóstrofes entre las palabras.
7. (()) Comentarios: Se marcan con el doble paréntesis, el mismo que encierra el material que no es parte del habla que se está transcribiendo.
8. (2.1) Silencio: Los números entre paréntesis marcan los silencios en segundos y décimo segundos.
9. Letras mayúsculas. Volumen elevado: las letras mayúsculas indican una elevación de volumen en el habla.
10. () Escucha problemática: El material entre paréntesis indica que el transcriptor no está seguro de que realmente se oiga eso.
11. (h) Respiración; risa: Una (h) entre paréntesis indica aspiración oclusiva, la cual podría resultar de eventos como la respiración, la risa o el llanto.
12. (?) Signo de interrogación de cierre entre paréntesis: (?) para mostrar duda acerca del habla enunciada.
13. £ La libra esterlina indica voz sonriente.
14. 🎵 Indica voz cantarina.

Otras convenciones que se adaptan para transcribir dos lenguas:

15. *Itálicas* Se usan para marcar habla en otra lengua; por ejemplo, mostrar cambio de código del quechua al español.
16. [[]] Doble corchete: Para señalar el habla estándar adulta; por ejemplo, cuando un niño dice ‘Mey comprado’ se mostrará el habla adulta mediante [[Me he comprado]].

GLOSAS

1S=Primera persona singular	ILAT= Ilativo
2S=Segunda persona singular	INCO=Incoativo
3S=Segunda persona singular	IND=Inductivo
1PL=Primera persona plural	INF=Infinitivo
2PL=Segunda persona plural	INT=Interrogativo
3PL=Tercera persona plural	IMP=Imperativo
ABL=Ablativo	IT=Iterativo
ACU=Acusativo	LOC= Locativo
AG=Agentivo	NOM=Nominalizador
BEN=Benefactivo	O=Objeto
CAU=Causativo	OI=Objeto indirecto
CONJET=Conjetural	PAS=Pasado
CONTR=Contrastivo	PAS.HAB.=Pasado habitual
CORT=Cortesía	PERF=Perfectivo
COM=Comitativo	POS=Posesivo
DEF=Definitivo	PL=Plural
DISC=Discontinuativo	PP=Participio pasado
DISTRIB=Distributivo	PREM=Premeditativo
DUR.SIM=Durativo simultáneo	PRES=Presente
ESP=Español	PROHIB=Prohibitivo
EXL=Exclusivo	REF=Reflexivo
FUT=Futuro	SG=Singular
GER=Gerundio	TOP=Topicalizador
HDN=Habla dirigida a niños	TRAS=Traslocativo
INC=Inclusivo	

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN.....	v
GLOSAS.....	vi
TABLA DE CONTENIDO.....	vii
LISTA DE MAPAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12

CAPÍTULO 1

Las comunidades de San Isidro y T’ojlu Rancho: panorama contextual de la región de estudio 22

1. Introducción.....	22
2. El departamento de Cochabamba: sede de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro.....	22
2.1. Las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro.....	24
3. Contexto sociolingüístico y tasa de escolaridad de la región de estudio.....	28
3.1. Panorama sociolingüístico de Bolivia en relación al quechua y al español.....	28
3.2. Tasa de escolaridad.....	31
4. Los niños, sus familias, sus escuelas y las asambleas comunales.....	32
4.1. Niños de la familia focal.....	32
4.2. Familia de control I.....	40
4.3. Familia de control II.....	45
4.4. Espacios compartidos por las tres familias (familia focal y familias de control).....	53
4.5. Las asambleas.....	54
5. El manejo de conflictos desde la terminología de la población adulta local.....	56
5.1. Percepción del conflicto y su resolución en la población adulta local: “k’acha kawsay” (‘vivir hermoso’, ‘buen vivir’, ‘vivir con bondad’, vivir sano’).....	59
5.2. El habla como dimensión moral en el manejo del conflicto.....	61
6. Las escuelas, la dinámica interactiva entre niños y las ideologías para el manejo del conflicto con los niños.....	61
6.1. La dinámica interactiva entre niños según los espacios y juegos compartidos.....	61
6.2. Ideologías para el manejo del conflicto: los maestros y el comportamiento de los niños.....	64
7. Conclusiones.....	66

CAPÍTULO 2

El quechua boliviano del Valle Alto y el habla de los niños bilingües de T’ojlu Rancho y San Isidro 68

1. Introducción.....	68
2. Panorama general de las características estructurales del quechua boliviano del Valle Alto en Cochabamba.....	69
2.1. Sistema fonológico.....	69
2.2. Estructura silábica del quechua.....	71
2.3. Acentuación.....	72
2.4. Morfología y sintaxis.....	74
3. La evidencialidad en el quechua.....	80
4. El habla de los niños bilingües de T’ojlu Rancho y San Isidro.....	85
4.1. El español hablado por los niños.....	86

4.2. El quechua hablado por los niños.....	91
5. Conclusiones.....	95

CAPÍTULO 3

Herramientas teórico-metodológicas de la investigación	98
1. Introducción.....	98
2. La socialización del lenguaje.....	98
2.1. Prácticas discursivas de socialización infantil	100
3. Metodología: herramientas conceptuales y técnicas para el trabajo de campo en las comunidades de Tojlu Rancho y San Isidro.....	103
3.1. La técnica del registro de los procesos de interacción comunicativa multimodal en el marco de la organización comunicativa situada	103
3.2. Lo multimodal y la semiótica social	106
3.3. Actividades situadas de habla y recursos comunicativos	108
3.4. Marcos de participación	108
3.5. Toma de postura.....	111
4. Ingreso al trabajo de campo y técnicas etnográficas aplicadas	112
4.1. El trabajo de campo con las familias focal y de control.....	114
4.2. De las filmaciones en las familias estudiadas	115
4.3. El trabajo de campo en las escuelas	116
4.4. Técnicas etnográficas de recolección de datos aplicadas en el trabajo de campo	118
5. Conclusiones.....	126

CAPÍTULO 4

La semiótica del conflicto y la socialización infantil en un contexto bilingüe.....	128
1. Introducción.....	128
2. La semiótica del conflicto: desde el habla conflictiva al análisis multimodal del conflicto	128
2.1. El habla conflictiva	128
2.2. La semiótica del conflicto	130
3. Socialización infantil en situación de bilingüismo y contacto cultural	131
3.1. Cambio de código y conflicto entre niños.....	133
4. Conflicto y socialización infantil.....	134
4.1. ¿Cómo se define el conflicto en la interacción social?	134
4.2. Rol del conflicto en la socialización infantil a través del lenguaje	136
5. Ética y moralidad.....	141
6. La noción de cultura en este estudio	144
7. Los estudios de socialización infantil en Bolivia.....	145
8. Conclusiones.....	153

CAPÍTULO 5

Disputas y socialización entre hermanos: secuencias opositivas para enfrentar el conflicto en los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro.....	155
1. Introducción.....	155
2. Antecedentes teóricos	158
2.1. Conflicto, normas morales y sociales y categorías identitarias	158
2.2. Socialización y valor del conflicto entre hermanos.....	162
2.3. Manifestación secuencial del conflicto en la interacción comunicativa: la estructura de oposiciones.....	164
2.4. Técnicas de construcción secuencial de movimientos opositivos	164
3. Estadística de oposiciones en familias y escuelas.....	165
4. Análisis de los datos	168

4.1. Estructura global de la disputa	168
4.2. Análisis de técnicas de construcción secuencial opositiva, acciones multimodales y recursos semióticos	169
5. Discusión	184
5.1. Sobre los segmentos analizados	184
5.2. Sobre los resultados generales en el total de la disputa	185
6. Conclusiones	188

CAPÍTULO 6

Acciones engañosas y posturas ético-epistémicas en el grupo de pares: la ética de la confianza..... 191

1. Introducción	191
2. Estudios previos sobre acciones engañosas entre niños	192
3. Conceptos centrales para el análisis de los datos	195
3.1. Posturas ética, afectiva y epistémica	195
3.2. Otros conceptos analíticos complementarios	197
4. Situaciones circundantes de exposición a acciones engañosas: algunos de sus matices	200
4.1. “Hacer creer”	200
4.2. “Hacer trampa”: la competencia como entorno de exposición al engaño	201
5. Análisis de las prácticas engañosas en el contexto de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro	203
5.1. La práctica del “hacer creer”: el engaño jugueteón o broma	203
5.2. “Hacer trampa”: conteniendo con posturas ético-epistémicas	210
6. El sentido de las “acciones engañosas” en el contexto local de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro	228
6.1. El sentido de las nociones de “mentira” y “verdad” en quechua	229
6.2. El sentido de la noción de “engaño” en el quechua	232
7. Acciones engañosas y posturas ético-epistémicas: los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro en relación a estudios previos	235
8. Conclusiones	240

CAPÍTULO 7

Prácticas discursivas de socialización de los niños en el manejo de las disputas 243

1. Introducción	243
2. Resultados cuantitativos del uso de prácticas discursivas	246
2.1. Tablas de frecuencia de uso de prácticas discursivas	250
3. Prácticas discursivas en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro	253
3.1. Insultos	253
3.2. Justificaciones	263
3.3. Amenazas	283
3.4. Acusaciones	287
3.5. Cambio de código	289
4. Comparación de los resultados con otros estudios	300
5. Conclusiones	302

CAPÍTULO 8

Manejo y resultados de las disputas entre niños 307

1. Introducción	307
2. Estudios sobre el manejo de conflictos y sus resultados entre niños	309
2.1. Las nociones de ‘resultados’ y ‘resolución’ en las disputas	311
2.2. Rol de terceras partes en las disputas entre niños y sus pares	314
3. Resultado general del número de oposiciones y la resolución de conflictos	316
3.1. Tipos específicos de los resultados de las disputas entre los niños de la Escuela “San Isidro”	317

4. Análisis de los datos	322
4.1. Caso 1. Resolución con cambio de postura con combinación de recursos verbales y físicos: ética del testigo y género	323
4.2. Caso 2. Resolución con cambio de foco y uso exclusivo de acciones físicas	338
4.3. Caso 3. Resolución con acciones predominantemente verbales y cambio de foco: hechos observables en conexión con la verdad o falsedad.....	346
5. Discusión	352
5.1. Tendencias en el manejo y los resultados en las disputas	353
5.2. Rol de las terceras partes.....	353
5.3. Las disculpas.....	355
5.4. Manejo de las disputas y sus resultados	356
6. Conclusiones.....	361
CAPÍTULO 9	
CONCLUSIONES GENERALES.....	363
1. Panorama y hallazgos relevantes del estudio	364
1.1. Los ejes nodales del conflicto y la socialización entre pares	373
2. Implicaciones de los resultados en otros ámbitos	380
2.1. El desarrollo del pensamiento heterogéneo y divergente	381
2.2. El habla de los niños como punto de partida.....	382
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	384
ANEXO 1	395
ANEXO 2	401

LISTA DE MAPAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

LISTA DE MAPAS

La provincia Germán Jordán en Cochabamba, Bolivia.....	25
--	----

LISTA DE ILUSTRACIONES

El juego de la liga-liga.....	214
-------------------------------	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparación de población y lenguas en Bolivia, Censos 1992, 2001 y 2012: población total de 6 años y más.....	29
Tabla 2. Miembros de la Familia Focal (Año 2012).....	32
Tabla 3. Familia de control I (año 2013).....	41
Tabla 4. Familia de control II (2013).....	46
Tabla 5. Terminología quechua del mundo adulto para el manejo y la resolución de conflictos en T’ojlu Rancho y San Isidro.....	58
Tabla 6. Sistema fonológico del Quechua de T’ojlu Rancho y San Isidro.....	71
Tabla 7. Fonemas vocálicos.....	71
Tabla 8. Fonos vocálicos.....	71
Tabla 9. Corpus para la distribución silábica.....	72
Tabla 10. Estructura de la palabra en el quechua.....	76
Tabla 11. Paradigma de afijos personales en el quechua boliviano.....	77
Tabla 12. Paradigma de sufijos de posesión en el quechua boliviano.....	78
Tabla 13. Aspecto, tiempo y modo en el quechua boliviano.....	80
Tabla 14. Sufijos de marcación de evidenciales en el quechua peruano y boliviano.....	83
Tabla 15. Número de horas filmadas por familia y escuela.....	117
Tabla 16. Promedio del No. de oposiciones de triple formato por hora.....	167
Tabla 17. ¿De quién es este “hilo”? Disputa entre hermanos sobre el respeto a la pertenencia ajena.....	170
Tabla 18. La gama de términos de “verdad” y “mentira” en el quechua.....	231
Tabla 19. Términos referentes a “engañar” en el quechua de T’ojlu Rancho y San Isidro.....	235
Tabla 20. Promedio de frecuencia de uso de prácticas discursivas en comunidad y familia por hora.....	252
Tabla 21. Promedio de frecuencia de uso de prácticas discursivas en escuelas por hora.....	253
Tabla 22. Número total de oposiciones en 30 horas de registro video Escuela “San Isidro”, Gestión 2014.....	318
Tabla 23. Tipos generales de los resultados de las disputas entre niños de la Escuela “San Isidro”, Gestión Escolar 2014.....	319
Tabla 24. Tipos específicos de los resultados de las disputas entre los niños de la Escuela San Isidro 2014.....	324

INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudia la socialización en y por el lenguaje de niños¹ bilingües quechua-español que se enfrentan a situaciones de conflicto o disputa con su grupo de pares en las comunidades rurales de T'ojlu Rancho y San Isidro, en la Provincia Germán Jordán, Departamento de Cochabamba, Bolivia.

En este estudio se asume a los niños como sujetos con capacidad de decisión, sobre todo en escenarios de interacción libres de la influencia y control directos de los adultos. En tal sentido, se hace necesario partir por la comprensión de cómo los niños usan el lenguaje en situaciones conflictivas, de qué recursos comunicativos se apropian y crean cuando se enfrentan a contextos de disputa, y de qué manera dichos recursos intervienen en la construcción social y ética de ellos mismos como individuos y como seres sociales, miembros de su grupo de pares. Con todo ello se pretende dar cuenta de una parte de los procesos de construcción de una cultura infantil, lo cual puede permitir avances en la comprensión de la adquisición, desarrollo y uso de los recursos comunicativos que promueven los cimientos para llevar a cabo relaciones sociales exitosas.

Así también se pretende explorar las maneras cómo, a través del uso del lenguaje en sus interacciones cotidianas con sus pares, los niños interpretan, asumen, resisten y desafían los valores e ideologías legitimados en la comunidad, la escuela y el resto de su entorno más global; cómo asignan sus propios significados y producen cultura con sus propias normas y valoraciones. Se trata, en otros términos, de la documentación de una socialización de los niños hacia los niños, cuyo resultado deriva en el reconocimiento de una cultura infantil construida por y entre ellos mismos (cf. Cekaite et al. 2014; Corsaro 2012; Goodwin 1990; Goodwin & Kyratzis 2012).

Esta perspectiva investigativa se muestra aún incipiente, en especial en escenarios históricos y geográficos de la postcolonialidad española, más aún cuando se observa la predominancia de estudios procedentes desde el mundo adulto acerca de la conceptualización y construcción

¹ En este documento, se usará el término “niños” o “niño” como denominación genérica; se distinguirá “niñas” de “niños” solamente en casos que requieran especificidad.

de la cultura infantil para diversos fines (educativos, de consumo, etc.). En consecuencia, aún se hace necesario conocer y comprender las maneras como los mismos niños construyen –a partir de su propia visión y prácticas comunicativas– identidad y cultura, formas de usar el lenguaje, roles y valores que retoman y/o modifican del mundo adulto y también crean o recrean, a fin de socializarse los unos a los otros. En medio de todo esto, se reitera que el rol del lenguaje es vital en tanto dimensión de construcción social y cultural de los sujetos y sus relaciones sociales (Cook 2012; Goodwin 2002a, 2002b, 1990; Ochs 1988; Schieffelin 1990, 1986).

Por otro lado, un escenario sociocultural de herencia postcolonial puede ofrecer a los estudiosos un panorama lingüístico de uso bilingüe y multilingüe entre su población; sin embargo, los estudios de socialización asociados a las culturas infantiles en estos escenarios se ven aún mucho más reducidos. El cómo una lengua originaria desaparece, sobrevive, se mantiene, convive o se desarrolla frente a una lengua de colonización, continúa siendo un tema de preocupación e interés académico y social. La importancia de abordar esta temática se debe, en gran parte, al hecho de que hablar una lengua indexicaliza y repercute en temas de orden político-ideológico vinculados a identidad de género, clase social, etnia y ciudadanía (Auer 1988; Bucholz & Hall 2008; Heller 2007; Pujolar 2001; Zentella 2008).

El tema no concluye sólo con estos dos aspectos (la vida de una lengua y lo que indexicaliza), sino que se complejiza aún más cuando ambos se vinculan con el tema del manejo del conflicto. Hoy en día, quizá más que antes, los mismos estudios en la temática de socialización y bilingüismo remarcan cada vez más la conexión del lenguaje con el establecimiento de valores e ideologías que operan en las diversas prácticas y procesos socioculturales que pueden ejercer diversos resultados en las relaciones sociales: fortalecerlas, mantenerlas y, quizá lo más común, enfrentarlas con prácticas de conflicto en todos los niveles, sea en escenarios institucionales y no institucionales. La evaluación de los seres humanos por las lenguas que hablan, su grupo étnico, su clase social o sus maneras de usar el lenguaje, su manera de ser, hacer y pensar son temas que sobresalen en dicha situación conflictiva. En tal sentido, se asume que las interacciones comunicativas que operan en las relaciones sociales y, en consecuencia, en la construcción sociocultural de la infancia, casi nunca están exentas de relaciones conflictivas, las mismas que en muchas ocasiones generan

y se mediatizan, al mismo tiempo, a través de diversas formas de lenguaje conflictivo (o lo que también se denomina como “semiótica del conflicto” en este trabajo).

Por tal razón, en este estudio se plantea que la cultura infantil (como fuente y producto de socialización de los niños) y el bilingüismo poseen un aspecto en común: una dinámica mediatizada —en parte— por el conflicto. Dicha dinámica conllevaría entonces el uso del lenguaje conflictivo, más aún en escenarios de interacción de niños con niños alejados de la presencia de los adultos. Este punto en común entre cultura infantil y bilingüismo puede surgir toda vez que las interacciones cotidianas entre niños de mediana edad conllevan relaciones de conflicto en una mayoría de ellas, sea por razones lingüísticas, por diferencias de orden social, por rupturas de orden moral, etcétera. Con ello no se quiere decir que el mundo infantil siempre y solo esté sujeto a situaciones conflictivas.

¿Por qué asignarle importancia al conflicto y al lenguaje conflictivo? Se ha encontrado que el conflicto, como parte constitutiva de la vida cotidiana del ser humano (Verbeek et al. 2000; Hurtup & Collins 2000; Goodwin 1990) puede desempeñar varios roles en la formación de la niñez: por un lado, la adquisición de competencias comunicativas para regular afectos negativos que conllevan el manejo del conflicto, es decir el hecho de coordinar actividades o puntos de vista divergentes con los otros (Kramer & Gottman 1992). En este aspecto, un tipo de discurso asociado con el conflicto son las maneras de discusión y argumentación en interacciones de oposición para apoyar una postura determinada acerca de algo o de alguien (Danby & Theobald 2012; Goodwin 1990). Este tipo de discurso se privilegia en el ámbito académico (Kyratzis et al. 2009). Sin embargo, en el contexto de la escolarización boliviana (primaria y secundaria) se desarrolla y explora muy poco acerca de este tipo de organización discursiva. Asimismo, fuera del ámbito académico, también se observa que la discusión y la argumentación son útiles para la vida cotidiana adulta; por ejemplo, en situaciones donde se debe “enfrentar fóruns, sistemas legales y políticos que definen las relaciones de poder en una sociedad”² (C. Goodwin 2000: 1493).

² “...to engage in the dispute fóruns, such as the legal systems and politics, that define power in a society.” (C. Goodwin 2000: 1493). **Todas las traducciones corresponden a la autora de este estudio.**

Por otro lado, un estudio que integre las características arriba mencionadas (cultura infantil y socialización, lenguaje conflictivo, conflicto y bilingüismo) a partir de una metodología etnográfica y del análisis de la interacción comunicativa local entre los niños, podría tener importantes repercusiones no únicamente en la delineación de políticas públicas en Bolivia (en particular, las políticas lingüísticas y educativas), sino también en el quehacer de la vida cotidiana de la organización de las relaciones sociales en la familia, la comunidad y el mundo escolar. Un estudio de esta naturaleza puede acercarnos a la comprensión de los aspectos comunicativos, sociales y éticos, que los niños toman en cuenta para generar conflicto, desenvolverse en él o enfrentarlo, así como para disolver/resolverlo.

De esta manera, a partir de la identificación del rol del lenguaje en el conflicto, y de la comprensión de cómo y por qué operan las diversas maneras de hablar y comunicar en este tipo de situación, se buscará también dar cuenta de qué manera estos niños intervienen en el proceso de uso de una o de dos lenguas (Garrett 2005; Paugh 2012, 2005), del mantenimiento o cambio lingüístico y sociocultural que se está generando en el entorno inmediato de su comunidad. En suma, un estudio que tome en cuenta estos aspectos dará cuenta de las maneras de “construir sistemas específicos de valores sociales” (Comparini 2000: 56) de estos niños en relación a su grupo de pares.

Ahora bien, ¿por qué investigar conflicto y socialización infantil a través del lenguaje? El conflicto puede cumplir roles ambivalentes según la situación en la que deriva. Efectivamente, puede ser potencialmente dañino, pues podría desembocar en una marcada o encubierta discriminación lingüística, racial, sociocultural y económica, o de otro tipo; pero igualmente puede conllevar solidaridad y justicia social, puesto que también puede cumplir con el rol de mantener la cohesión social y la formación de la identidad personal de los sujetos (Dunn & Slomkowski 1992). Desde luego que, en medio de todo esto el lenguaje es central como dimensión creadora, canalizadora y producto de la interacción social, de la definición y negociación de los roles sociales, de las relaciones de poder, de la historia y experiencia de los hablantes, así como vehículo de interpretación de la percepción de la realidad. Por lo tanto, la construcción de la realidad y la institucionalización del poder se imponen a menudo por medio de recursos lingüísticos y otros de naturaleza semiótica, lo cual —en casos de conflicto— resalta aún más el rol del lenguaje (Waisman 2010: 25-26; Sánchez-García 2008).

Es precisamente el mantenimiento de la cohesión social lo que permite que las interacciones sociales cotidianas y la moralidad estén profundamente imbricadas en la constitución de una sociedad (Fader 2012; Danby & Theobald 2012, citando a Maynard 1985b y Bergmann 1998; Miller & Sperry 1987). En consecuencia, esto tiene que ver con temas de ética, justicia, derechos y responsabilidad social (Goodwin 2002a, 2002b, 1990). En los casos más extremos, la ruptura de dicha cohesión podría derivar en temas tan actuales y cada vez más cotidianos como el acoso escolar o *bullying*, que ocurre en medio de la interacción de niños y su grupo de pares (Evaldsson & Svahn 2012; Danby & Theobald 2012). En tal sentido, en dicho mantenimiento de la cohesión social, hace falta entender cómo y por qué los niños y sus pares—mediante el lenguaje—generan zonas de conflicto, cómo y por qué los procesan y cómo y por qué los disuelven o llegan a solucionarlos, cuándo llegan a un nivel de tensión y cuándo a un nivel de cohesión.

Por otro lado, Dubet y Martuccelli (1998: 433) afirman que existen diversas modalidades de formación y de manejo de lógicas de acción en la experiencia de los sujetos, las cuales se van complejizando y diversificando a lo largo de su existencia. En consecuencia, se podría deducir que una de dichas lógicas de acción es el lenguaje, ya que, además de cumplir la función de negociar significados a partir de la interpretación y producción de los mismos, también permite a los sujetos realizar acciones sociales, en gran parte, mediante la toma de posicionamientos respecto a algo o a alguien (Goffman 1981). Para el caso particular de este estudio, esta noción arroja elementos sobre cómo operan, entran en conflicto y se concilian las diversas modalidades de formación y de manejo de lógicas de acción en la experiencia de los niños durante las situaciones conflictivas; en breve, cómo opera la lógica de acción comunicativa en relación a las lógicas sociales y culturales acumuladas por la experiencia del grupo de pares, así como aquellas que se construyen en la interacción situada. Si el lenguaje es acción social, entonces también los niños, al manejarlo, producen esta acción. En tal sentido, ¿cómo los niños producen dicha acción mediante sus interacciones cotidianas entre pares en situaciones de conflicto?

Desde un punto de vista epistemológico, también se requiere contribuir a la construcción de “una teoría razonada de cómo interpretar la negociación del significado lograda socialmente” (Bruner 1988: 132); asimismo, comprender de qué manera las fuerzas socioculturales

influyen en las prácticas cotidianas de socialización entre pares (Giroux & Penna 1988: 70) y cómo los niños, mediante sus propios procesos y prácticas comunicativas, pueden incidir en la dinámica de dichas fuerzas.

Este interés también es compartido por la antropología, puesto que “existe un interés teórico de comprender la relación entre las categorías sistémicas o estructurales con las acciones humanas” y, en consecuencia, “la integración de los fenómenos culturales y sociales a partir de la observación e interpretación de las prácticas” (Besnier 1995: 169). En este marco, los estudios sobre socialización infantil a través del lenguaje muestran que dichas prácticas de interés de la antropología son también observables mediante el uso que los actores hacen del lenguaje en tanto acción social (vg., Comparini 2000; De León 2012, 2010, 2005; Duranti 2004, 1997; García Sánchez 2009; Garrett 2005; Miller 1986; Ochs 1988; Ochs & Schieffelin 1982; Paugh 2012).

Corsaro (2012) ilustra lo anteriormente señalado al sostener que los niños no solamente son capaces de imitar o reproducir las convenciones y/o expectativas sociales del relacionamiento adulto (por ejemplo: actuar según los roles de género), sino también de construirlas en la interacción social con los adultos y con su grupo de pares de una manera que puede “desafiarlas y refinarlas”³ según “sus propias preocupaciones”⁴ (p. 494). En tal sentido, se podría sostener que son los mismos niños quienes toman las decisiones finales acerca de las maneras de organizar sus relaciones sociales en situaciones de conflicto entre pares.

El contexto boliviano no es ajeno a todo este entramado, más aún cuando, por varios siglos después de la colonización española, se testimonia una relación asimétrica entre dos culturas y lenguas (el español, lengua de prestigio; y el quechua, lengua en proceso de pérdida de hablantes y de funcionalidad plena). ¿Qué se sabe de las maneras de enfrentar esta situación por parte de los niños hablantes del quechua y del español?, ¿qué recursos del lenguaje usan y construyen estos niños bilingües en situaciones de conflicto y cómo vinculan todo ello con la construcción de sí mismos y de su grupo sociocultural, tomando en cuenta que se trata de niños con conocimientos, vivencias y expectativas diversos? En este escenario de

³ “...challenge and refine them...” (Corsaro 2012: 494).

⁴ “...their own concerns.” (Corsaro 2012: 494).

reconfiguraciones en el contexto boliviano indígena, no se conoce cómo se construye la socialización de la niñez quechua en la adquisición del lenguaje, de los valores, de las maneras de organización social; en específico, aún no se conoce con profundidad cómo los agentes en el nivel de interacción cotidiana entre pares “estructuran sus experiencias” (Houssaye 2003: 443) y las relaciones socioculturales en función a la formación del sujeto a través de diversas prácticas comunicativas en situaciones de conflicto.

Por lo anteriormente señalado, la presente investigación parte de las siguientes preguntas: (a) ¿cuál es el papel del lenguaje conflictivo que se genera en escenarios de disputa en la socialización infantil entre el grupo de pares bilingüe quechua-español?, (b) ¿qué y cómo socializa el lenguaje conflictivo?, (c) ¿qué prácticas discursivas utilizan los niños y su grupo de pares en situaciones de disputa y cómo dichas prácticas se relacionan con la construcción de ideologías, relaciones sociales e identidades entre los participantes del grupo de pares?, (d) ¿qué papel juegan la elección lingüística o el cambio de código en la interacción de los niños y su grupo de pares en situaciones de conflicto?

En este marco, los objetivos que se plantea este trabajo son los siguientes: como objetivo principal, documentar la naturaleza interactiva de las disputas y el manejo del conflicto en la construcción cotidiana de la cultura de pares de los niños bilingües de habla quechua-español; como objetivo específico, analizar los recursos comunicativos que utilizan los niños en su grupo de pares en situaciones de disputa y cómo dichos recursos se relacionan con la construcción de ideologías, valoraciones y reflexiones éticas, relaciones sociales e identidades entre los participantes del grupo de pares.

La tesis se organiza en nueve capítulos.

El Capítulo 1 presenta un panorama etnográfico global de los niños y la región de estudio. Para ello desarrolla el contexto geográfico, poblacional y sociolingüístico de la región de estudio; las familias y los niños; las ideologías de crianza de las familias y las escuelas en relación al conflicto, además de las etnoteorías locales acerca del manejo de conflictos. El Capítulo 2 tiene la finalidad de brindar elementos generales que permitan comprender el habla de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro en los datos analizados a lo largo de este estudio. Para el efecto, ofrece, de manera resumida, las características fonológicas y

estructurales del quechua boliviano de la región del Valle Alto en Bolivia, así como del habla de los niños bilingües de las dos comunidades de estudio. Por su parte, el Capítulo 3 presenta las herramientas teórico-metodológicas con las cuales se llevó a cabo la investigación, las mismas que se enmarcan en los estudios de socialización del lenguaje y la lingüística antropológica.

En el Capítulo 4 se presenta una revisión de las investigaciones que contribuyen al abordaje de los objetivos del estudio. Para ello, se consideran los estudios sobre socialización a través del lenguaje en los niños y su grupo de pares, la socialización infantil en un contexto bilingüe, el conflicto en relación a la ética y la semiótica del conflicto, además de estudios de socialización de niños en Bolivia. Se hace notar que este capítulo ofrece únicamente un paraguas general teórico de la presente investigación, pues, por tratarse de temas específicos, los demás capítulos analíticos cuentan con un breve recuento de estudios realizados sobre el tema, así como de conceptos operativos para analizar los datos en cada uno de ellos.

El Capítulo 5 da inicio al análisis de los datos del estudio; con ello sienta las bases para entender la organización global interna y las técnicas de construcción secuencial que usan los niños en sus disputas con sus pares. De este modo, a partir de un caso representativo seleccionado de la base de datos, aquí se analizan las técnicas de manejo de una secuencia extendida de oposición entre dos hermanos: una niña y su hermano menor, quienes se disputan por la tenencia indebida de un objeto. El análisis de estos tópicos se enriquece con la identificación de los recursos multimodales cambiantes que surgen en las secuencias de oposición; por ejemplo, insultos, amenazas, cambio de código y acciones no verbales como gestos y agresiones físicas acompañados de demostraciones emocionales.

El Capítulo 6 presenta una de las causas del conflicto que reflejan una fuerte conexión con la reflexividad ética entre los niños de ambas comunidades: lo que en este estudio se llaman “acciones engañosas” y la negociación de posturas ético-epistémicas y afectivas en el grupo de pares. Así, en este capítulo se muestra la capacidad de los niños para entender y producir información y acciones que van entre lo que es broma y aquella que es realmente de engaño intencional. Para ello, se analizan cuatro casos vinculados, el primero con la práctica de lo que los niños en la región denominan “hacer creer” en sus modalidades de ocultamiento juguetón y de distracción; y los siguientes tres casos con la práctica de “hacer trampa”. Estos

tres últimos casos se enmarcan en la dimensión de acciones intencionalmente engañosas en relación al respeto de las reglas en juegos competitivos. El primer caso ilustra la discusión de cuatro niñas en el juego de la liga-liga; el segundo muestra a dos hermanos que debaten sus desacuerdos en una actividad de inflar globos; y el tercero presenta a un grupo de niños y niñas de kínder quienes, a instancias de su maestra, deben caminar como gansitos hasta llegar a la meta; pero, en el proceso, niños y niñas que se oponen entre sí incumplen con las reglas con el fin de ganar. Con todo ello, el capítulo permite examinar las consecuencias de dichas acciones engañosas en la socialización entre niños; por ejemplo, la relevancia de una ética de la confianza.

El Capítulo 7 ofrece un panorama tipológico general cuantitativo y cualitativo de lo que genéricamente recibe, en este estudio, el nombre de “prácticas discursivas de socialización” que los niños de las dos comunidades de estudio utilizan para manejar sus disputas: justificaciones, insultos, acusaciones, amenazas, directivos, cambio de código, al margen de otros más. El análisis micro-interactivo de los recursos más relevantes muestra, por un lado, las formas como emerge la dimensión ética de ser persona entre los niños de las dos comunidades de estudio y, por otro lado, de qué manera estos niños desarrollan la capacidad de distanciarse y de entrar, al mismo tiempo, en la lógica del grupo social.

El Capítulo 8 identifica el tipo de resultados a los cuales llegan los niños de las comunidades de estudio en sus disputas, así como sus tendencias en el manejo de estrategias para el proceso y cierre en dichos eventos. La primera parte de este capítulo proporciona resultados cuantitativos de los tipos de resultados, mientras que la segunda realiza el análisis cualitativo de disputas cuyos resultados concluyen en resolución a fin de mostrar la incidencia de la forma de manejar el proceso de una disputa en su cierre. Luego, la tercera parte conecta los resultados de las partes previas con la concepción local de la población adulta de la región acerca del manejo y resultado de conflictos. Los casos de resolución analizados son tres: (a) el cierre de una disputa extendida entre niños que hacen *bullying* a un niño que rompe en llanto, acción que le permite hacer cambiar de postura a sus agresores, convirtiéndose estos en consoladores, además de convocar también el consuelo de una niña que presencié el hecho; (b) una disputa con predominancia de agresiones físicas mutuas entre dos niños, en la que lo interesante es ver cómo las maneras de manejarla logran cerrar la pelea sin enojo ni

separación entre ambos niños; y finalmente (c) una disputa con predominancia de uso de recursos verbales, prosódicos y gestuales, entre niños que discuten sobre un fenómeno del sol.

Finalmente, el Capítulo 9 desarrolla las conclusiones generales de todo el estudio, retomando para ello los resultados y los nudos centrales que surgieron a través de los capítulos, en especial, de aquellos donde se analiza los datos micro-interactivos. Competencia multimodal, intersubjetividad, toma de posturas y agencia, reflexividad ética, cultura de pares y uso del quechua y del español, constituyen los nudos mediante los cuales se comprende la socialización de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en el conflicto.

CAPÍTULO 1

Las comunidades de San Isidro y T'ojlu Rancho: panorama contextual de la región de estudio

1.Introducción

El presente capítulo ubica el contexto general de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro a fin de dar un panorama etnográfico global del entorno que los rodea. El capítulo también aborda las ideologías de crianza de las familias y las escuelas en relación al conflicto, además de las etnoteorías locales acerca del manejo de conflictos. Abordar los contextos familiar, comunal y escolar ofrece la oportunidad de situar a los niños en el nivel meso (el nivel intermedio entre lo macro y micro) de su socialización en el conflicto.

Para tal efecto, se exponen los siguientes contenidos: (2)el departamento de Cochabamba: sede de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro ; (3) el contexto sociolingüístico y la tasa de escolaridad de la región de estudio; (4) los niños, sus familias, sus escuelas y las asambleas comunales; (5) el manejo de conflictos desde la terminología de la población adulta local; (6) las escuelas, la dinámica interactiva entre niños y las ideologías para el manejo del conflicto con los niños; y finalmente (7) las conclusiones.

2.El departamento de Cochabamba: sede de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro

El departamento de Cochabamba, lugar en donde se encuentran las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro, posee 1.758.143 habitantes, según el Censo de Población y Vivienda 2012. Es la tercera ciudad más importante al nivel socioeconómico en Bolivia. Al presente, la dinámica sociolingüística al nivel nacional boliviano sigue el mismo patrón de comportamiento ya identificado en el Censo poblacional del 2001, ya que se observa una directa relación de la emigración poblacional rural al área urbana con el aumento de niveles de bilingüismo y, en particular, con un marcado ascenso hacia el monolingüismo en español. La evolución y la causa de esta situación se explican en la siguiente cita:

...el carácter bilingüe de la ciudad persiste a lo largo de las tres últimas décadas, habiendo disminuido solamente en 10%. Persiste también la tendencia al monolingüismo castellano, que se incrementó en 12%. Nuevamente conviene ver también las cifras absolutas: en tres décadas, los bilingües en la ciudad se duplicaron, en cambio los monolingües en castellano se triplicaron. Esta evolución se ha dado especialmente en los años ochenta y noventa, cuando la privatización de las minas y de empresas estatales en el marco de la reestructuración del Estado boliviano hacia una política de corte neoliberal produjo la migración a la ciudad de Cochabamba y a la región de plantación de coca (Chapare) en el sudeste del departamento. (Sichra, s/f: 12).

En cifras proporcionales, “la mitad de la población de la ciudad de Cochabamba es bilingüe, mientras que la otra mitad se compone de monolingües castellano hablantes (46%) y monolingües quechua o aimara (2.5%)” (Sichra, s/f: 12). Los pronósticos apuntan hacia un probable “proceso lento pero marcado de castellanización de la ciudad, el cual, no obstante, presenta giros inesperados en tiempos de procesos sociopolíticos tan dinámicos y fuertes como aquellos a los que estamos acostumbrados en Bolivia” (Sichra, s/f: 12).

El alto nivel del proceso de castellanización referido es también consecuencia de los procesos elevados de migración interna de la población rural a la urbana en este departamento, ya que en 25 años, “más de la mitad de la población (59%) vive en área urbana, 41% en área rural, entendiéndose por área urbana las poblaciones con más de 2000 habitantes” (Sichra, s/f: 11, basado en el Censo del 2001). Once años más tarde, el Censo de Población y Vivienda del 2012 reporta un mayor crecimiento de población urbana en el departamento, ya que, en términos porcentuales, las cifras arrojan un 68% para la región urbana y un 32% para la rural (INE 2014). A esto hay que agregar la migración transnacional de la población cochabambina, puesto que se reportan condicionantes macrosociales como la “falta de trabajo y garantías de seguridad alimentaria para la familia” (De la Torre Ávila 2006: 46)⁵.

⁵ Según De la Torre (2006), el primer destino de migración de la población del Valle Alto de Cochabamba es la Argentina; el segundo, los Estados Unidos de Norteamérica; luego le siguen en menor proporción Brasil, España, Italia, Suiza, Inglaterra, Francia, Suecia. Para la época del trabajo de campo realizado para este estudio, 2013-2014, las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro ya reportaban un giro importante en la preferencia migratoria de los pobladores de estas dos comunidades hacia Chile, en lugar de la Argentina.

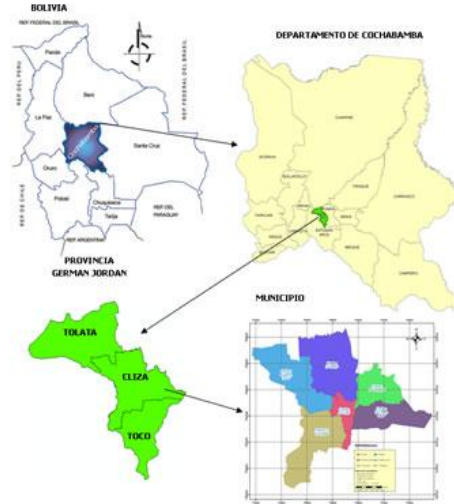
2.1. Las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro

2.1.1. Ubicación geográfica

Las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro pertenecen a la provincia Germán Jordán en el departamento de Cochabamba. La provincia forma parte de una macro región conocida con el nombre de Valle Alto. Hoy en día, ambas comunidades, colindantes entre sí, “son también consideradas como Organizaciones Territoriales de Base (OTB), pertenecen al Distrito E de Santa Lucía en el Municipio de Cliza, [...], primera sección de la provincia” (Plan de Desarrollo Municipal de la Prov. G. Jordán, PDM, Borrador 2015: 23). La región presenta una altura promedio de 2.722 metros sobre el nivel del mar (PDM de la Prov. G. Jordán, Borrador, 2015).

A pesar de una existencia de larga data, así como por su proximidad geográfica con la ciudad (aproximadamente de 32 a 35 km de la provincia Cercado, la capital provincial del Departamento), las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro aún no cuentan con una historia recopilada por escrito y tampoco existen, a la fecha, estudios realizados sobre ambas comunidades. Por ello, los datos aquí presentados provienen de la observación y la información oral recogida a partir de entrevistas informales realizadas a la población más anciana perteneciente a estas comunidades; también se usan las listas de las cooperativas de agua potable y riego. El mapa a continuación proporciona la ubicación de la provincia Germán Jordán, lugar donde se ubican ambas comunidades.

La Provincia Germán Jordán en Cochabamba, Bolivia



Fuente: Plan de Desarrollo Municipal (PDM) Cliza 2015 (Borrador), con base en ATICA 2009.

2.1.2. Características socioeconómicas

Como parte de la región del Valle Alto, las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro poseen, por tradición, una alta vocación agrícola y de crianza de vacas lecheras a una escala pequeña y familiar. Es una región productora principalmente de maíz, papa, habas, arvejas, calabazas y durazno. Asimismo, una familia que habita la región no se concibe como tal sin la crianza de por lo menos una o dos vacas lecheras, las mismas que son quizá la base de manutención de la economía familiar por la venta de quesillo en la ciudad, al interior de la misma región o en los mercados de las capitales provinciales. Para el caso de las dos comunidades de estudio, Cliza es el mercado provincial de la provincia Germán Jordán.

No obstante, dado el cambio climático, en las últimas décadas se ha ido presenciando la transformación de un clima templado hacia uno extremo que va entre un año con inundaciones y otro de sequía (PDM Prov. G. Jordán, Borrador 2015). Por lo tanto, se puede sostener que estas características, complementadas con la proximidad geográfica de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro, parecen ser los factores más importantes para definir las transformaciones paulatinas, y a veces aceleradas, de su población en relación con su vocación laboral y migratoria.

Desde hace décadas, la proximidad con la ciudad capital de departamento⁶ ha generado un contacto cercano de la población con el mercado de la ciudad, en particular de mujeres que comercializan allí productos agrícolas, productos lácteos como el quesillo, y animales domésticos pequeños (conejos, cuyes, aves de corral, pichones). Otra parte de la producción es vendida en la feria local de la capital de provincia, Cliza, los días domingos (ganado vacuno, ovino, porcino, además de los animales y productos agrícolas ya mencionados). Los hombres, además de dedicarse a la actividad agrícola, suelen trabajar en la ciudad como albañiles. Algunas familias tienen a sus hijos jóvenes estudiando la secundaria y la universidad en la ciudad, aunque todavía es bastante reducido el número de profesionales que se hayan graduado de universidades del país. La profesión más generalizada es la de maestro o maestra rural, por el menor costo, menor tiempo de los estudios, así como por una mayor posibilidad de encontrar trabajo.

Agregado a ello, la emigración a países extranjeros ha caracterizado a la población de la región, en gran parte como consecuencia de la necesidad económica y motivaciones de movilidad social. Según reportan los relatos de los ancianos entrevistados en las dos comunidades, hacia el año 1959 (incluso quizá un poco más antes), la población masculina comenzó a emigrar hacia ciudades del país vecino de la Argentina. Posteriormente, alrededor del año de 1985 o 1990, comenzó una emigración masculina y femenina hacia los Estados Unidos y España, con escasa población hacia Inglaterra. Recientemente, debido al receso económico de la Argentina, Chile constituye uno de los destinos más próximos para la población de esta región. Efectos visibles de esta migración se generan al interior de la configuración poblacional actual del lugar, al menos al nivel etario, arquitectónico y lingüístico. A la fecha, existe muy poca juventud masculina y femenina que habite de manera permanente en el lugar: muchos de ellos radican o trabajan como indocumentados en los países anteriormente mencionados (sobre todo en los EEUU, España, Chile y la Argentina). En consecuencia, como población permanente, se observa a hombres y mujeres mayores de 50 a 60 años de edad, la cual no abastecer para proseguir con las labores agrícolas. Por su parte, la población infantil y adolescente es cada vez más escasa. Por tal razón, actualmente se observa el empleo de población migrante de regiones altiplánicas del Departamento de

⁶ En el contexto boliviano, un *Departamento* equivaldría a lo que es un *Estado* en la división política de México.

Potosí, hablante también de quechua que cumple con algunas de esas labores. A la fecha, se observa una gran tendencia de dicha población a asentarse definitivamente en la zona como cuidadores de casas abandonadas.

Este fenómeno de confluencia de población inmigrante es característica de muchas otras comunidades bolivianas, en particular, en regiones semiurbanas donde una población de culturas y orígenes sociales diversos interactúa en dos o más lenguas. Por ello, la interacción social entre población inmigrante del interior de Bolivia y población emigrante temporal al extranjero que convive permanentemente en una comunidad es cada vez más un rasgo característico de regiones rurales cercanas a las ciudades, en particular, en ciudades pertenecientes al eje central de Bolivia: Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. Al mismo tiempo, este fenómeno muestra que la población quechua en Bolivia no es homogénea en el aspecto socioeconómico ni lingüístico, puesto que existen diferencias de población quechua inmigrante de regiones geográficamente más altas (altiplánicas) hacia regiones quechuas rurales del Valle Alto o Central cercanas a la ciudad con aquellas poblaciones quechuas que son originarias de estas regiones. La población procedente del altiplano se caracteriza –al inicio de su estadía – por ser menos bilingüe en quechua y español y con menores recursos económicos, mientras que la de los Valles Alto y Central de Cochabamba, son más bilingües en quechua y español, además de contar con mayor acceso a recursos económicos, tanto por el clima y el tipo de terrenos con que cuentan, así como factores de ingresos económicos procedentes de la migración a países del exterior. Por lo tanto, también se produce un contacto cultural y lingüístico entre poblaciones que comparten aparentemente “una misma lengua” y “una misma cultura”, lo cual configura, a su vez, un escenario de variación cultural y lingüística al interior de una cultura habitualmente conocida como homogénea: la cultura quechua. Muchas veces, dicho contacto no se produce necesariamente en un encuentro armonioso, sino con rasgos de discriminación de los segundos hacia los primeros.

En cuanto a la arquitectura, se observa una paulatina transformación en la construcción de viviendas, algunas modestas, algunas más modernas de ladrillo y hormigón, logrando así un cambio cualitativo y gradual de las viviendas tradicionales de adobe con techo de calamina o teja.

Como consecuencia de todos los factores ya mencionados, además del efecto de escolarización, se observa un nivel elevado de bilingüismo en quechua y español por parte de la población migrante e infantil; no tanto así en los ancianos, los mismos que, en su mayoría, aún manejan del quechua de manera monolingüe, las mujeres en particular, y bilingüe los varones. Sin embargo, es también importante mencionar que a pesar de todo este fenómeno de contacto durante varios siglos, el quechua aún mantiene cierto nivel de vitalidad dado el hecho de usarse aún en espacios cotidianos de la familia y la comunidad (Sichra 2003).

Al margen de su frecuente contacto con la ciudad de Cochabamba, por razones limítrofes, la población de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro también tiene estrecha conexión con el cantón de Santa Lucía y los municipios de Tolata y Cliza (capital provincial). La prosecución de estudios escolares de los hijos y los pasos obligados para ir y volver de la ciudad están entre las motivaciones principales para ello. Los niños de las familias de focal y de control asisten a las escuelas de San Isidro, Santa Lucía y Cliza. Según información proporcionada por autoridades comunales, las distancias geográficas entre ellas van de menor a mayor: T'ojlu Rancho-San Isidro (1/2 km); San Isidro-Santa Lucía (1km ¼); Santa Lucía-Cliza (aproximadamente más de 2km).



Camino que une San Isidro con T'ojlu Rancho (2013)

3. Contexto sociolingüístico y tasa de escolaridad de la región de estudio

3.1. Panorama sociolingüístico de Bolivia en relación al quechua y al español

Esta sección presenta un panorama general de las características sociolingüísticas y poblacionales de Bolivia en términos estadísticos.

En términos sociolingüísticos, a partir del año 2000, la Constitución Política del Estado declara a Bolivia como país plurilingüe en el cual todas las lenguas originarias, además del español o castellano⁷, gozan de un estatus oficial (Decreto Supremo N° 25894 del 11 de septiembre de 2000, Constitución Política del Estado, del 7 de febrero de 2009). Mediante la Constitución Política del Estado de 2009, Art. 5, Bolivia reconoce 37 idiomas oficiales, incluyendo el español. No obstante, a pesar de ello, el español continúa gozando de mayor prestigio social habida cuenta de la herencia histórica dejada por la colonia española; “su vinculación con los grupos de poder” predominantes en la “estructura socio-cultural y económica” desde esa época la convierte en una lengua que “abre mayores oportunidades sociales y laborales, sobre todo en las ciudades más desarrolladas” (Albó & Molina 2006: 112). “Por eso mismo, la emigración a esas ciudades, por razones laborales, educativas u otras, es un factor castellanizador incluso más fuerte que el sistema escolar o que los medios de comunicación de masas” (Albó & Molina 2006: 112). Aunque las lenguas originarias ya gocen de la libertad de ser utilizadas en ámbitos públicos, sin que sus hablantes sean discriminados, se podría sostener que el español goza de un prestigio oficial de facto en hospitales, escuelas y la gran mayoría de las demás instituciones en el Estado Boliviano. El quechua, la lengua originaria más hablada en Bolivia, no escapa a esta dinámica, a pesar del incremento de la población. La siguiente Tabla 1 muestra la disminución de hablantes en el quechua frente al español en los últimos tres censos en el país.

Tabla 1. Comparación de población y lenguas en Bolivia, Censos 1992, 2001 y 2012: población total de 6 años y más

Dato lingüístico	Censo 1992	Censo 2001	Censo 2012
Monolingüe en español	41.7%	52.6%	69.40%
Monolingües en lengua originaria	11.5%	12.3%	No reporta
Quechua	34.3%	27.6%	17.43%
Nativos bilingües en lengua originaria y español	48.8%	31.1%	No reporta
Total población	6.420.792	8.274.325	10.027.254

Fuente: Elaboración propia con base en Albó y Molina 2006; INE 1992, INE 2002, INE 2015.

⁷ En Bolivia, se usa el término “castellano” como equivalente al de “español”.

La Tabla 1 refleja la disminución inversamente proporcional de hablantes monolingües en lengua originaria, así como de bilingües en lengua originaria y español en relación al aumento de la población boliviana. Para el año 2012, Bolivia posee una población total de 10.027.254 habitantes (Censo de Población y Vivienda 2012); sin embargo, en el caso específico del quechua, los hablantes de esta lengua disminuyen aproximadamente en un 10%, ya que solamente hay un porcentaje de 17.4% de hablantes al nivel total del país con respecto a 27.6% de hablantes en el Censo del año 2001. A su vez, este último también presenta una baja de casi el 7% respecto del Censo del año 1992, año en el cual se registró 34.3% de hablantes monolingües en quechua.

El Censo 2001 reporta al quechua como el idioma mayoritario, con el 27.6 % de hablantes (Albó & Molina 2006: 112, con base en el INE 2002) por sobre las demás lenguas indígenas en el país en una población total de 6 años y más de edad. El quechua es además la lengua originaria que mayor número de departamentos abarca en el país debido, en gran parte, al factor de la migración interna (Albó & Molina 2006: 112).

Tampoco las políticas públicas, sobre todo lingüísticas y educativas adoptadas por el Estado boliviano (v.g. la Reforma Educativa de 1994, de carácter intercultural y bilingüe lengua nativa-castellano), lograron mantener y/o incrementar el número de hablantes en esta lengua. Al parecer, dichas políticas influyeron solamente en hacer emerger la adscripción identitaria de una gran parte de la población boliviana a un grupo indígena, puesto que en el Censo poblacional del 2001, el 62% de la población de 15 y más años “se identificó como perteneciente a algún pueblo indígena”⁸ (Albó & Molina 2006: 114).

Ahora, comparando dicha información con datos recientes del Censo de Población y Vivienda del año 2012 respecto del 2001, se observa un incremento de 17.34% de hablantes del español entre la población rural y urbana nacional en Bolivia de 4 años de edad o más, dado que el 69.4 % habría aprendido a hablar en esta lengua. Sin embargo, el quechua estaría

⁸ Tal como hacen notar Albó y Molina para el caso boliviano (2006: 114), es interesante observar que “esta identidad no siempre va acompañada del conocimiento de la lengua, principalmente [...] en las generaciones jóvenes de las grandes ciudades”.

registrando una baja de alrededor del 10% respecto del Censo del 2001, pues a partir del Censo del 2012, tan solo 17.43% habría aprendido a hablar en quechua y la tendría como idioma principal (La Razón Digital, 31/12/2014). El Censo del año 2012 no registra el número de bilingües; solo menciona que “La proporción de jóvenes, adolescentes y niños que hablan otro idioma del país, aparte del castellano, es uno de cada 10” (INE 2015: s/p). Lamentablemente, las variables de este censo no permiten realizar mayor comparación con aquellas del censo previo debido a que no registran datos de población monolingüe en lengua originaria, nativos bilingües en lengua indígena y español, como tampoco de trilingües.

En consecuencia, estas cifras muestran el desplazamiento del quechua respecto del español, tanto al nivel de hablantes monolingües como bilingües. Veamos ahora cuál es el panorama respecto a ello en el departamento de Cochabamba, sede de las dos comunidades del estudio.

3.2. Tasa de escolaridad

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2012, la tasa de analfabetismo en Bolivia es de 5.5 para la población de 15 o más años de edad (INE 2014); esto significa que 5 de cada 100 habitantes en el país no saben leer ni escribir.

De este total, aún se observan ciertas brechas al nivel de la población urbana y rural, así como de género. En el primer caso, la tasa de analfabetismo es mayor en el área rural (11.9%) que en la urbana (2.7). En el segundo caso, hay una variación de 5.23 entre hombres y mujeres de 15 años o más que no saben escribir, puesto que las mujeres registran un promedio mayor de analfabetismo con 8.13, mientras que los hombres llegan al 2.89 (INE 2014). Respecto al promedio de años de estudio, 10.7 corresponden al área urbana y 6.4 al área rural. El nivel de instrucción es también aún mayor en el sector urbano en relación al rural: “En área rural, el nivel de instrucción más alto alcanzado es primaria con 39.6%, y en área urbana es secundaria, con 44.1 puntos porcentuales” (INE 2014: 3).

4. Los niños, sus familias, sus escuelas y las asambleas comunales

4.1. Niños de la familia focal

4.1.1. Composición familiar

La familia focal estaba compuesta por tres generaciones, las mismas que comprendían ocho miembros: el abuelo y la abuela paternos, la madre, el padre, una hija mayor y tres niños menores (7, 6, 5 y 3 años de edad respectivamente para el 2012). En esta familia, solamente el padre de los niños leía y escribía en español (no en quechua). La Tabla 2, a continuación, detalla la composición familiar.

Tabla 2. Miembros de la familia focal (Año 2012)

Miembros	Edad	Niños que frecuentan a la familia	Edad
Abuelo	70	Amaya	7
Abuela	70	Judy	7
Padre	26	Joyce	6
Madre	24	Mariel	1,6
Li⁹	7	JJ	5
Julio	6	Alberto	4
Ariel	5	Jimmy	4
Marco	3	Jason	4

Durante el trabajo de campo, la familia focal vivía en la casa de adobe de los padres del papá de los niños. Al lado de esta vivienda iniciaron la construcción de una vivienda propia de dos plantas, con ladrillos y cemento. El total de niños de la familia que se observa en la tabla es de 4 niños. Los niños que frecuentaban a la familia para traer encargos de sus familias o para jugar con los niños de la familia focal eran, por lo general, hijos de los vecinos y los primos (4 niñas y 3 niños). Los primos eran hijos de algunos primos del padre, ya que él era hijo único. La madre no contaba con familiares en la comunidad por ser originaria de un municipio más alejado y, por esta razón, las visitas de sus familiares eran bastante esporádicas.

⁹ Los nombres de los niños fueron cambiados por razones de resguardar su privacidad.



Los niños de la familia focal en el traspatio de su casa (2013)

4.1.2.Aspectos socioeconómicos

Al igual que todos los pobladores de la región, el sustento económico de la familia provenía de la producción agrícola en pequeña escala de diversos tipos de maíz, papa, calabazas, arveja y haba. Además de esto, sus ingresos económicos se complementaban con la crianza de ganado vacuno, al menos unas cinco vacas lecheras, lo cual constituía un número importante para la venta de quesillo a una red nacional de cafeterías denominada *Wist'upicu*. Los cuyes y las aves de corral (patos, gallinas y eventualmente pavos) que circulaban en el patio de la casa, eran también parte de los animales que contribuían a la alimentación de la familia, así como a la generación de dinero. Además de ello, el padre de familia poseía un tractor y con él trabajaba en contratos de arado en diversos terrenos de la región. Este era uno de los ingresos que le generaba a la familia un excedente para el ahorro y la construcción de su casa. Por otro lado, el padre de familia tenía aspiraciones futuras de incrementar el ingreso económico familiar mediante un curso básico de veterinaria y crianza de ganado con una duración de un año en Cliza, la capital provincial.

4.1.3.El uso del quechua y del español en la familia focal

Se podría sostener que la convivencia diaria de tres generaciones en esta familia propiciaba la adquisición simultánea del quechua y del español. Los abuelos paternos usaban el quechua con el único hijo que tienen y su esposa, también con los nietos. Los padres utilizaban el quechua con los dos hijos mayores y el español con los dos menores. La escuela fue el factor principal para este cambio de lengua con los dos menores porque cuando los dos mayores ingresaron a ella, con un conocimiento mínimo del español, sus demás compañeros ya

hablaban el español, además del quechua. A esto se sumó el uso del español por parte de la maestra en las clases debido al uso mayoritario de esta lengua entre los niños.

Entre estos cuatro niños de la familia focal, ellos también adoptaban la misma política lingüística de los padres, pues los dos mayores interactuaban en quechua entre ellos y en español con los dos menores. A veces, también estos dos niños mayores usaban el español con otros niños de la escuela o la comunidad cuando jugaban. Entre los dos niños menores, los intercambios verbales se generaban en español, y también con sus dos hermanos mayores y sus padres. Algunos niños vecinos de su casa interactuaban con ellos en quechua; por ejemplo, a JJ y a Alberto les gustaba hablar en quechua entre ellos, como también con los dos niños mayores de la familia focal, y – a veces, en situaciones de broma o en cualquier momento inesperado- podían acudir al quechua con los dos niños menores.

4.1.4. Una jornada típica de la familia

En cuanto a quiénes se encargaban de realizar las actividades anteriormente mencionadas, convendría relatar una jornada cotidiana típica de esta familia. Por la mañana, a eso de las 6:30 o 7:00 am, ambos padres se levantaban y alimentaban a las vacas y aves de corral. Después iban a uno de los terrenos cercanos que se encontraban a unos doscientos metros de distancia de la vivienda para cortar alfa alfa. Cuando este forraje se acababa, debían caminar alrededor de una distancia de medio y hasta un kilómetro para llegar a la pampa en donde tenían otros terrenos. Los dos niños mayores se levantaban para poner la tetera en la estufa y preparar el desayuno consistente en un té azucarado y pan (algunas veces, el té se cambiaba por leche). Después de eso, los padres volvían a alimentar a las vacas con alfa alfa a fin de que ellas produjeran más leche para el día. También alimentaban a los conejos con el mismo forraje. Los padres desayunaban junto con los niños, aunque no siempre, pues ello dependía de la hora en la cual ellos llegaban y de la hora en la cual los niños debían ir a sus escuelas. La madre cocinaba el almuerzo del mediodía.

El año 2012, Li, la hija mayor asistió al 2do curso de primaria en la escuela de la comunidad de San Isidro y con ello concluyó todos los cursos que este establecimiento podía brindarle, de manera que para el año 2013, por decisión de sus padres, ella tuvo que ir a la escuela Andrés Pinto Astete, en Santa Lucía, para proseguir con sus estudios de primaria. Los dos

hermanos menores asistían a la escuela de San Isidro, y Marco, el menor, asistió primero como oyente al pre-kinder o Nivel Inicial I de la misma escuela, aunque su asistencia no siempre era regular, pues solamente lo hacía cuando lo deseaba debido a que su edad aún no le permitía ingresar a un curso regular. Sus padres decidieron enviarlo para que “se fuera acostumbrando a ella” (*Yachakuchkananpaq*). La ruta para la escuela la hacían todos los hermanos juntos caminando hasta la parada de taxis de San Isidro, pues ahí Li tomaba el bus escolar gratuito de la Alcaldía de Cliza que lleva y trae a los niños y adolescentes a la escuela de Santa Lucía. Algunas veces, se encontraban en el camino con otros niños y niñas del T’ojlu que iban también en la misma ruta, ya sea para la escuela de San Isidro o bien para la de Santa Lucía. Los niños de esta familia también iban acompañados por Cachuchín, un perro grande de la familia, quien se quedaba toda la mañana esperando la salida de los niños en la puerta de la escuela de San Isidro. Todos los niños de esta escuela estaban familiarizados con él, de tal manera que a veces solían darle algún alimento o bien a jugar con él a los caballitos.

A las 12:30, terminaban las clases de los niños de la escuela de San Isidro y los niños de esta familia casi siempre solían jugar con los demás compañeros en el quiosco o en la calle a modo de esperar a la hermana mayor. Cuando ella llegaba en el bus escolar, se iban caminando juntos de nuevo rumbo a su casa en el T’ojlu. A veces, también iban acompañados de otros niños vecinos que vivían en su comunidad.



Ariel y Marco, de retorno de la escuela de San Isidro a su casa en T’ojlu Rancho, acompañados por Cachuchín (2014).

Después del almuerzo, la madre y los niños iban a dar de beber agua a su ganado (muchas veces el padre almorzaba en el lugar donde tenía que arar cuando realizaba este tipo de trabajo). El cuidado de las aves y los conejos podía hacerlo cualquiera de ellos. Luego, la madre llevaba el ganado a pastear a la pampa, mientras dejaba a los niños en la casa para que

hicieran las tareas escolares. Los fines de semana o días feriados, ella solía llevarse a los mayores para ayudar en el pastoreo.

Al retorno, como a las 17:30 o 18:00, la madre pedía ayuda de los tres hijos mayores para atar a las vacas en sus lugares y volver a alimentar al ganado. Después se ponía a preparar la cena; algunas veces, dependiendo de si los niños terminaron o no las tareas, les pedía ayuda para pelar las arvejas, lavar algunos trastes, pasarle algunos utensilios o alimentos o llevarle agua de la pileta que estaba en el patio de la casa de sus suegros, y también para alimentar a los conejos y las aves de corral.

Los abuelitos paternos también contribuían al cuidado de los niños cuando los padres de los niños se ausentaban para ir de compras a la capital provincial de Cliza, los días domingos, o bien a la ciudad de Cochabamba, algún sábado por la mañana. A diferencia de los padres, en particular de la madre (quien solía usar una vara para asustar o castigar a los niños), los abuelitos no solían usar el castigo físico para corregir algunas peleas fuertes entre los niños, solo recurrían a recordarles el cumplimiento de algunas tareas domésticas que los padres dejaban encargadas a los niños. Cabe señalar que el estilo de habla utilizado por ambos era diferente, mientras el abuelo recurría a usar palabras lentamente articuladas, con una voz suave y calmada, la abuelita solía enojarse a la segunda repetición del recordatorio no cumplido por los niños, pues solía elevar la voz enunciando amenazas de anotarles a los padres. Los abuelos realizaban todo esto en quechua, por lo cual, los niños usaban también esta lengua con ellos.

4.1.5. Espacios de convivencia

Los espacios de convivencia para los niños de la familia focal eran todos los espacios ocupados por los abuelos paternos, en especial, el patio, así como la nueva casa en construcción: una de las tres habitaciones de la planta baja. Ahí acostumbraban a desgranar maíz desde aproximadamente el mes de mayo hasta más o menos el mes de septiembre, dependiendo de los precios y de la venta de maíz en el mercado de Cliza. El desgrane de maíz solía realizarse en medio de juegos y, a veces, de discusiones entre ellos sobre quién hacía o no el trabajo, o bien de disputas que surgían por no cumplir con las reglas del juego (v.g., hacer trampa en el juego del *oculta oculta*). Las gradas (las escaleras) que conectaban la

planta baja con el piso de arriba (aún sin habitaciones construidas) eran también otro espacio de juego; Li, la hija mayor jugaba ahí a las casitas con sus muñecas Barbie y esto lo hacía, a veces con sus hermanos, aunque ellos preferían jugar a las persecuciones subiendo y bajando las gradas, o bien para lanzar desde ahí globos con agua a sus propios hermanos (este último, en época de carnavales, durante el mes de febrero). Este mismo espacio, aún sin construir, también era usado por todos ellos para curiosear a lo lejos, para ver si sus padres ya estaban volviendo o no de la pampa o de cualquier otro lugar, o bien para molestar a algunos niños vecinos que pasaban por ahí.

A unos doscientos metros de la vivienda, había un terreno baldío, un lugar donde a veces se pastoreaba a las vacas y amarraba a las ovejas; también era usado por los cuatro niños para jugar al fútbol, las pesca pescas, o bien a las muñecas y las cocinitas (estos últimos juegos los hacía Li, acompañada a veces de Marco, el menor de todos). Al lado de este terreno baldío, durante el año 2013, tenían varios terrenos de maizales en los cuales jugaban también a las escondidas.

Las acequias de los terrenos, así como las que estaban en la calle, frente a su vivienda, les servían a los niños de esta familia como lugares para esconderse y también para jugar dentro del agua, cuando éstas estaban llenas. En época de lluvias (si se presentaban), un sector amplio de la pampa se llenaba de agua formando una laguna. Allí también acostumbraban ir para nadar y jugar, además de subirse al bote de la familia a manera de prueba, no de remar, pues, por su edad, eso aún les estaba prohibido. Li, la mayor tenía 9 años de edad para el 2014; por lo tanto, según sus padres, contaba con fuerza insuficiente para realizar dicha actividad (los niños de doce años de edad para adelante ya pueden remar solos)¹⁰.

Todos los espacios anteriores servían a los niños para realizar actividades de juego. Aparte de ellos, el dormitorio donde todos ellos dormían, junto con los padres, también era usado

¹⁰ Los tipos de trabajo también dependen de la edad para su realización en la región. Por ejemplo, para la limpieza de acequias o el rebalse de agua en ellas, “los pobladores no suelen llevar a los niños, excepto tengan ya aproximadamente 14 o 15 años de edad, porque ya tienen más fuerza y saben usar bien el azadón, además de no ser traviesos, desobedientes y curiosos como los niños más pequeños (ellos se pueden meter al agua y ahogarse, aparte de ser un estorbo en el trabajo)”, (2014D_29Enero).

para ver dibujos animados, películas de Disney o de otras caricaturas, o bien de telenovelas mexicanas.

Fuera de la vivienda, a casi medio kilómetro, estaba la cancha polifuncional, construida por el municipio para que niños y jóvenes jugaran al fútbol y al básquetbol. Los niños solían usarla para jugar a las carreras de cochecitos, las pesca pescas, las carreras con aros o con bicicletas, así como para la construcción de casitas de piedras. En cambio, Li la usaba para jugar a las muñecas y a las cocinitas con otras niñas vecinas. Cuando no había ningún otro niño o niña vecino con quien jugar, Li inventaba en ocasiones algún juego que congregara a sus hermanos menores; por ejemplo, el juego de la venta de comida en una cafetería o en una pensión (una fonda), o también el juego de las actuaciones en público (cantar, bailar). Aunque estos juegos eran asumidos por sus hermanos solo por un momento, pues siempre solía haber divergencia de opiniones entre ellos; además la hermana mayor casi siempre buscaba tener la razón, y por eso los niños varones se separaban de ella para molestarla y/o ponerse a jugar a la pelota.



Los niños de la familia focal subiéndose a un bote en la pampa de T’ojlu Rancho (2013).

4.1.6. Ideologías de crianza para el manejo del conflicto en la familia:

“kawsay” ‘vivir’ vs “mana kawsay” ‘no vivir’ [no convivir]

Los padres de familia de los niños del estudio distinguen entre la acción de discutir y la agresión física mediante el léxico quechua utilizado para ello. El habla de los padres de familia recurre a los términos de *maqanakuy* ‘pelear dándose golpes’, y *discutiy* ‘discutir’ (préstamo del español plenamente incorporado al habla quechua de la región), el mismo que

también tiene su correlativo en el término quechua *ch'aqway* 'hablar en voz alta, casi a gritos'.

Según los padres de familia, los niños “se pelean por cualquier cosa”, generalmente porque se quitan juguetes; o bien cuando se golpean entre ellos al jugar. Los padres intervienen cuando los niños dicen palabras muy groseras o cuando comienzan a propinarse golpes; también pueden usar el castigo físico cuando se enojan en casos de desobediencia empecinada; es decir, cuando los niños no obedecen con órdenes verbalizadas y reiteradas, e incluso después de ser regañados: *Rabiachikuptinku maqarpay yachani. Ajná mandaptinchik, má kasukunkuchu a. Rimarpay yachani, rimaspapis mana kasukunkuchu chayqa, k'aqcharpay yachani; kasukunku chantaqa. “Juktawan maqasqaykichik” ñiptiyqa kasukullankuña [...]. Discutinakuptinkuqa, “Ama jinakuychikchu, maqarpasqaykichik” ñiy yachani...* ‘Si nos hacen renegar, suelo pegarles. Así, cuando les ordenamos, no se hacen caso, pues. Acostumbro regañarles, pero si aun regañándoles no obedecen, les doy con una vara; obedecen con eso. Después de eso ya sólo los amenazo: “Una vez más les voy a pegar”, ya obedecen [...]. Si discuten, suelo amenazarles, “No se hagan, les voy a pegar”¹¹.

Los padres de esta familia no intervenían en las discusiones de los niños, solamente en las agresiones físicas. Pero un evento ocurrido a fines de julio los hizo cambiar de idea: una noche, Joel le arrojó una billetera a Manuel y le hizo una herida grande en el rostro. Sus padres tuvieron que llevarlo al hospital. Por dicha razón la madre manifestó lo siguiente: *Mana dejanapaq kusachu, ay veznin maqanakunku, má kusachu* ‘No es recomendable dejarlos [discutir], a veces se pelean, no es bueno’¹². Sin embargo, esta actitud fue temporal, dado que después de un tiempo en el cual observaron que las discusiones no siempre se elevaban hasta el nivel de la agresión física, los padres retomaron el patrón general de permitir las discusiones de los niños a fin de que las soluciones surgieran de ellos mismos.

De manera paralela, los padres también alentaban la defensa personal de sus hijos frente a otros niños que los molestaban abusivamente debido a un carácter “humilde”: *Escueylapi, papasunqa “Má dejakunaykichu” nin Arielta. Maqachikusqa. “Maqanayki” ñin. Ancha*

¹¹ (2014/23/07/Vn).

¹² (2014/23/07/Vn).

humildi ‘Su padre le dice a Ariel que en la escuela no se deje. Se había hecho pegar. “Debes pegarles [también]”, le dijo. Es muy humilde’¹³. Aunque también los padres son conscientes de que la agresión verbal o la reacción física puede, en ocasiones, provocar *jucha tariy* ‘encontrar culpa’: *Juliuy juchá tarichiwan, ay veces maqarparin*, Lit. ‘Mi Julio me hace encontrar culpa, a veces les pega [a los chicos en la escuela]’¹⁴. *Jucha tariy* ‘encontrar culpa’ significa en la región romper con relaciones sociales armoniosas al discutir y enojarse con otra gente; en este caso, con los padres de familia de otros niños.

Según la madre de esta familia, el ideal de la vida cotidiana de los hijos está relacionado con el respeto entre hermanos, una cualidad que conduce, en sus palabras, hacia lo que literalmente traducido sería “la vida” ‘*kawsay*’. Lo opuesto sería el “no vivir” ‘*mana kawsay*’: *Noqaqa munayman kusa kakunankuta, tranquilu, hermanitus paykuna pura, kusata kawsakunankuta, má phiñanakunanku munayman ñuqaqa. Munayman familiapi k’achitu kawsakunankuta. Wakinqa uñitapi má kawsakunkuchu, machupiqá kkillanpuni kanku. Respetachina tiyan sullk’atataq kuraqtataq* ‘Yo quisiera que ellos vivan bien, con tranquilidad, como hermanitos, que vivan bien, sin enojarse. Me gustaría que vivieran en armonía en la familia. Otros no viven bien desde pequeños, de grandes siguen viviendo así. Hay que hacer respetar tanto a los hijos menores como a los hijos mayores’¹⁵.

4.2. Familia de control I

4.2.1. Composición familiar

La familia de control I comprendía solamente tres miembros: el padre, la madre y Mateo, un niño que contaba con 4 años de edad en el año 2013. La madre terminó el bachillerato y el padre sólo cursó hasta el octavo grado de primaria. Para Mateo, el hecho de ser el único niño en la familia tenía por lo menos dos repercusiones: jugaba solo en la casa con sus juguetes, o bien jugaba con su prima de 7 años de edad, quien solía visitarlo porque vivía cerca. Mateo también jugaba con sus otros primos, sobre todo en casa de sus abuelos maternos: un niño de un año y medio de edad (hermano menor de su prima de 7, otra niña de dos años de edad,

¹³ (2014/23/07/Vn).

¹⁴ (2014/23/07/Vn).

¹⁵ (2014/23/07/Vn).

hija de otra hermana de su madre, y una niña de 8 años de edad, vecina de la casa de su abuela). No tenía primos por parte de padre en la región porque sus hermanos con hijos se encontraban fuera del país.

Tabla 3. Familia de control I (año 2013)

Miembros	Edad	Niños que frecuentan a la familia	Edad
Padre	29	Katia	7
Madre	25	Mariana	8
Mateo	4	Ariadna	2
		Kevin	1,6

Como se ve, esta es la familia más pequeña de la muestra de datos; pero la visita casi habitual de dos primas, una vecina y un primo al hogar o a la casa de los abuelos maternos ampliaba la interacción entre pares del único niño de la casa. Al margen de ello, este espacio de socialización también se complementaba con la interacción con los niños de la escuela adonde el pequeño asistía (primero al Nivel Inicial I de la Escuela de San Isidro, luego al Nivel Inicial II en la Escuela “Andrés Pinto Astete” de San Lucía).



El niño de la familia de control I, con su madre, recogiendo tunas (2013).

Tal como se adelantó anteriormente, esta familia vivía en la comunidad de T’ojlu Rancho durante el año 2013; pero, por desavenencias familiares de la esposa con la suegra, madre del esposo, tuvo que trasladarse a vivir a la comunidad de San Isidro, al lado de T’ojlu Rancho. Al comienzo, los tres miembros de esta familia habitaron en una casa que distaba a tres cuadras del domicilio donde vivían los padres de la esposa. Después, cuando el esposo fue a trabajar como albañil a Chile, la esposa y el niño se fueron a vivir a casa de los padres

de ella. Ambas viviendas donde habitaron se encontraban aproximadamente a dos cuadras respecto de la Escuela de San Isidro.

4.2.2. Aspectos socioeconómicos

La migración era parte de la vida económica y social de esta familia. El esposo nació y vivió hasta su adolescencia en la comunidad de T'ojlu Rancho, y la esposa nació en San Isidro. Después de casarse y con el niño de un año, ambos viajaron por alrededor de dos años a Buenos Aires para trabajar en costura y elaboración de galletas la esposa, y en construcción, el esposo. Al igual que para la gran mayoría de la población de esta región, con este viaje ambos cónyuges pretendían ahorrar dinero para la construcción de su casa en Bolivia. Sin embargo, este deseo no pudo concretizarse a su retorno al país por otros usos que el esposo le dio a este ahorro. El tema económico, laboral y de movilidad social era uno de los puntos de continua discusión entre ambos esposos: mientras la esposa buscaba progreso socioeconómico mediante la construcción de su propia vivienda y de habitar en la ciudad para culminar estudios universitarios para ella y estudios de secundaria para el esposo, él mostraba interés por ayudar a su madre en el campo.

Así, la resistencia del esposo se debía sobre todo a cierta obligación moral de ayudar a su madre en la atención de los terrenos y del ganado vacuno, puesto que la madre vivía sola y, para ese entonces, ya contaba con algo más de 70 años de edad. Otros dos hermanos mayores del esposo vivían en el extranjero, uno en Buenos Aires y otro en Virginia, EEUU. Sin embargo, otra razón no manifiesta, pero importante para el esposo, consistía en que al mudarse a San Isidro, la esposa iba a tener mayor control y mayor espacio de decisión estando cerca de sus propios padres y hermanos/as.

Al habitar en la casa de la madre del esposo, la pareja vivía de la agricultura y de la atención al ganado, además de la venta de quesillo. El esposo aumentaba los ingresos económicos con un trabajo temporal como ayudante de albañilería. El traslado de T'ojlu Rancho a San Isidro significó para la esposa asumir un rol más independiente en la economía de la familia, pues ella comenzó a elaborar pan y a venderlo cada mañana en la comunidad. El esposo continuó trabajando como ayudante de albañilería en la construcción de viviendas en la misma

comunidad. También, en esta ocasión, los padres de la esposa les dieron una vaquillona, gallinas y patos para que los criaran y así incrementaran sus ingresos.

Durante el año 2014, a instancias de la esposa, el esposo viajó a Chile para trabajar como ayudante de albañilería, pero tuvo que volver después de un mes. Para fines del 2015, la esposa convenció al esposo para mudarse a vivir en una vivienda de sus padres (de la esposa) en la ciudad. Vendieron todos los animales que poseían en San Isidro y cambiaron de escuela a su hijo. En la ciudad, la esposa comenzó a costurar y vender ropa de cama y el esposo continuó trabajando como ayudante de albañilería.

4.2.3. Uso del quechua y del español

Mateo representaba a una parte de la población infantil de padres migrantes en la región. Esta situación le permitió la convivencia directa –en diferentes tiempos– con el español y el quechua. Por decisión de sus padres, su primera lengua era el español; ellos le hablaban en español desde que nació. Después, cuando el niño tenía aproximadamente un año, sus padres lo llevaron a Buenos Aires y allí creció hasta la edad de tres años, con un mayor contacto con el español. Cuando volvió a Bolivia, sus padres se fueron a vivir durante un año a la ciudad de Cochabamba, en una casa que poseían sus abuelos maternos. Luego, debido a que la madre de su padre requería ayuda en la labranza de sus tierras en el campo, el niño cambió de residencia para irse a vivir con sus padres a la casa de su abuela materna en la comunidad de T’ojlu Rancho. Allí, sus padres continuaron hablándole en español, aunque su abuela paterna y su bisabuela lo hacían en quechua, usando tan solo algunas palabras que conocían en español (v.g., directivos como “Ven”, “Andá”). Sin embargo, el continuo uso del quechua entre sus padres y sus abuelas, así como entre ellos y los demás jóvenes y, sobre todo, con los adultos de la comunidad, le permitió al niño familiarizarse con el quechua, al menos en su nivel de comprensión durante el primer año de su vida en el campo. Cuando sus padres se fueron a vivir a San Isidro, el niño entró al Nivel Inicial I (Pre kinder) de la Escuela de San Isidro, allí interactuaba solamente en español con su maestra y sus compañeros de curso. En la casa de sus abuelos maternos, su abuelo se dirigía a él en español, mientras que su abuela lo hacía en quechua, pues dominaba más esta lengua (aunque, a veces ella solía usar el español en la calle o cambiar de código al quechua en su casa para reciclar instrucciones al darle mandados o advertencias de no hacer cosas indebidas; por ejemplo, quitarle algo a sus

primos más pequeños, romper o hacer otras travesuras propias de su edad). La interacción verbal con sus primos se daba exclusivamente en español.

4.2.4. *Una jornada típica de la familia y los espacios de convivencia*

El año 2013, Mateo cursó el Nivel Inicial I del kínder en la escuela multigrado de San Isidro. Por lo tanto, compartía su tiempo de clases y de recreo todas las mañanas de la primera jornada del día, de lunes a viernes, con otros niños y niñas de San Isidro y de las comunidades aledañas como el T'oju, San Juan de Liquinas y el Rosario. En los recreos acostumbraba jugar a las pesca pescas, a los policías o a comer con las niñas. A veces se quedaba en un rincón del patio, observando lo que los demás niños más grandes jugaban. En ciertas ocasiones, hacía de informante o ayudante de estos niños; por ejemplo, cuando una pelota o algún juguete se iba para algún lugar del patio no muy visible. Por lo general, al comienzo de los primeros meses de su estadía en la escuela casi siempre estaba solo, pero no era un niño retraído. Los demás niños lo consideraban “mariquita”, porque cuando lo golpeaban accidentalmente o alguno de los niños más “atrevidos” le quitaba algo, sea en broma, sea en serio, se ponía a llorar. Ya casi hacia los últimos meses, Mateo fue mostrando mayor confianza para actuar, incluso desafiaba a otros niños de mayor edad; aunque casi siempre entraba en pleitos con niños de su misma edad o menores. Su madre me comentó que ella le insistió en portarse de esa manera porque, con frecuencia, el niño volvía a su casa llorando e informando de que le quitaron un lápiz o algo en la escuela. Tanto la madre como el padre le dijeron al niño que si alguien le quitaba una de sus pertenencias, él debía reclamarla pidiéndosela y si esto no se hacía, podía golpearlo o patearlo.

Después de clases, mientras Mateo vivía con sus padres, él jugaba solo con muñecos de series televisivas como los *power ranger*, el increíble Hulk, el Hombre Araña, diferentes tipos de armas como un rifle, una escopeta, un revólver, una ametralladora, piezas para armar muñecos o casitas, un sable y su malla protectora. En otras ocasiones, jugaba con su prima Katia. Para ello, Mateo le prestaba sus juguetes vaciando todo el contenido de una bolsa grande en el piso; de ahí Katia elegía las piezas para armar, no elegía las armas, y, a veces, levantaba uno o dos muñecos, representantes de héroes de televisión, para usarlos como policías o vigilantes del castillo que armaba con las piezas elegidas.

Los fines de semana, el niño acompañaba a su madre a la pampa, o bien se quedaba en casa de sus abuelos maternos, jugando allá con su prima Katia o con sus otros dos primos más pequeños: Ariadna (3 años de edad e hija del hermano mayor de la madre de Mateo) y Kevin (1,6 de edad, hermano menor de Katia, ambos hijos de la hermana mayor de la madre de Mateo). A veces, cuando su prima Katia jugaba con él, también se unía al juego Mariana, una niña de 8 años de edad, quien vivía al lado de la casa de sus abuelos maternos. Esta niña lo acompañaba y cuidaba cuando él se cambió el año 2014 a la Escuela “Andrés Pinto Astete” de Santa Lucía.

4.2.5. Ideologías de crianza para el manejo del conflicto en la familia

Esta familia también compartía la misma ideología de manejo de conflicto entre niños de la familia focal: intervención en las peleas de agresión física de los niños y no intervención en las discusiones. La madre afirmaba lo siguiente: “[Si están discutiendo, no intervenimos] para ver cómo solucionan, para que aprendan cómo defenderse, cómo expresarse, de acuerdo a lo que pelea; cuando pelea, cómo reacciona”¹⁶.

El ideal de persona que la madre deseaba para su hijo también coincidía con las metas de socialización en la “vida sana, hermosa, con bondad, buena” o *k’acha kawsay*, en interrelación social y comunicativa con otros: “que sea amable, no sólo conmigo, sino también con la gente, que sea sociable, que no sea tímido, nada. Para eso le saco a la calle, cosa que a los chiquitos que vea cómo se expresan. A veces le enseño: “Andá saludale, decile eso, preguntale así”, cosa que pueda tener comunicación con los chiquitos. Así. Le llevo un juguete, “Andá jugá con él”, y va a jugar”¹⁷.

4.3. Familia de control II

4.3.1. Composición familiar

Conocí a Jacob, el niño que más tarde se constituiría en parte de la familia de control II, en la escuela de San Isidro. Estaba en el 2º curso de primaria, el último grado de esta escuela. Varias veces me invitó para visitarlo en su casa, pues quería mostrarme sus juguetes de *Power*

¹⁶ (2014/28/06/C).

¹⁷ (2014/28/06/C).

Ranger, el hombre araña, y otros que los canales de televisión convertían en famosos también en la región rural. Un día, vino a la escuela su abuelita y ahí, entablando conversación, me invitó a su casa porque Jimmy tenía ciertas dificultades con las tareas, en su opinión, por ser muy distraído y juguetón en clases. De este modo se estableció el contacto con la familia de comparación II.

Tabla 4. Familia de control II (2013)

Miembros	Edad	Niños vecinos con quienes juega el nieto	Edad
Bisabuela	83	Jack	8
Abuelo	57	Kenzo	6
Abuela	54	Carla	5
Sandra (tía)	17	Lisbeth	2
Jacob (nieto)	8		

Así como se muestra en la tabla, la Familia de control II comprende a cinco miembros repartidos en cuatro generaciones: la bisabuela (madre del abuelo, desconoce la lectoescritura), el abuelo, la abuela (ambos saben leer y escribir), la tía (hija menor de los abuelos, estaba en el bachillerato el año 2014) y el nieto (Jacob). El hecho de ser el único niño en la familia, generaba que Jacob jugara casi todas las tardes en los alrededores de su casa o bien en casa de su primo Jack, también de la misma edad (8 años), quien vivía al frente de la vivienda de los abuelitos de Jacob. A veces, también solía jugar con otros niños que habitaban al lado de su casa, Kenzo (6 años) y sus dos hermanas menores, Carla (5) y Lisbeth (2). En ocasiones, en la calle, jugaban con otro niño más de su edad; aunque su mayor preferencia consistía en jugar con su primo Jack debido a la afinidad de edades y caracteres que tenían. Por estas razones, Jacob era considerado “ranchero”, pues muchas veces su tía o sus abuelos salían a buscarlo fuera de la casa, ganándose con ello varias reprimendas.

El niño también iba y venía entre la casa de su bisabuela (madre de su abuelo) y la casa de sus abuelos maternos, llevando y trayendo recados, ayudando en el pastoreo, en el ordeñado de las vacas o en el desgrane de maíz. También era frecuente observar a su bisabuela en casa de los abuelos para ayudar en la preparación de alimentos cuando se acercaba la celebración

de eventos festivos para los cuales alquilaban la casa o bien para la venta de chicharrón de algunos domingos, desgranar maíz, escoger papa o compartir con la familia.

También cabe mencionar que Jacob era hijo de madre soltera. Su madre era migrante y trabajaba en los Estados Unidos desde hace algunos años y solía enviar dinero para la manutención y los juguetes del niño. No obstante, Jacob llamaba padres a sus abuelos maternos y a su tía la llamaba por su nombre, pues según él ella era su hermana.



Jacob y su abuelita, desgranando maíz en el patio de su casa (2014).

4.3.2. Aspectos socioeconómicos

De las tres familias consideradas en el estudio, esta es la familia que presentaba mayor nivel socioeconómico y también una larga tradición migratoria al extranjero. El abuelo materno de Jacob trabajó en los Estados Unidos durante algo más de siete años para hacerse un capital que le permitió a su familia la construcción de una vivienda de hormigón armado y cemento de aproximadamente 500 m², con un patio cubierto de un tinglado. El dinero ahorrado le permitió también comprar un taxi y cubrir los costos de los estudios de cuatro hijas (dos de ellas en la Argentina; una, la madre de Jacob, en los Estados Unidos y la hija menor que vivía con ellos). La vivienda que se construyeron actualmente también la rentaban para fiestas de quince años, matrimonios, bautizos y *uma ruthukus* ('corte de pelo', un rito de iniciación consistente en el corte de pelo de niños que cumplen un año o dos), o también cuando no se rentaba, funcionaba como local de venta de chicha y, a veces, de chicharrón los domingos. Además de estos ingresos familiares, la familia se dedicaba a la agricultura y crianza de vacas lecheras en pequeña escala, así como a la elaboración y venta de quesillo.

Es importante señalar que esta familia también tenía a su cargo el sembrado y cuidado de los terrenos, además del cuidado de las vacas de la madre del abuelo debido a que ella, por su edad, se veía impedida de realizar estas tareas y solamente podía ayudar en la cocina, cuidar de las aves de corral y los cuyes, ayudar en la cosecha y el desgrane de maíz.



La casa de Jacob y su calle en un día sábado.

4.3.3. El uso del quechua y del español

Las cuatro generaciones que comprendía la familia de Jacob (la bisabuela, los abuelos, la tía y él) imprimían características específicas al uso del quechua y del español. La bisabuela usaba el quechua como lengua exclusiva de comunicación con todos los demás miembros de la familia y, aunque ella dormía en su propia casa, siempre solía transitar entre su casa y la de su hijo, el abuelito de Jacob; o bien eran ellos quienes iban a su casa a diario para ayudarla a alimentar a sus aves de corral o cuyes, o bien para cocinar con ella. Jacob usaba el quechua con ella, y esto ocurría cuando él le llevaba los mandados o encargos, cuando le informaba acerca de quiénes tocaban a la puerta,... En cambio, el abuelito de Jacob usaba el quechua con su esposa y su hija, y el español con Jacob. La tía usaba también el español con el niño; pero la abuelita interactuaba en quechua con él, aunque, muchas veces, él acostumbraba usar el español para responderle.

4.3.4. Una jornada típica de la familia

Durante el año 2014, un día habitual de lunes a viernes en la vida de Jacob era así a grosso modo: a eso de las 7:30 caminaba dos cuadras para llegar a la parada de taxis en San Isidro, tomaba uno hasta llegar a la parada de taxis en Cliza que hacía el tramo Cliza-San Juan de Liquinas y San Isidro, incluso hasta el T'ojlu (en realidad, los que iban a esta comunidad

siempre toman esta línea porque no tienen transporte hasta su lugar). De ahí caminaba aproximadamente nueve cuadras para llegar a su escuela. En el taxi de ida y vuelta entablaba conversación con otros niños y niñas que hacían el mismo trayecto cuando coincidía con ellos; pero se mantenía quieto y callado cuando estaba entre adultos. Por lo general, siempre iba sentado en la maletera del taxi porque el costo le representaba algo menos de la mitad del pasaje habitual de niños mayores de 5 años (es decir, pagaba Bs.1, en lugar de Bs.1:50). La maletera de los taxis casi siempre estaba llena de niños o niñas en época escolar.

Por las tardes, después de hacer las tareas, el niño ayudaba a su abuelita. La ayudaba a atajar las vacas para que ella las ordeñara y las llevara a pastear a la pampa o bien a las barbecheras cerca del camino. Después de eso, casi siempre estaba en la casa de Jack. Este niño vivía a unas dos casas de la vivienda de Jacob. También, casi a diario, Jacob iba a casa de su bisabuela, a la vuelta de su casa, llevando mandados o pedidos por parte de ella o bien de su abuelita.

Los fines de semana, Jacob ayudaba en la limpieza del patio de su casa, cuando la rentaban para las celebraciones anteriormente mencionadas. A veces, también colaboraba en la cocina desgranando arvejas o habas, o bien llevando cáscaras de los vegetales que se cocinan a los cuyes o a las vacas (el corral de las vacas estaba a la vuelta de su casa, en la otra cuadra; mientras que los cuyes se encontraban en casa de su bisabuela, al frente de este lugar). En otras ocasiones, a pedido de su abuelita o de su tía, ayudaba a llevar o arrear las vacas hacia los lugares de pastoreo. Esto lo hacía con mucho gusto cuando Jack lo acompañaba porque con él podía jugar a competir en las carreras de bicicletas, de telines o de varas cortadas de cualquier árbol para llevarlos arrastrando por el suelo en imitación a las “colas de dinosaurios”, según él. En época de desgrane de maíz también ayudaba a su abuelita realizando esta actividad bajo su supervisión o bien bajo la mirada atenta de su bisabuela. No le gustaba hacer esta tarea o cualquier otra con tanto agrado cuando se trataba de su tía o de su abuelito porque sostenía que ambos eran “malos” (esto se debía a que ambos tenían un carácter fuerte y poca paciencia, por eso solían gritarle cuando no hacía bien las cosas a la segunda o tercera vez de instrucción verbal y de presentación de muestra).

Cuando el patio de su casa estaba rentado para la celebración de un evento festivo, Jacob acostumbraba salir a la calle, al lugar donde se estacionaban los coches a la puerta de su casa.

En ese lugar encontraba a otros niños que se quedaban a cuidar los coches de sus progenitores o parientes. Con ellos entablaba amistad y, a veces, incluso se ponía a jugar a las pesca pescas u oculta ocultas. La interacción con ellos era casi exclusivamente en español.

4.3.5. Espacios de convivencia

Jacob comenzó sus estudios de primaria en la escuela multigrado de San Isidro hasta el segundo básico en el año 2013 (desde el Nivel Inicial I, Nivel Inicial II y el primer grado). Solía mostrar voz de mando entre sus compañeros, al mismo tiempo de mostrar bastante predisposición a hacer amistad con cualquiera de ellos. A veces, al igual que otros niños de su curso cuyos padres tenían algo más de ingresos económicos, traía a la escuela uno o dos muñecos de *power ranger*, cochechitos o pelotas. También le encantaba hablar de algunos DVDs que su madre o sus tías le compraban sobre estos personajes o bien de otros como los Bichitos y demás. En los recreos, jugaba y comía de preferencia con los niños más grandes y populares de su curso.

A partir del 2014, sus abuelos, por decisión de su madre en los EEUU, lo enviaron a una escuela también estatal de Cliza, la capital provincial, pensando que allá el estudio era mucho mejor que en las otras escuelas más cercanas a la comunidad donde vivían (Tolata o Santa Lucía). Por todo ello, Jacob era uno de los muy pocos niños de esta comunidad que comenzó a convivir en un espacio ya casi urbanizado como Cliza, además de ver ampliado, de gran manera, sus nexos de amistad con niños de orígenes socioeconómicos más diversos que los de su propia comunidad: niños de otros distritos y comunidades, niños de la misma capital provincial, otros niños migrantes de comunidades pertenecientes a otros departamentos como Oruro y Potosí. Sin embargo, todos ellos con un rasgo en común: por lo menos el 98% procedían de familias agricultoras y bilingües en quechua y en español, en las cuales los abuelos inculcaban el quechua.

4.3.6. Ideologías de crianza para el manejo del conflicto en la familia

Esta segunda familia de control coincide con las otras familias del estudio en asumir la misma ideología de crianza de los niños en el manejo del conflicto: los adultos y otros cuidadores (la tía o “hermana” de Jacob) intervienen en situaciones de pelea o agresión física y no lo

hacen cuando los niños esta solamente discutiendo. La resolución de conflictos de discusión es de la responsabilidad de los niños.

Por otra parte, la abuelita de Jacob, al ser la hablante de más edad respecto de las madres encargadas de cuidar a los niños en las tres familias de estudio, confirma y agrega el léxico quechua utilizado cotidianamente en la región. Usa los términos de *maqanakuy* ‘pelear’ y también su sinónimo *qunakuy*, Lit. ‘darse a golpes’ para distinguir del significado de *discuti* ‘discutir’, al mismo tiempo de proveer su equivalente en quechua *ch’aqway* ‘hablar en voz alta’. De la misma manera, la abuelita de Jacob proporciona un término genérico que representa la noción de conflicto o disputa: *tinkunaku* ‘encuentro conflictivo’, ‘chocar’, ‘oponerse violentamente’: *Sandrallawan tinkunku, pero mana maqanakunkuchu, discutinku chaylla a. Imamantapis discutirqunkupuni a. Ch’aqwarqochin a, Sandra. Tumpitata claro qonarikunku a. Ay veces, mana kaypi kaptiykuqa ch’aqwachin a. Kaypi kayku chayqa, mana a* ‘Solamente se disputan con Sandra, pero no se pelean, sólo discuten, pues. Discuten de lo que sea, pues. Sandra le hace hablar en voz alta, pues. Claro, se pelean un poquito, pues. A veces, cuando [los padres] no estamos aquí, [Sandra] le hace hablar en voz alta, pues. Pero no lo hace cuando nosotros estamos aquí, pues’¹⁸.

En opinión de la abuelita, el rigor y las órdenes carentes de afecto o amistad son causantes del conflicto entre los hijos, sobre todo entre hermanos mayores y menores. Es por eso que la razón por la cual la tía de Jacob (hermana mayor para él) discute con él se debe a que ella le da órdenes “con rigor”, sin usar “la amistad” o bien “pegando”: *Sandrallata mana kasuriy munanchu a. Es quis anchata, ancha rigurwan mandan. Anchhayrayku mana, amistarwan mandanan tiyan a; payrí ancha jatun voznin, ancha jatun palabran. Achhaymanta má kasuy munanchu a. Maqarpantaq a jukninqa. Achhaymanta má kasunchu a* ‘Únicamente a Sandra no le obedece, pues. Es que ella le ordena con mucho rigor. Por eso no, ella tiene que darle órdenes con amistad, pues; y en vez de ello, ella tiene la voz muy grande, su palabra es muy grande. Es por eso que él no quiere obedecerla, pues. Y la otra le pega, pues. También por eso él no le quiere obedecer, pues’¹⁹. La conducta rebelde de Jacob no se observa con la misma obstinación que demuestra con su tía que con su abuelo, aunque según su abuela, el

¹⁸ (2014/23/07/Mr).

¹⁹ (2014/23/06/Mr).

niño tiende a reaccionar con terquedad frente a un trato riguroso, con voz alta. Su abuela sostiene que esto se debe también en parte a su carácter: *As renegusitu, caprichositu, q'illirikun; ajná imallatapis ajná rigurwan mandarpanchis, chayman q'illirikun. Papasun* [su abuelo] *palabrallawan manchachin a* ‘Es un poco renegosito, caprichosito, se descontenta; así cuando le ordenamos con rigor para que haga algo, por eso se descontenta. Su padre lo hace asustar sólo con la palabra, pues’²⁰.

¿Qué hacer en esta situación? La niñez en esta familia, así como en la región de estudio, se percibe como una etapa transitoria en la formación de los niños. La abuela sostiene que Jacob, por ser niño, aún tiene la posibilidad de cambiar su carácter: *Cambianqaraq, chicuraq i?, entiendenqapuni. Niwan profesorapis, “Entiendenqa, cambianqa, uñallaraq nishawan. Cuidadowan parlapayanaykichik tiyan a”*, ‘Aún va a cambiar, aún es un niño, ¿verdad?, va a entender realmente. Su profesora también me dijo: “Va a entender, va a cambiar, aún es pequeño. Le tienen que hablar con cuidado, pues”’²¹.

Los abuelos, reconocidos por Jacob como sus padres, son partidarios de no usar la violencia física para que el niño obedezca, a menos que el mismo niño ponga en peligro su seguridad personal; por ejemplo, en casos de treparse a un árbol cuyas ramas son débiles y no puedan sostener el peso del niño. También son partidarios de no “meterse” a las discusiones de Jacob con otros niños, excepto cuando observan elevación en la intensidad de la disputa, peligro de agresión física, a fin de no “pecar” (*jucha tariy* ‘encontrar culpa), sinónimo de *phiñanakuy* ‘enojarse entre sí’: *Claro, ay veces rimanakusunman wawas causaqa a. Pero mana jucha tariykuraqchu. Pero jucha tarikunman i? Wakinpataqa mamasnin patitata phawanku pacha a* ‘Claro, a veces podríamos reñir con otras personas por causa de los hijos, pues. Pero aún no encontramos culpa. Pero se podría encontrar culpa, ¿no? Las madres de otros niños ese rato saltan de enojo [cuando otros niños les pegan o hacen algo a sus hijos]’²². *Jucha tariy* se define, según la abuela de Jacob, como *Wawa motivo rimanakusunchik, achhay a; phiñanakusunchik wawas motivo* ‘Por motivo de los niños nos regañamos, pues; nos enojamos [con otra gente] por motivo de los hijos’²³. Por consiguiente, el ideal del

²⁰ (2014/23/07/Mr).

²¹ (2014/23/07/Mr).

²² (2014/23/07/Mr).

²³ (2014/23/07/Mr).

relacionamiento social en la región es la armonía, la tranquilidad, sin conflictos que conlleven enojo entre los comunarios.

La abuelita de Jacob agrega que el enojarse con otros padres de familia a causa de las disputas de los niños no tiene razón, puesto que además, los niños se disputan “por cualquier motivo”. Por otro lado, la percepción de las discusiones es favorable, pues, en su punto de vista, la discusión puede enseñar, la pelea no. Si los niños discuten es también para buscar respeto de sus pertenencias o respeto para ser bien tratados. En consecuencia, para la abuela de Jacob, el respeto es un valor central en la interrelación social entre los seres humanos y por esta razón, el medio de socialización para llegar al ideal de vivir en armonía, es el desarrollo de este valor desde la infancia.

4.4. Espacios compartidos por las tres familias (familia focal y familias de control)

Los espacios de encuentro común para los pobladores de T’ojlu Rancho y San Isidro son varios: la plaza de San Isidro para eventos festivos y punto de reunión para el sistema de agua potable. La iglesia de San Isidro y el cementerio de la comunidad de San Juan de Liquinas son otros espacios compartidos entre ambas comunidades, además de otras, tal como se amplía a continuación.

La pequeña plaza de San Isidro es el centro de confluencia para los niños de las tres familias, así como de todos aquellos que viven en San Isidro y las comunidades aledañas, sobre todo de T’ojlu Rancho, San Juan de Liquinas y El Rosario. Esto no ocurre a diario, sino en la celebración de la fiesta patronal de San Isidro Labrador, el santo de la comunidad que lleva su nombre. Diversas razones son las que hacen que San Isidro tenga esta característica: (1) el contar con un santo patrono, el cual se encuentra en la iglesia (T’ojlu Rancho y San Juan de Liquinas no tienen un santo y tampoco una iglesia); (2) la ubicación de la escuela (T’ojlu Rancho, San Juan de Liquinas y El Rosario no cuentan con una); (3) la ubicación del tanque de agua potable domiciliaria; y (4) la forma en como se organizó el espacio para la construcción de esta comunidad: una plaza alrededor de la cual se ubican la iglesia y la escuela, así como el resto de las casas, las mismas que además se organizan en cuadras o

manzanas a diferencia de las otras comunidades mencionadas (estas se ubican alrededor de un camino).

El cementerio se encuentra en la comunidad de San Juan de Liquinas, colindante con las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro. Allá se congrega la gente para ocasiones de entierros y también para la celebración de la fiesta de Todos Santos. En este evento, los pobladores llevan flores, comida, pastelería dulce y fruta en ofrenda a los difuntos. Para ello convocan a niños y adolescentes que rezan en quechua y español en honor al o los difuntos y, a cambio, reciben el pago de los alimentos que los dolientes llevan como ofrenda. Por otro lado, una mayor afluencia de gente en una covacha supone que el difunto (sea hombre o mujer) y/o su familia gozan de prestigio ganado a costa de su generosidad (*k'acha sinqyuq* 'ser bondadoso'); por ejemplo, haber sido padrino o madrina, haber asistido a fiestas u otro tipo de eventos de los vecinos o amistades de la región.



Todos Santos en el cementerio de San Juan de Liquinas (noviembre de 2013).



Julio y Marco, vestidos de bailarines de tobas, juegan al futbolín en la fiesta patronal de San Isidro (mayo 2014).

4.5. Las asambleas

Las asambleas comunales, en especial, las del agua potable y agua de riego marcan normas morales de cumplimiento con los deberes de pago puntual de las cuotas de consumo de agua, asistencia a los trabajos de limpieza de pozo o de acequias, limpieza de la plazuela. Además de amenazar con el corte de agua, el incumplimiento de estos deberes se sanciona con el sometimiento de los infractores a la vergüenza pública; es decir, con la lectura de sus nombres

delante de todos los demás asistentes. “Cumplir” (término incorporado al habla quechua de la región) es la norma que se exige: *Don Freddy larq’a pichanaman mana rinchu, paytaq negocio ruwarikun... Manapuni cumplinkuchu, chayjina parapi pichanchik, compañeros* ‘Don Freddy no fue a la limpieza de acequia, él prefiere más bien trabajar en su negocio... Nunca cumplen. Con tanta lluvia hicimos la limpieza, compañeros’²⁴. En tal sentido, las infracciones son sancionadas con evaluaciones que se construyen y sustentan en otras acciones de naturaleza más bien de beneficio personal realizadas por los infractores. A ello se agregan otros hechos que aquellos que cumplen con sus obligaciones realizan al cumplir dichos deberes: a pesar de contratiempos o dificultades de diversa índole, ellos cumplen con sus deberes. Después de la evaluación pública, se enuncia la sanción como consecuencia de la infracción: *Caso contrario, automáticamente medidorta qhichukapusun* ‘Caso, contrario, les quitaremos el medidor automáticamente’²⁵. Los sancionados, si es que están presentes, tienen el derecho a “alegar” (*alegakuy* ‘alegarse’) en caso de tener justificaciones válidas para la infracción. Las justificaciones que son más válidas son aquellas de los migrantes ausentes, quienes a veces llegan a fin de año, sobre todo si se encuentran en países vecinos. Así se enfatiza la responsabilidad cueste lo que cueste. Esta forma de construcción de una sanción y/o evaluación negativa de la acción de un infractor se replica por los niños del estudio, tal como se verá en el capítulo de prácticas discursivas en este documento.

Al mismo tiempo, en estas reuniones evitan en lo posible, aunque no siempre lo logran, las discusiones acaloradas con elevación de voz e insultos, una acción denominada *ch’aqway*, tal como ya se enunció en párrafos anteriores. Cuando algo así sucede, siempre hay alguien que desea apaciguar la situación diciendo, por ejemplo, *Ya, ya, ama ch’aqwanachikchu* ‘Ya, ya, no hay que discutir acaloradamente’. Hacen esto para evitar elevar tensión emocional que conduzca a una posible pelea y enojos (*phiñanakus* ‘enojos’) y consiguiente división entre los participantes. Lo mismo se hace en las reuniones comunales convocadas para los preparativos de la celebración de las dos fiestas más importantes de la zona: el carnaval y la fiesta de San Isidro, el Santo Patrono, en las cuales participan, además de la comunidad del mismo nombre, las comunidades aledañas a ella.

²⁴ (comunario1 San Isidro, 2014/01/03).

²⁵ (Comunario2 San Isidro, 2014/01/03).

Al interior de estas reuniones, también se sanciona a personas que acaparan la palabra, puesto que ello es señal de falta de respeto a la participación y expresión de los demás. Otro factor que se observa en el comportamiento de los asistentes es el respeto a la palabra de los ancianos, pues a pesar de que, en ocasiones, ellos se permiten manifestar su malestar insultando a los dirigentes, estos últimos permanecen callados sin replicarles.

Las asambleas para la celebración de fiestas tienen un tono diferente en cuanto al curso de la interacción respecto de las asambleas para el agua. Las primeras pueden llevarse a cabo en oscilaciones aleatorias que van entre la afectividad seria, airada en ocasiones y la afectividad jocosa (un manejo de la emoción que puede servir para mitigar la elevación a un tono de disputa). Además de la responsabilidad, también se enfatiza en la hospitalidad para con los visitantes de afuera que pueden asistir a estos eventos. En cambio, las segundas presentan un tono afectivo más serio por el mismo hecho de tratar tópicos serios que no son de celebración o diversión. En estas, la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones es el valor más enfatizado. De todos modos, siempre hay alguien que puede matizar enojos o posible elevación de las discusiones con un poco de humor.

En resumen, se observa que los comunarios de la región cuidan el mantenimiento de las relaciones sociales y para ello tratan de evitar discusiones con voz elevada o acalorada. Para ello apelan a valores como la responsabilidad y el respeto mediante acciones discursivas combinadas: evaluaciones seguidas de justificaciones, con su consiguiente derivación en la sanción. Un medio para lograr eso es el “pensar”, en el sentido de reflexionar: *Tumpitata piensarina a, compañeros* ‘Pensemos un poquito, pues, compañeros’²⁶.

5. El manejo de conflictos desde la terminología de la población adulta local

La terminología referente a las maneras de enfrentarse al conflicto en San Isidro y T’ojlu Rancho toma sentidos diversos en cuanto a intensidad se refiere: van desde la confrontación más intensa hasta el manejo más conciliador, tal como se ilustra en la siguiente tabla. Esta terminología fue recogida durante el trabajo de campo en las observaciones y comentarios espontáneos realizados por los mismos comunarios durante las reuniones y trabajos

²⁶ (2014/01/04).

comunales de los pozos de agua potable y de riego, también durante los comentarios escuchados en las familias, así como en los medios de transporte que van y vienen desde las dos comunidades de estudio.

Tabla 5. Terminología quechua del mundo adulto para el manejo y la resolución de conflictos en T'ojlu Rancho y San Isidro

Acciones confrontativas	Acciones conciliativas
<p>Confrontación física</p> <p><i>Ch'allpanakuy</i> 'pelearse furiosamente hasta causarse la muerte o heridas graves'²⁷</p> <p><i>ch'ampanakuy</i> 'combatir, luchar unos contra otros'</p> <p><i>maqanakuy</i> 'pelearse'</p>	<p><i>allinchay</i> 'arreglar, reparar, corregir'</p> <p><i>chiqanchay</i> 'corregir, reencaminar, reencausar'</p> <p><i>ch'uwanachay</i> 'aclarar'</p> <p><i>parlay</i> 'hablar, conversar, dialogar'</p>
<p>Confrontación verbal</p> <p><i>t'ustinakuy</i> 'desordenarse, pisotearse, atropellarse'</p> <p><i>janch'anakuy</i> 'increparse e insultarse a gritos' ('darse de mordiscones')</p> <p><i>ayñanakuy</i> 'increparse e insultarse a gritos' ('ladrarse los perros')</p> <p><i>siminakuy</i> 'boconearse, disputar, altercar'</p> <p><i>ch'aqway</i> 'altercar, disputar'</p> <p><i>rimanakuy</i> 'discutir'</p> <p><i>tratanakuy</i> 'altercar, discutir, disputarse'</p> <p><i>alegay</i> 'alegar, discutir'</p>	

²⁷ Traducción tomada del *Diccionario Quechua* de Herrero, J. y Sánchez de Lozada, F. (1983).

De acuerdo con la Tabla 5, las acciones más confrontativas son aquellas que comprenden la confrontación física entre los oponentes. Van desde las que ocasionan la muerte o heridas graves como la acción que describe *ch'allpanakuy*, hasta aquellas que pueden ser menos graves como el hecho de darse de golpes, es decir *maqanakuy* 'pelearse' (aunque esta acción no excluye que desemboque en consecuencias más graves como la primera). Este tipo de acciones de violencia física pueden usarse en casos extremos como la confrontación entre comunidades o provincias. Sin embargo, *maqanakuy* 'pelearse' (e incluso *ch'allpanakuy*) también se usa en las relaciones cotidianas en situaciones de violencia intrafamiliar entre marido y mujer. En realidad, *maqanakuy* representa el significado genérico de 'pelearse', y como tal también se aplica para describir las acciones de los hijos, los niños, los comunarios (en el caso de los comunarios, *maqanakuy* no siempre alude al uso de la violencia física, sino también verbal).

Las de menor intensidad, pero no por ello indeseadas en el nivel discursivo, son las acciones de confrontación verbal, las mismas que, al igual que las físicas, van desde la confrontación más intensa, como son *janch'anakuy* 'increparse e insultarse a gritos' (como alegoría de la acción de los perros al darse de mordiscones), hasta las menos intensas como *alegay* 'alegar, discutir, estar en desacuerdo'. Se observó asimismo que una de las causas para la confrontación verbal más frecuente entre los adultos en las reuniones de los pozos de agua potable y de riego era la acción de mironearse (vigilar, controlar con la vista), la cual en quechua se expresa con *qhawanakuy*. Por ejemplo, era común observar en los trabajos que requerían los pozos de riego a mujeres (más que a hombres) reclamando porque otras comunarias no colaborasen en el trabajo que se estaba realizando. En conjunto, estas acciones de confrontación verbal se atribuyen tanto a niños, jóvenes y adultos de la región.

En lo que concierne al término *t'ustinakuy*, su acepción más cercana es 'desordenarse', con extensión semántica a 'pisotearse, atropellarse'. Refleja el desorden que se suscita al no existir entendimiento entre partes en desacuerdo. Por ejemplo, una anciana de aproximadamente 83 años de edad, calificó de "*Q'ala t'usti, ayñanaku*" ('Todo está desordenado, todo está como de perros que se ladran unos a otros') a la siguiente situación acontecida en la comunidad de El Rosario, vecina a la de San Isidro, y cuyos pobladores conviven de manera cotidiana con aquellos de esta comunidad porque comparten la misma

parada de taxis y el mismo pozo de agua potable. Fue a propósito de la muerte de un vecino cuyos parientes no se estaban entendiendo en las maneras de cumplir con las misas tradicionales de la región después del entierro: poner una misa de 9 días, de mes, de tres meses, el *mast'aku* 'mesa con alimentos que se pone en Todos Santos en ofrenda a los difuntos'. Esto se debía a que entre los parientes del fallecido algunos eran evangelistas y otros católicos²⁸.

Comparando ahora las acciones conciliativas con las de confrontación, la tabla muestra un menor número de términos que aluden a acciones conciliativas respecto de los de confrontación. Para explicar el porqué de este hecho solo podría emitirse una hipótesis quizá por demás controversial: probablemente porque la población de la región vivencia un mayor número de acciones de tipo confrontativo que conciliativo, a pesar de que estas últimas (las acciones de tipo conciliativo) son socialmente las más esperadas y favorablemente valoradas.

5.1. Percepción del conflicto y su resolución en la población adulta local: “k'acha kawsay” ('vivir hermoso', 'buen vivir', 'vivir con bondad', 'vivir sano')

En la percepción de la población adulta de T'ojlu Rancho y San Isidro, cualquiera sea la naturaleza de un conflicto, lo ideal es evitarlo; y si sucede, los medios que la gente despliega son diversos según las circunstancias y las causas. Las personas que no pelean adquieren un prestigio moral y social altamente valorado en la región, precisamente porque evitan las peleas y discusiones con otros comunarios. Son personas quienes, según la población adulta de la región, 'viven hermoso, sano, con bondad' (*k'acha kawsay*).

Por ejemplo, los jóvenes casados pueden recurrir a los padrinos mayores, o bien a los familiares o vecinos con mucha mayor experiencia en los cuales tengan confianza y tengan autoridad moral reconocida para intermediar entre la pareja. Se espera que esta persona intermediadora realice la acción de *k'amiy* 'reprender, amonestar, llamar la atención con razones, corregir' a la parte transgresora. Por ejemplo, la madre de Mateo y la madre de ella tuvieron que buscar mediación con un tío de su esposo para que lo reprendiera y corrigiera

²⁸ (2013D_24OCT).

a fin de que él dejara de llegar sin dinero y borracho a su casa. No acudió a la madre del esposo debido a que ella se parcializaba a favor de su hijo.

Otra razón para que la población de estas comunidades trate de evitar los conflictos reside en el hecho de que los comunarios comparten límites de sus terrenos con otros, así como los pozos de agua potable y de riego. Por ejemplo, casi todos poseen terrenos en diferentes lugares y comunidades vecinas. La pampa es una zona abierta y despoblada, lejos de las áreas habitadas. Allá los terrenos limitan con hermanos, vecinos u otros comunarios. Dado el hecho de que por allí no circula mucha gente y casi siempre es un lugar solitario, son grandes las probabilidades de que alguien haga indebidamente pasar agua al terreno vecino al momento de regar, o bien no cuide bien a su rebaño de vacas y las haga entrar en el cultivo del vecino, o se robe algo del forraje o del cultivo. Para evitar entonces que los vecinos se tomen represalias contra ellos y se sientan tentados a cometer este tipo de transgresiones, los pobladores de ambas comunidades prefieren no generar problemas con ellos, a pesar de que existen diversas instancias comunales e institucionales del Estado a las cuales pueden acudir para la obtención de justicia. Por ejemplo, doña Virginia, la madre de los niños focales tuvo un problema con la madre de Mateo, quien la acusó de haberse robado el forraje que crecía en medio de su cultivo de maíz. Doña Virginia me relató en quechua que, por ser vecinas de cultivos, se tuvo que aguantar los insultos de dicha señora, y que solo atinó a negar su culpabilidad en el hecho.

La presencia y el apoyo de los vecinos, familiares y demás pobladores del lugar también se valoran en las celebraciones sociales como las bodas, entierros, misas y otras; por esta razón se trata de evitar conflictos muy serios con ellos. Por ejemplo, es el caso de Elizabeth, madre de tres niños de la Escuela Andrés Pinto Astete. Ella era caracterizada como una persona demasiado orgullosa debido a que aparentemente poseía más dinero que otros, pues tenía al esposo en los Estados Unidos; pero también era caracterizada como una persona maleducada y adicta al alcohol. Por esta situación, mucha gente del lugar no acudió a la ofrenda de rezos y comida que ella realizó en el panteón para un familiar cercano²⁹

²⁹ 2013_25OCTD; 2013_2NOVD.

Asimismo, el factor de mantenimiento de la salud emocional predomina en estas decisiones, así como también el factor tiempo y dinero (la gente teme a la embolia o a enfermarse por una rabia extrema). Sin embargo, los hechos de riñas y diversos pleitos entre los comunarios, así como al interior de sus familias, son elementos casi cotidianos.

5.2. El habla como dimensión moral en el manejo del conflicto

Entre los pobladores de la región, el manejo del habla se conecta idealmente con un valor moral del manejo de la verdad, además del cuidado en la manera de hablar, puesto que el habla, según ellos, constituye otra dimensión que determina la direccionalidad del conflicto. Un mal uso de ella puede provocar que un conflicto resulte en el aumento de su intensidad; o de manera contraria, un buen uso de ella puede desembocar en una conciliación favorable a las partes en discordia.

Por ello, formas de habla altamente valoradas por la población son las siguientes: *cabal parlay* ‘habla cabal, correcta, acorde con el contenido y sentido de lo que se debe de decir’; *chiqan parlay* ‘habla correcta, recta, con la verdad’; *uyanpi ñiy* ‘decir en la cara, no por detrás’, *mana wist’uyachachispa parlay* ‘hablar sin desvirtuar el contenido ni el sentido del habla de otra persona’. Se espera esta forma de hablar en los vecinos, entre los familiares, en las reuniones comunales. El manejo, conocimiento y comprensión de la información, son centrales para estas formas de habla. Si bien la meta subyacente a estas formas de habla es el mantenimiento de las relaciones sociales, también se espera que estas formas puedan traer consecuencias contrarias con personas que se sientan afectadas. De todos modos y, de manera ideal, estas formas de habla cumplen con los principios de hacer y decir lo que se considera correcto (*chiqan ruway* ‘hacer lo correcto’, *chiqan parlay* ‘decir lo correcto’).

6. Las escuelas, la dinámica interactiva entre niños y las ideologías para el manejo del conflicto con los niños

6.1. La dinámica interactiva entre niños según los espacios y juegos compartidos

Las características espaciales y de atención de los cursos en las tres escuelas del estudio determinaron algunas formas de interacción particular en los niños. La Escuela de San Isidro, por ser pequeña, y con una sola maestra que atendía a los dos Niveles Inicial (Pre-kinder y

kínder), además del 1º y 2º cursos de primaria básica, permitía una mayor interacción entre niños y niñas en los juegos y las comidas (aparte de las clases en el aula). También promovía la interacción entre niños y niñas de diversas edades: desde los 3 hasta los 7 años de edad. Niños y niñas compartían juegos comunes como aquellos a los que denominaban el juego de “Los policías y los rateros”; otros juegos como los de la “cebolla *sik'i sik'i*”³⁰ también convocaban la participación de ambos géneros y diversas edades. En cambio, otros como el fútbol, eran jugados solo por niños, aunque existían ocasiones en las cuales también participaban niñas.

Sin embargo, los niños preferían jugar entre ellos porque argumentaban que las niñas no sabían manejar las reglas del juego (v.g. para jugar al fútbol), o bien porque consideraban que eran “tramposas” (algunas no pateaban, agarraban la pelota con las manos y la lanzaban). Asimismo, este juego, desde la perspectiva de los niños, requería aguante físico y de dolor por los golpes y caídas que solían casi siempre ocurrir. Por consiguiente, los niños no solamente preferían jugar entre niños varones, sino que también solían seleccionar a sus compañeros de juego en función a dicho criterio. También se observó algunos patrones de agrupamiento durante los recreos, en particular a la hora del desayuno escolar: los niños del Nivel Inicial I y II (pre kínder y kínder) acostumbraban comer con las niñas de su edad y de los cursos superiores (1º y 2º) en un rincón apartado al lado del aula principal de clases. En cambio, los niños más grandes preferían comer en el patio o sentados cerca de la maestra, al lado de la puerta de la cocina.

En las escuelas más grandes como las de “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez”, de espacios amplios y de atención polidocente, la dinámica de agrupamiento para jugar y reunirse a conversar era algo diferente. La primera contaba con un pequeño parque con columpios, un resbalín y un sube y baja. Por dichas características, lo frecuentaban los niños más pequeños; es decir, aquellos de los de la pre-escolar hasta el 3º curso de primaria básica inclusive. No importaba el género para jugar en este lugar; aunque, muchas veces, los niños preferían reservar los columpios para niños amigos de su mismo género. Los columpios eran

³⁰ El juego de la “cebolla *sik'i sik'i*” (‘cebolla estira estira’) consiste en un juego de fuerza física que pueden ejercerla niños de ambos géneros: varios niños hacen de “cebollas encadenadas” que se agarran de un poste o de algo similar, otro niño hace de guardián de dichas “cebollas”, mientras otro, con habilidad de distraer al guardián y de posesión o ejercicio de fuerza física, debe sacar el máximo de “cebollas” para ganar el juego.

los más apetecidos y, por eso, los niños se apresuraban a correr a ellos apenas salían de sus cursos. Los niños más grandes preferían jugar a las pesca pescas y al fútbol en la cancha polifuncional. Otros juegos de los niños más grandes (desde el 3° hasta el 5° o 6°) combinaban elementos de los “héroes” de la pantalla como los *power rangers* y otros de combates y superhéroes y los jugaban en los alrededores más periféricos de la escuela, fuera del centro de la cancha polifuncional. También jugaban a los trompos en unos terrenos detrás de la escuela o bien dentro del curso en los recreos. En estos espacios, también podía verse a niños y niñas jugando a molestarse con golpes, zancadillas, o a las pesca pescas; aunque también en ocasiones, los niños y niñas preferían jugar con pares de su mismo género (en especial en juegos deportivos como el fútbol). Lo propio sucedía con niños más pequeños del nivel inicial. Había juegos exclusivos de las niñas más pequeñas: el del maquillaje, las cocinitas y las muñecas (pocas veces se veía jugando a niños pequeños de kínder o de primero básico a las cocinitas). El juego de construir granjas y casitas era compartido entre niñas y niños pertenecientes a los cursos superiores de primaria: los de 4° a 5° año. Este último juego propiciaba mucha competitividad entre niños agrupados en diferentes grupos que construían otra granja, pues cada grupo observaba al otro y trabajaba en equipo para reunir los mejores materiales del entorno, los espacios y cultivos que podían.

6.2. Ideologías para el manejo del conflicto: los maestros y el comportamiento de los niños

Si la comunidad busca idealmente la armonía en las relaciones sociales tratando de evitar en lo posible las situaciones conflictivas, ¿cuál es la ideología para el manejo del conflicto que propugna la escuela? Para responder a esta pregunta, primero se presentará la perspectiva de los maestros en las tres escuelas adonde asisten los niños (“San Isidro”, “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez”), luego el comportamiento de los niños en estas instalaciones escolares.

6.2.1. Los maestros y su percepción sobre el conflicto

En párrafos anteriores se mencionó que los padres de familia distinguían entre pelear y discutir en el uso del quechua, vinculando la primera acción con agresión física y la segunda con una interacción verbal. Los maestros de las tres escuelas poseen una perspectiva casi

similar con la diferencia de que para ellos la discusión se orienta a la reflexión y al respeto entre los participantes en la clase. En este sentido, la discusión entre los niños era propiciada por los mismos maestros como una técnica de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, la percepción de los maestros respecto al conflicto entre los niños de las escuelas estudiadas responde a dos distinciones sobre lo que consideran “discusión” y “pelea”. Desde su perspectiva, *pelear* se vincula con agresión física, un nivel negativo de la relación interpersonal. En estos casos, los maestros son partidarios de intervenir para evitar daños físicos entre los niños, así como futuras consecuencias de conflicto con los padres de familia. En cambio, asocian la acción de *discutir* con un nivel más positivo, especialmente cuando se trata de realizar actividades de discusión y reflexión sobre diferentes temas de problemática social en la clase (v.g., la discriminación). Los maestros de los niños del estudio concuerdan en señalar que alientan y permiten las discusiones apoyadas con razones y soluciones, puesto que con ello los niños “Mucho, mucho aprenden ellos cuando discuten entre ellos. Aprenden los valores, el valor del respeto; después espiritual y la originalidad [la valoración de lo originario o nativo]... Al discutir siempre sacan conclusiones, sacan de ellos mismos experiencia; por ejemplo: “No tenemos que comportarnos en esta forma, tenemos que comportarnos en esta forma”³¹.

En cuanto a la motivación de las disputas, los maestros entrevistados mencionan que la edad de los niños influye en las causas de las disputas entre ellos, al menos en el contexto escolar. De manera general, los maestros sostienen que los niños más pequeños se disputan por pertenencias, préstamos (libros u otros útiles que algunos no quieren prestar o devolver); en cambio, los más grandes tienen conflictos por discusiones para obtener los lugares más preferentes en la clase o la escuela (v.g., asientos), en los deportes y los juegos de ganar y perder, por discriminación (v.g., color de la piel, los niños más morenos son susceptibles de ser más discriminados, sea mediante burlas o bien otras acciones). Otros factores de discriminación y conflicto son el estatus socioeconómico y el lugar de residencia: aquellos niños que son de comunidades de la capital provincial, Cliza, califican a los otros que no lo son como más campesinos. Además de estas causas, las disputas de los niños más grandes suelen presentarse por sentimientos de competencia en relación a la obtención de mejores

³¹ (2014/07/L_EAPA).

notas (quién es el mejor o la mejor alumna), así como en los deportes. Importa mucho quién gana y quién pierde.

6.2.2. *Los niños y su comportamiento en la escuela*

Por lo general, los niños de las tres escuelas mostraban conductas de competencia y censura moral entre ellos, en especial entre cursos. Esto se observaba en la lucha por ocupar los mejores lugares para jugar; por ejemplo, el patio de la Escuela “San Isidro” y la cancha polifuncional en las escuelas más grandes. Dado el hecho de que las dos escuelas más grandes eran polidocentes y contaban con más cursos, el ambiente de competencia entre los niños era mayor; por ejemplo, en los partidos deportivos, en las elecciones de reinas, en los eventos de competencia a los mejores grupos de baile o de figuras acrobáticas en educación física...

Ampliando los ejemplos de competencia explícita, en la Escuela “Andrés Pinto Astete”, se observaba la competencia no solo en los niños grandes (10 a 14 años de edad), sino también de los pequeños hacia los más grandes. Se trataba de una competencia moral. Los de kínder creían que les ganaban en hacer tareas a los más grandes porque consideraban a estos últimos como más flojos. Por su parte, los de curso superior consideraban a los más pequeños como seres aún con poca conciencia de sus actos, puesto que respondían a esa actitud de superioridad moral burlándose de ellos. Por ejemplo, les decían *kinder q' alalitas* ‘kinder sin ropitas’, o bien les remedaban algunos ejercicios que hacían en la cancha de la escuela (v.g., volar como palomitas). Pero les respetaban los espacios de juego: el parque de columpios y resbalines era casi exclusivo de los niños de kínder. También les permitían ejercitarse a jugar a ser maestros; por ejemplo, en algunas ocasiones, Jacob y Christian caminaban por los pasillos pegando con sus varas a cuanto chico veían en el pasillo y no en el curso, tuviera la edad que fuera. En ocasiones, estos dos niños también usaban sus varas con niños de su curso cuando veían que les estaban pegando a otros.

El espacio del aula en los recreos de la escuela anteriormente mencionada, exceptuando el momento de repartir el desayuno escolar, propiciaba en los niños actividades libres de la censura de los adultos. La censura la hacían entre ellos; por ejemplo, en el curso de Julio, (3° básico), un día dos niñas estaban pegando a otra niña; primero jugando, luego en serio. Otros dos niños del curso les seguían la corriente al instarles a estas dos niñas a continuar

haciéndolo porque creían que era un juego. Pero, más tarde, al ver que la cuestión se tornaba seria, intervinieron en favor de la niña agredida.

En suma, el comportamiento de los niños en la escuela comprende un vaivén de situaciones conflictivas originadas, en gran parte, por sentimientos de competencia de diversa índole, sobre todo en escuelas que cuentan con un mayor número de niños. También así como hay niños que gustan de pelear y jugar a posicionarse como ganadores, también hay otros que buscan la conciliación al intervenir en el cierre de las disputas.

7. Conclusiones

Este capítulo se trazó el objetivo de presentar el panorama contextual y etnográfico de los niños de T'oju Rancho y San Isidro. Para dicho efecto, se abordaron temáticas como la situación del quechua en relación al español al nivel nacional boliviano; la ubicación y características geográficas y socioeconómicas de las dos comunidades de estudio; las tres familias (una focal, dos de control) y las escuelas de los niños, sus ideologías de crianza, así como la terminología utilizada en ambas comunidades en relación al conflicto.

A todo ese respecto, el capítulo mostró que, al nivel nacional boliviano, el español le va ganando terreno a las lenguas indígenas a través de los años y, por lo tanto, al quechua, en el caso concreto de los niños de la región estudiada. Esta situación se ve claramente en el habla de los niños de las familias focal y de control: aunque todos los niños son bilingües en el español y el quechua, los niños se distinguen entre aquellos que usan el español como lengua de interacción preferencial entre ellos, y otros que prefieren el quechua para ello (los niños más grandes de 7 y más en la familia focal tienen al quechua como lengua de preferencia, mientras que los niños menores tienen al español). Las principales motivaciones del paulatino reemplazo del quechua por el español provienen de los factores climáticos (sequías), sociales y económicos descritos en este capítulo. El quechua ya solamente se mantiene como lengua única de interacción entre los adultos y los ancianos, y muchas veces como lengua de uso familiar y privado de los jóvenes bilingües en las dos comunidades.

No obstante, el quechua y la cultura subyacente a ella aún perviven en las ideologías sobre el conflicto, sobre todo en los padres de familia de las dos comunidades. Dichas ideologías

también conviven con las ideologías urbanas más amplias, las mismas que se plasman no únicamente en las voces de los maestros de estos niños, sino también en las de sus mismos padres. Esta combinación se percibe en los conceptos distintivos de las disputas o *tinkunaku: maqanakuy* ‘pelearse a golpes’ y *discuti* ‘discutir’. Agregado a ello, entre ‘pelearse a golpes’ y ‘discutir’, las tres familias de estudio comparten la misma perspectiva de intervención en las peleas o agresiones físicas entre los niños, y el hecho de permitir las discusiones, ya que ellas, a diferencia de las peleas a golpes, pueden enseñar a los niños capacidades de reacción y defensa personal. Esta perspectiva es también compartida por los maestros de las escuelas, aunque la discusión, en ese contexto institucional, se asocia mayormente con la discusión reflexiva propiciada en las clases. Sin embargo, esa actuación diferenciada de intervención en las peleas físicas y no en las discusiones difiere, en cierto modo, con el consejo de algunos padres de familia a sus hijos de responder con acciones de agresión física como respuesta a agresiones de la misma índole o bien como respuesta a acciones abusivas de algunos compañeros de curso.

En cuanto a las asambleas, ellas ofrecen una visión de lo que se espera como principio para vivir en comunidad: no puede existir una comunidad sin el cumplimiento de las normas morales que posibilitan la cohesión social (v.g., la responsabilidad en el pago de cuotas para el agua, trabajo comunal en limpieza de acequias y otros). Dicha cohesión, entre otras obligaciones, también se lleva a cabo mediante el ‘habla correcta’ (*chiqan parlay*) o ‘habla cabal’ (*cabal parlay*), sin desvirtuar la información, hablar con sentido o con razón. El habla con estas características también posee una dimensión moral y permite autoridad moral en quienes la manejan así para intermediar, por ejemplo, en los conflictos de pareja. Esto es parte de las cualidades para lograr respeto y mantenimiento de las relaciones sociales, y con ello el ideal de “vivir sano, hermoso, bien, con bondad” o *k’acha kawsay*.

¿Los niños del estudio manifiestan estas ideologías en sus prácticas?, ¿de qué manera?, ¿o es que las disputas entre ellos poseen características más bien específicas a su grupo? Es lo que también se responde en esta investigación.

CAPÍTULO 2

El quechua boliviano del Valle Alto y el habla de los niños bilingües de T'ojlu Rancho y San Isidro

1. Introducción

El presente capítulo realiza una breve presentación de las características lingüísticas tanto del quechua boliviano del Valle Alto, como del español y el quechua hablados por los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro.

Para empezar, en términos etimológicos, el *qishwa* ‘quichua’ o ‘quechua’ significa “zona templada” según el análisis documental que realiza Cerrón-Palomino (1987)³². El quechua boliviano corresponde al grupo Chinchay sureño, subgrupo Quechua IIC (Torero 1970, [1974] 2007). Cabe también mencionar que el quechua de este grupo fue la lengua franca del imperio inca (Mannheim 1991: 113; Ortiz Arellano 2001, basado en Alonso de Huerta 1616). Al nivel diacrónico, las variantes dialectales de este subgrupo comparten rasgos morfológicos y sintácticos. Al respecto, Torero ([1974] 2007: 32) sostiene que “las hablas” del quechua Chinchay sureño

“se caracterizan por expresar en uso pleno el morfema verbal de “durativo” con formas derivadas de /-chka/ (/chka-/, (-shka-/, /sya-/, /-sha-/, /-sa-/, etc., según los lugares y por indicar el “plural” verbal con los sufijos /-chik/ (o formas cognadas: /-chis/, /-chiq/, /-chaq/) para la “segunda persona”, y /-ku/ para la “primera persona exclusiva” y la “tercera persona””.

El quechua boliviano pertenece al dialecto cuzqueño-boliviano de este subgrupo (Wölck 1987), el mismo que se habla “en los departamentos peruanos de Huancavelica, Apurímac, Arequipa, Cuzco, Puno y Moquegua; fuera del territorio peruano, se extiende por Bolivia, Argentina³³ y la provincia chilena de Antofagasta” (Cerrón-Palomino 1987: 242). Esta variante también se caracteriza por presentar una serie de consonantes oclusivas con sus correspondientes series aspiradas y glotalizadas (Cerrón-Palomino 1987: 243; Torero [1974]

³²Cerrón-Palomino (1987: 34) señala que probablemente la palabra original haya sido *qičwa*, pronunciada también como [qečwa].

³³ Concretamente en las provincias de Salta y Jujuy (Wölck 1987).

2007: 32), debido “al estrecho contacto del cuzqueño-boliviano con otra lengua andina, la Aymara” (Torero [1974] 2007: 32).

Así, a lo largo del capítulo se desarrollan los siguientes puntos: el panorama general de las características fonológicas y estructurales del quechua boliviano del Valle Alto, el habla de los niños bilingües de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro y, para terminar, las conclusiones.

2. Panorama general de las características estructurales del quechua boliviano del Valle Alto en Cochabamba

2.1. Sistema fonológico

A pesar de que la variedad del quechua boliviano es parte del quechua cuzqueño, una variedad bastante estudiada (Calvo 1993), aún hacen faltan “estudios dialectológicos en detalle” (Cerrón-Palomino 1987: 244). Esta afirmación corresponde en especial a toda la región del territorio boliviano en el cual se habla esta lengua. La siguiente tabla proviene de los datos recogidos durante el trabajo de campo durante el período 2013-2014.

Después de haber realizado un análisis de pares mínimos, se encuentra que el quechua del Valle Alto, en Bolivia, presenta 28 fonemas en su sistema fonológico³⁴.

³⁴ Este alfabeto utiliza el AFI 2005.

Tabla 6. Sistema fonológico del Quechua de T'ojlu Rancho y San Isidro

		LABIAL		CORONAL			DORSAL			RADI-CAL
		Bilabial	Alveo-lar	Post alveo-lar	Retrofle-ja	Pala-tal	Ve-lar	Uvu-lar	Glotal	
Oclusivas/ Africadas	simple	p	t			tʃ	k	q		
	aspirada	p ^h	t ^h			tʃ ^h	k ^h	q ^h		
	glotal	p̥	t̥			tʃ̥	k̥	q̥		
Fricativa			s						h	
Vibrante múltiple										
Vibrante simple			r							
Nasal		m	n			ɲ				
Laterales			l			ʎ				
Semivocales o aproximantes						j	w			

Fuente: Elaboración propia.

El quechua tiene un sistema trivocálico (Wölck (1987: 72), tal como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Fonemas vocálicos

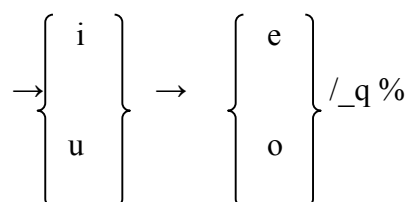
	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Baja		a	

Sin embargo, las vocales altas /i/ y /u/ cuentan con sus correspondientes alófonos con realización en posición media /e/ y /o/ respectivamente, así como ilustra la Tabla 8.

Tabla 8. Fonos vocálicos

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

La realización de las vocales medias se debe a que un proceso de descenso de vocales altas ocurre ante sonidos consonánticos uvulares. La regla puede ocurrir antes o después del segmento uvular; es decir:



2.2. Estructura silábica del quechua

Para determinar la estructura silábica del quechua, se llevó a cabo el análisis de un corpus de 30 ítems, del cual se muestra tan sólo un resumen en la Tabla 9.

Tabla 9. Corpus para la distribución silábica

DIVISIÓN DE LA PALABRA	DISTRIBUCIÓN SILÁBICA	GLOSA
1. phich.qa	CVC.CV	'cinco'
3. uch.pa	VC.CV	'ceniza'
7. yu.yay.chaq	CV.CVC.CVC	'el que hace reflexionar'
8. ur.may.ku.chka.nan.paq	VC.CVC.CV.CV.CVC.CVC	'para que se esté cayendo'
9. u.ma	V.CV	'cabeza'
10. quy	CVC	'dar'
19.chha.pu.chka.ri.lla.sun.man.ña.pu.ni	CV.CV.CV.CV.CV.CVC.CVC.CV.CV.CV	'ya deberíamos estar comenzando a remojar, por favor'

A partir de los datos analizados, se encuentra que la estructura silábica del quechua boliviano consiste en las siguientes distribuciones:

1. V
2. VC
3. CV
4. CVC

El núcleo silábico en el quechua es la vocal, las consonantes pueden posicionarse al inicio o al final de la palabra de manera opcional. No se encuentran agrupaciones de vocales seguidas, al igual que los resultados de Wölck (1987: 77). En coincidencia con este autor, se retoma la

siguiente fórmula de estructura silábica de la palabra quechua que propone para la variante peruana:

(C) V (C) :/(CV) (C)/:

Fuente: Wölck 1987: 77.

La interpretación de esta fórmula que brinda Wölck (1987) es como sigue: “indicamos con paréntesis la opcionalidad de un segmento y con los dos puntos, en adaptación de la notación de composición musical, la posible repetición de la expresión incluida entre ellos” (p. 77).

Wölck (1987) profundiza más el análisis de la estructura silábica del quechua al comparar el comportamiento de las raíces de los sufijos respecto a la ocurrencia de los márgenes silábicos. Encuentra que “hay muchas raíces, en su mayoría disilábicas, que no tienen inicio consonántico y empiezan con vocal, los sufijos, probablemente todos originalmente monosilábicos, casi siempre empiezan con consonante” (p. 77). Acerca de las terminaciones, el autor sostiene que “hay una cantidad de raíces que terminan en consonante, muchas con *r* (*kuntur*, *yawar*, *qomer*), algunas con la otra líquida (*chunchull*), la fricativa (*sipas*) y las oclusivas posteriores (*huj*, *atoq*), mientras que la terminación consonántica en sufijos es muy rara” (p. 77). Ilustrando esta afirmación con el quechua boliviano se tiene: *-pi* ‘en’, *wa* ‘me’, *ku* ‘se’, etc.

2.3.Acentuación

Wölck (1987: 78) sostiene que el acento en el quechua “cae regularmente sobre la vocal de la penúltima sílaba y es, por ende, puramente fonético, y fácilmente predecible”, agregando además “salvo algunas expresiones casi onomatopéyicas como los *alaláw*, *achacháw*, etc.”. Además de ello, se observan ciertas excepciones no solamente en las palabras que no son onomatopéyicas, sino también al interior de la formulación de enunciados completos. Por ejemplo, si se realiza un análisis del peso silábico del quechua de la región del Valle Alto en Bolivia, a simple vista, se puede concluir que el quechua sigue un patrón de acentuación silábica en la penúltima sílaba. No obstante, observando el siguiente corpus, se verán también palabras y enunciados con acentuación en la última sílaba:

Penúltima

Última

- | | |
|---|-------------------------|
| a. [rumi] ‘piedra’ | h. [a’ri] ‘sí’ |
| b. [mi’k ^h u.na] ‘comida’ | i. [itʃa’ri] ‘¿verdad?’ |
| c. [mik ^h u’muna] ‘vayamos a comer allá’ | j. [maj’k’ax ha’munki] |
| | ‘¿Cuándo vas a venir?’ |
| d. [mik ^h umuna’puni] ‘realmente vayamos a comer allá’ | |
| e. [a’pamuj] ‘trae aquí’ | |
| f. [aparimuj’puni] ‘realmente trae aquí, por favor’ | |
| g. [’majk’ax] ‘¿Cuándo?’ | |

Los casos (g), (h) y (j) son especiales. En (j) [maj’k’ax] ‘¿Cuándo?’ se acentúa al final porque elide el sujijo *-taq* que usualmente se une a las palabras interrogativas, sin agregar otro significado. En cambio, en (h), [a’ri] ‘sí’, quizá la única excepción donde no parece haber elisión de ningún sufijo que le siga a la sílaba acentuada en el quechua boliviano, podría haber sucedido que – por situación diacrónica- se elidieran algunos sufijos que se solían usar; por ejemplo, el sufijo conclusivo *-min* en [a’rimin]³⁵. Sin embargo, en el caso (g), la acentuación en la primera sílaba, la cual, a su vez se encuentra en posición penúltima de palabra, parece obedecer al patrón de acentuación silábica del quechua, sin tomar en cuenta la elisión de *-taq*. El próximo punto tratará de esclarecer esta situación.

Wölck (1987) y Calvo coinciden en este punto. Wölck (1987) sostiene incluso que la acentuación en la última sílaba “tiene valor morfológico con la función generalmente de una suerte de énfasis, quizás por transformación o absorción de la última huella de una partícula o sufijo afirmativo como (*a*)rí” (p. 78). Calvo (1993) brinda otro ejemplo con el imprevisivo o exhortativo *-má*: por ejemplo:

(1) *Mana- - má hina-chu! Khayna- má chay- qa ka- n -pis*

No IMPR así NEG así IMPR eso TOP ser 3^a ADIT
 “¡Pues no es así! ¡De este [otro] modo es!” (Calvo 1993: 49)

De todos modos, dado que las excepciones a la regla de la acentuación en la penúltima sílaba son pocas, se establece que el quechua del Valle Alto es una lengua de acento fijo en la penúltima sílaba. Al margen de casos como las afirmaciones con *arí* ‘sí’, el exhortativo *-má* (Calvo 1993) y algunas palabras onomatopéyicas (Wölck 1987), este patrón silábico parece

³⁵ Esta afirmación es tan solo hipotética, pues esta realización aún se presenta, al parecer, en regiones de Cuzco en el Perú.

romperse toda vez que ocurre elisión del interrogativo *-taq* en enunciados que contienen una estructura de verbo y complemento. Sin embargo, cuando se trata de enunciados que contienen un enunciado formado por tan sólo una palabra interrogativa, prevalece el patrón de acentuación en la penúltima sílaba, aún con elisión del interrogativo *-taq* (v.g., [ˈmajkˈax] ‘¿Cuándo?’). También se puede afirmar que este último formato se debe a una función pragmática: los hablantes podemos usar dicho formato para darle a nuestra pregunta un sentido más enfático a la información que deseamos lograr, puesto que ocurre el mismo fenómeno con otras palabras interrogativas del quechua en situaciones enunciativas de una sola palabra. En todo caso, aún habría que estudiar “la acentuación en el contexto de la entonación del quechua” (Wölck 1987: 79).

2.4. Morfología y sintaxis

2.4.1. Tipología morfológica

En términos de tipología morfológica, el quechua es una lengua “predominantemente aglutinante”³⁶ (Cerrón-Palomino 1987: 261), ya que los afijos se aglutinan o anexan tras un radical nominal o verbal siguiendo “un orden postposicional o sufijante” (Wölck 1987: 38).

Esta es la construcción de la palabra en el quechua: “Las raíces portan el significado básico de la palabra” (Cerrón-Palomino 1987: 263), “con cierta independencia” (Wölck 1987: 76), mientras que los sufijos “delimitan el ámbito referencial” (Cerrón-Palomino 1987: 263) de las raíces, además de establecer “una red de funciones referidas al papel que desempeña la palabra dentro de una frase, oración o en el nivel del discurso”.

Por ejemplo, tal como se observa en (2), se puede armar una oración completa a partir de una base verbal a la cual se agregan otros sufijos:

³⁶ Sin embargo, Cerrón-Palomino (1987) advierte que “No se podría afirmar que el quechua sea una lengua aglutinante “por excelencia” (p. 261), y por lo tanto que “expresa conceptos y relaciones gramaticales mediante la adición de afijos a los temas radicales, y siempre y cuando a cada afijo corresponda unívocamente un significado y viceversa; es decir, una lengua aglutinante no admite fusión o amalgama de afijos” (p. 161). En el caso del quechua este rasgo no se cumple de manera total, puesto que algunos sufijos pueden amalgamar más de un significado, con mayor probabilidad como efecto de procesos históricos. Por ejemplo: “el sufijo *-nčiq* expresa por lo menos tres significados amalgamados, a saber: (1) primera persona actora; (2) plural inclusivo (incluye al oyente u oyentes como ejecutores de la acción mentada por la raíz); y (3) acción coincidente con el acto de habla, es decir presente” (Cerrón-Palomino 1987: 261).

(2) *Parla-ni-puni*

Hablar-S.1SG-DEF

‘Realmente he hablado’.

A su vez, los sufijos se clasifican en nominales, verbales e independientes, siguiendo un orden de aparición en la construcción y expansión de la palabra. Los nominales se agregan a raíces nominales; los verbales a raíces verbales y los independientes, a raíces nominales o verbales (Cerrón-Palomino, 1987: 263). Al interior de ellos, Cerrón-Palomino (1987) sugiere tres categorías clasificatorias para los sufijos en el quechua: derivativos, flexivos e independientes.

La tabla a continuación ilustra esta situación sobre la base aportada por Cerrón-Palomino (1987: 267) acerca de “la estructura de la palabra quechua extendida” según la clase de sufijos. Los ejemplos proporcionados corresponden a la variante del quechua del Valle Alto de Cochabamba en las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro.

Tabla 10. Estructura de la palabra en el quechua

RAÍZ [libre o ligada]	Sufijos derivativos	Sufijos flexivos	Independientes
<i>wasi</i> ‘casa’	<i>wasi-yuq</i> POS ‘tiene’ ‘el/la que tiene una casa’	<i>wasiyuq-kuna</i> PL ‘s’ ‘Los/Las que tienen una casa’	<i>wasiyuqkuna-chá</i> CONJET. ‘quizá’ ‘Quizá los/las que tienen casa’

Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de Cerrón-Palomino (1987: 267).

La tabla muestra la ocurrencia de los sufijos derivativos, flexivos e independientes. El sufijo de derivación nominativa *-yuq* ‘tiene’ se une a la raíz *wasi* ‘casa’ en la columna de Sufijos derivativos; después en la columna de Sufijos flexivos, el pluralizador nominal flexivo ‘*kuna*’ se une a su vez a la construcción anterior, para luego terminar con el sufijo independiente – *chá* que indica una conjetura. Entonces, se observa que la posición de ocurrencia de los tres es la siguiente:

“Los [derivativos] ocurren inmediatamente tras la raíz y tienen la particularidad de modificar la significación nuclear de aquella formando nuevos lexemas; los flexivos también pueden aparecer tras

la raíz, pero cuando concurren los derivativos, aquéllos lo hacen inmediatamente después de éstos; finalmente, los independientes, si bien ocurren también adheridos a una palabra dentro de una frase u oración, tienen sin embargo, un ámbito referencial que rebasa dichos niveles, estableciendo relaciones en una estructura superior, que corresponde a la del discurso.” (Cerrón-Palomino 1987: 264)

2.4.2. Orden canónico de los constituyentes

En cuanto a la sintaxis del quechua, el orden canónico de los constituyentes en esta lengua es de tipo Sujeto-Objeto-Verbo (Cerrón-Palomino 1987; Wölck 1987). Por ejemplo, en el quechua de San Isidro y T’ojlu Rancho:

(3) *Paykuna t’antatapuni mikhunku.*

S O V

[Pay-kuna] [t’anta-ta-puni] [mikhu-nku]

Ellos pan-AC- siempre comer-S.3.PL

‘Ellos siempre comen pan’.

El ejemplo (3) muestra el orden canónico de los constituyentes de la oración quechua: primero el sujeto, después el objeto y el verbo al final.

2.4.3. Paradigma de afijos personales

Los afijos personales del quechua se ubican después de la raíz verbal. Al igual que los pronombres personales de esta lengua, la primera persona plural distingue entre el inclusivo y el exclusivo. Es lo que se observa en la Tabla 11:

Tabla 11. Paradigma de afijos personales en el quechua boliviano

Persona	Singular	Plural
1	-ni	-nchik (inclusivo)
1		-yku (exclusivo)
2	-nki	-nkichik
3	-n	-nku

En el uso cotidiano, estos afijos de personas sujeto son suficientes para indicar el sujeto de la oración, puesto que los pronombres personales libres no son obligatorios, tal como se observa en (4). Este rasgo indica que el quechua es una lengua de marcación de núcleo y que sus argumentos nominales pueden elidirse cuando estos se encuentran en función de sujeto.

(4) *San Cristobalman rini*

San Cristobal-man ri-ni

San Cristóbal-ILAT ir-S.1SG
 ‘Voy a San Cristóbal’.

2.4.4. Paradigma de posesión

La Tabla 12 muestra que las marcas posesivas son similares a los de los afijos de persona detallados en la Tabla 11 del apartado anterior, exceptuando la 1ª persona singular y la 2ª singular y plural.

Tabla 12. Paradigma de sufijos de posesión en el quechua boliviano

Persona	Singular	Plural
1	-y	- <i>nchik</i> (inclusivo)
1		- <i>yku</i> (exclusivo)
2	- <i>yki</i>	- <i>ykichik</i>
3	- <i>n</i>	- <i>nku</i>

Fuente: Elaboración propia.

Estos sufijos de posesión van después de los sustantivos. Por ejemplo:

(5) *Wawa-y Estados Unidos-pi kachka-n*
 Hijo-1POS Estados Unidos-LOC estar-S.3SG
 ‘Mi hijo está en los Estados Unidos’.

En (5), la marca de posesión de la primera persona singular –y ‘mi’ sigue a la raíz del sustantivo *wawa* ‘hijo/a’ para indicar posesión; no se requiere ninguna otra marca más, por ejemplo, del género del poseedor.

2.4.5. Estructura verbal

Con respecto a la estructura del verbo en el quechua, los morfemas se ordenan de la siguiente manera: Verbo (V), Aspecto (A), Tiempo (T), Sujeto (S) y clíticos marcadores de foco; es decir:

V-A-T-S=clíticos que marcan foco

Al interior de esta estructura, el verbo es el núcleo y sus adyacentes inmediatos son las marcas de aspecto, tiempo, sujeto y clíticos que marcan foco. Por ejemplo:

(6) *Puri-ri-sqa-nku-chu?*

caminar-IT-PERF-S.3PL=INT

Lit. ¿¿Habían caminado?

‘¿Es verdad que caminaron?’

En (6), el núcleo es la raíz verbal *puri-* ‘caminar’, seguida de las siguientes marcas: marca aspectual de iteración *-ri* (este elemento marca, a su vez, el inicio de la acción de caminar); la marca temporal *-sqa* (perfecto pasado), aquí en función de marca de evidencial no testimonial en el pasado; la marca de persona *-nku* (3ª singular, la cual, al mismo tiempo marca el sujeto, en este caso); y finalmente la marca de clítico, la misma que aquí corresponde al clítico de interrogación *-chu*. En todo este orden, la raíz verbal más la marca de persona serían suficientes para construir el sintagma verbal o núcleo de la oración.

2.4.6. *Aspecto–tiempo–modo*

El quechua boliviano distingue entre aspecto, tiempo y modo, tal como se detalla en la Tabla 13.

Tabla 13. Aspecto, tiempo y modo en el quechua boliviano

Verbo	Aspecto		Tiempo			Modo	
Imperfectivo	Perfectivo Pasado terminativo <i>-rqa</i> Pasado sobre pasado terminativo <i>-sqa</i>		Presente	Pasado	Futuro	Indicativo	Dif. marcas pers. desde la 1ª SG-PL hasta la 3ª SG-PL
	Habitual presente	Difs. marcas de pers. desde la 1ª SG-PL hasta la 3ª SG-PL	Difs. marcas pers. desde la 1ª SG-PL hasta la 3ª SG-PL	Pasado simple <i>-rqa</i>	Difs. marcas pers. desde la 1ª SG/PL hasta la 3ªSG/PL	Potencial	<i>-man</i>
	Habitual pasado	<i>-q</i> +aux <i>kay</i> 'ser'		Pasado habitual <i>-q</i>		Imperati-	<i>-y</i> 2ªSG <i>-chun</i> 3ªSG <i>-sun</i> 1ªPL
	Progresivo	<i>-chka</i>		Pasado sobre pasado <i>-sqa</i>			

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 13 resume lo siguiente: el quechua presenta una oposición entre aspecto perfectivo e imperfectivo. Para el perfectivo recurre a los sufijos *-rqa* y el participio *-sqa*, los cuales indican acción terminada. El imperfectivo se marca con el sufijo que indica acción habitual *-q* + aux. *kay* 'ser', y con *-chka* para el progresivo. En cuanto al tiempo, el quechua comprende el presente, pasado y futuro. Los modos son tres: Indicativo, Potencial e Imperativo, según la categorización de Cerrón-Palomino (2008). Todas estas marcas van sufijadas a una raíz verbal seguidas de afijos personales, excepto en el aspecto de habitual presente y los tiempos presente y futuro, los cuales solo requieren de la raíz verbal más los afijos personales que ya implican el tiempo verbal. Por ejemplo:

(7) *K'aya llamk'a-saq.*

mañana trabajar-S.1SG.FUT
'Mañana trabajaré'

En (7) la marca *-saq* indica el tiempo futuro para la 1ª persona singular sujeto de este enunciado. El tiempo futuro en el quechua se construye con la raíz verbal y los afijos personales, los mismos que comprenden diferentes afijos según la persona sujeto a la cual se refieren.

3. La evidencialidad en el quechua

El quechua es una lengua de evidenciales obligatorios (cf. Aikhenvald 2004; Faller 2002; Floyd 1997a). Sin embargo, una comparación de los evidenciales del quechua boliviano respecto de algunas variedades del quechua peruano muestra diferencias y procesos de cambio. Es el caso de la sustitución del reportativo *-si* en el Perú por el morfema verbal de perfecto pasado *-sqa* en la variedad boliviana³⁷.

En uno de los estudios más detallados acerca de la gramática y pragmática quechua, Calvo (1993: 353) reporta que el sufijo *-sqa* es una marca aspectual sintáctica híbrida nominal-verbalizada; es decir que es “tanto base aspectual para el nombre como para el verbo, señalando aspecto terminativo [perfectivo] y, en su caso, tiempo” (p. 364); sus funciones al interior de la oración son por lo menos tres: como indicador de tiempo pasado sobre pasado [lo que actualmente se conoce como perfecto pasado], como indicador de tiempo-aspecto al margen del control de la información (reportativo), además de que “en el nombre indica aspecto alcanzado, participial” (p. 364). Por ejemplo:

- (8) a. *ka-sqa* ‘él/ella había sido’ (tiempo perfecto pasado)
ser-sqa
- b. *ka-sqa-n* ‘su ser anterior de él/ella’ (Nombre: experiencia, memoria)
ser-sqa
- c. *yayku-sqa-nki* ‘y habías entrado’/ y que entras’ (tiempo-aspecto, reportativo)
entrar-sqa-S.2SG.PAS

(Adaptación de Calvo 1993: 364)

En (8)a, *-sqa* se une a la raíz verbal *ka-* ‘ser’ (*kay*) para marcar tiempo pasado perfecto (tiempo pasado sobre pasado), conformando a su vez el Sintagma Verbal; en (8)b, se ubica

³⁷ Si bien existen estudios bastante exhaustivos acerca del sistema de evidenciales en el quechua (por ejemplo, Faller 2003 y Floyd 1997a), a la fecha no se conoce ningún trabajo elaborado que explique por qué surgió la diferencia arriba mencionada. En este sentido, surgen las primeras interrogantes: dado el hecho de que el quechua pertenece a una sola gran familia (Cerrón-Palomino 1987), ¿esta diferencia pudo haberse ocasionado debido a un proceso de gramaticalización?, y si lo hubo, ¿qué tipo de proceso de gramaticalización pudo haberse dado?, o bien, ¿hubo otro tipo de fenómeno que no corresponde necesariamente al proceso de gramaticalización?

después de la misma raíz verbal *-ka* ‘ser’ (*kay*) de (8)a, para convertir a dicho verbo en un nombre (*ka-sqa* ‘su ser anterior’); por lo tanto, aquí *-sqa* es un nominalizador verbal. Es posible que a partir de estos dos ejemplos provenga el nombre que Calvo le asigna a este sufijo (“marca aspectual sintáctica híbrida nominal-verbalizada”). En (8)c, *-sqa* va unido a la raíz verbal *yayku-* ‘entrar’, además de ir seguido de la marca personal sujeto *-nki*. El sufijo *-sqa* aquí presenta un sentido ambiguo que va desde el perfecto pasado y aspecto terminativo al reportativo, dependiendo del contexto de enunciación, pues la traducción literal de esta oración sería “y habías entrado”. El sentido reportativo (pasado no experimentado o narrativo mítico según Cerrón-Palomino, 2008) en esta última oración se refiere al hecho de que el hablante no fue testigo directo de la acción de entrar de su interlocutor, sino que recibió dicha información a partir de otra persona.

Es también necesario retomar lo mencionado acerca de las diferencias en los sistemas de marcación de evidencialidad entre el quechua boliviano y el peruano, dado que –a diferencia del quechua boliviano– se observa el mantenimiento del evidencial de experiencia directa en el Perú, al menos para las variedades de las regiones de Sihuas, Shausha Huanca, Wanka y Cuzco.

Tabla 14. Sufijos de marcación de evidenciales en el quechua peruano y boliviano

Subfamilia	Variedad	Directo	Reportativo	Inferencial o conjetural ³⁸
QI	Sihuas (Dep. Ancash) (Diane Hintz 2012)	-mi	-shi	¿?
	Shausha huanca (Dep. Junín) (John Wroughton [1996] 2008)	-mi/-m	-shi/-sh	-tri/-tr
	Wanka (Dep. Junín) (Floyd 1999)	-m/-m	-shi/-sh	chra/ chr
QII	Cuzco (Faller 2002)	-mi/-n	-si/-s/-sis	-chá
	Cuzco-Collao (Prov. El Collao) (Cahuana 2007)	-mi ³⁹	-sqa	¿?
	Bolivia (Grondin 1980)	∅	-sqa	-chá

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes consultadas.

Estas marcas son reportadas en estudios muy posteriores a la época colonial española. En ellos se observa que la marca evidencial de experiencia directa – *mi* ha desaparecido en las variedades del quechua boliviano⁴⁰, a diferencia de aquellas en el Perú. Otro rasgo que se observa en la Tabla 14 es que en el quechua boliviano, el pasado perfecto *-sqa* aparece en el lugar del reportativo –*si* de varios dialectos peruanos como marca de evidencial reportativo (aunque Cahuana reporta la misma situación para el Cuzco de la provincia Collao en el Perú).

En cuanto al inferencial o conjetural –*chá*, Faller (2002: 270) sostiene que en el quechua de Cuzco, además de funcionar como un evidencial conjetural, también constituye un

³⁸A este respecto, queda una gran interrogante pendiente de estudio: ¿por qué las variedades peruanas mantuvieron el equivalente semántico de *-sqa*; es decir el sufijo –*si* evidencial reportativo, en vez de seguir el mismo proceso de *-sqa*? Sólo la variedad Cuzco-Collao en el Perú, tal como lo reporta Cahuana (2007), presenta al sufijo *-sqa* como marca de evidencialidad reportada. Es probable que esto pudo haber sucedido por fenómenos de contacto lingüístico, dado el hecho de la cercanía geográfica de esta región con la región boliviana. Quedan también pendientes de explicación temas como las maneras de cómo este sufijo pudo haber adquirido el significado de mirativo o sorpresivo (“pasado sorpresivo” según Granda, 2001), así como el momento en el cual dicho sufijo pudo adquirir funciones de nominalizador y adjetivador. Por último, se podría afirmar que no todos los cambios de hoy en día son susceptibles de haber sufrido procesos de gramaticalización. Entonces, ¿cuándo un cambio puede conllevar este tipo de fenómeno, con qué categorías y por qué?

³⁹Iksoo Kwon (2012: 13) muestra que el afijo –*mi* en el quechua de Imbabura en Ecuador no cumple únicamente el rol de evidencial de obtención de información de primera mano, sino también otras, según el contexto de comunicación: “*epistemic modality, spatial and temporal immediacy, and discourse focus*”.

⁴⁰Es probable que en las regiones más alejadas a los centros urbanos en Bolivia se mantenga, aunque se prevé que no suceda en un alto grado de uso, sino más bien con una frecuencia muy esporádica (información observada a lo largo de los años en las diversas regiones quechuas de Bolivia por la autora de este documento).

modalizador epistémico; por lo cual, desde su perspectiva, en el quechua de esta región sólo habría dos evidenciales puros: el directo *–mi* y el reportativo *–si*.

Respecto de las marcas de evidencialidad en el quechua boliviano, la no presencia de cualquier marca de dicha naturaleza implica que la fuente de información es directa, tal como se ilustra a continuación en (9)a y (9)b:

- (9) *a. Jorge llaqta-man ri-n*
 Jorge ciudad-ILAT ir-PRES
 ‘Jorge va a la ciudad’. (*Valor de evidencialidad directa*)
- b. Jorge llaqta-man ri-rqa.*
 Jorge ciudad-ILAT ir-PRET
 ‘Jorge fue a la ciudad’ (*Valor de evidencialidad directa*)

La ilustración (9a) corresponde a una oración con valor de evidencialidad directa, es decir el oyente infiere que la información fue testimoniada por el hablante, pues no se observa ninguna de las marcas de evidencialidad resumidas en la Tabla 14 para el quechua boliviano y peruano. Lo propio acontece con (9)b. Autores como Danker y Soto Rodríguez (2012), y también Godenzzi (2014), denominan la forma con *–rqa* como “pasado testimonial”, frente a la forma *–sqa* como “pasado no testimonial”.

Cabe también hacer notar que las marcas de evidencialidad que aparecen en la Tabla 14, excepto el sufijo *–sqa*, son formas enclíticas (ejemplos 10a y 10b a continuación con el enclítico conjetural *–chá*). El sufijo *–sqa*, por el contrario, no corresponde a un morfema enclítico, sino más bien a un morfema temporal, tal como se ilustra en (12).

Inferencial –chá enclítico (foco)

- (10) *a. T’anta-ta ruwa-n-chá.*
- Pan-AC hacer-S.3SG.PAS/PRES=chá
 ‘Debe haber hecho pan’/ ‘Quizá hizo pan’

- b. T’anta-ta-chá ruwa-n.*
- Pan-AC=chá hacer-S.3SG.PAS/PRES

‘Debe haber hecho pan’/ ‘Quizá hizo pan’

En (10)a, el conjetural *-chá* marca énfasis o foco en la acción verbal de ‘hacer’, puesto que va unido a la raíz verbal *ruwa-* ‘hacer’; en (10)b, el mismo conjetural marca énfasis en el sustantivo *t’anta* ‘pan’ por el hecho de ir unido a él.

Reportativo –sqa, morfema verbal temporal

- (11) a. *Jorge llaqta-man ri-sqa.*
Jorge ciudad-ILAT ir-sqa
Lit. Jorge había ido a la ciudad.
Trad. ‘Jorge fue a la ciudad, me lo dijeron’
- b. **Jorge llaqta-sqa-man ri-sqa.*
Jorge ciudad-sqa-ILAT ir-sqa

La unión de *-sqa* a cualquier otra categoría lingüística no es posible, solamente puede ir después de una raíz verbal. En (11)a, se observa que este sufijo se une a la raíz verbal *ri-* ‘ir’; no obstante, en (11)b se observa que *-sqa*, unido a un sustantivo o nombre convierte en agramatical a la oración. Por ello no puede ir, por ejemplo, con *llaqta* ‘ciudad’. Por lo tanto, el sufijo *-sqa* no es una forma enclítica como las otras marcas de evidencialidad ya reportadas. Por esta razón, es posible que este sufijo haya pasado por un proceso de gramaticalización hasta obtener también una segunda función como evidencial reportativo.

En resumen, al interior de la estructura oracional, las marcas con función de evidenciales en el quechua boliviano son las siguientes:

Quechua boliviano

Reportativo

Inferencial o Conjetural

V *-sqa*

{
FV
FN
DEM
NEG
ADJ
ADV
}

-chá

El resumen muestra que el quechua boliviano
marcas explícitas de evidencialidad: una

comprende tan sólo dos
marca de evidencialidad para

un hecho no observado por el hablante, es decir, lo que se denomina con el nombre de “reportativo” o también “narrativo”. Este valor se da con el sufijo *-sqa* unido a una raíz verbal. La otra marca de evidencialidad consiste en el inferencial *-chá*, el cual asigna al enunciado el sentido de que la información no es verdadera, sino de duda, tal como se observó en ejemplos anteriormente proporcionados⁴¹.

4.El habla de los niños bilingües de T’ojlu Rancho y San Isidro

Tal como reporta Bouchard (2013) para el quechua del Ecuador de Imbabura, la región del Valle Alto de Cochabamba también es testimonio de que la transmisión del quechua a través de las generaciones se reduce cada vez más. Por esta razón, se cuenta más bien con un número creciente de hablantes bilingües en quechua y español, en particular entre los niños y los jóvenes de la región. Esta situación de contacto entre el quechua y el español ha dado lugar a lo que Trudgill (2011) denomina como la existencia de categorías lingüísticas prestadas de una lengua a otra, de categorías que reemplazan a otra, o bien de categorías aditivas.

El habla de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro no escapa a esta situación de contacto lingüístico, más aún en su condición de bilingües que adquieren el quechua y el español de manera simultánea en muchos de los casos. Y si bien esta misma situación difiere de la adquisición de ambas lenguas de manera consecutiva, es decir primero del quechua, luego del español, muchas de las características del español de estos niños son similares a las que reportan los estudios acerca del “castellano andino”⁴² (cf. Granda 2001; Wölck 1987, entre otros), o “castellano bilingüe” (E.Alberto 1978). Sin embargo, existe una particularidad entre el habla reportada por estos estudios y el habla de los niños bilingües de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro: a diferencia de los estudios sobre el castellano andino o bilingüe

⁴¹ Aunque, como se anotó antes, Faller (2002: 270) considera que, en el quechua cuzqueño, este conjetural no es un evidencial puro, una vez que – además de ser un marcador de evidencialidad conjetural- también es un modalizador epistémico.

⁴² Tal como lo señala García Tesoro (2013: 116), la denominación de “castellano andino” es discutida. Aún más lo sería la denominación de “castellano motoso” (Cerrón-Palomino 2003), entendido como una manera de hablar con errores al nivel fonológico y morfosintáctico. Sin embargo, es necesario entender a qué se refieren los investigadores sobre dicha denominación. Entonces, se ha dado en llamar “castellano andino” a “la variedad de español hablado en gran parte de la Sierra Andina, desde el sur de Colombia hasta el noroeste de Argentina, y cuya característica fundamental es su situación de contacto con el quechua y el aimara”. Para el caso boliviano, el castellano andino correspondería a la variante sociolingüística fruto de la coexistencia del español con lenguas originarias como el quechua y el aimara, sobre todo, en la región los andes y los valles de Bolivia.

(cf. Cerrón-Palomino 2003; Escobar, A. 1978; Fernández 2013; García Tesoro 2013; Granda 2001; Godenzzi 2014; Wölck 1987), los niños de las dos comunidades mencionadas no muestran interferencias de las vocales altas /i/ y /u/ cuando hablan en español. Los rasgos más sobresalientes en su producción en esta lengua son de naturaleza morfosintáctica y lexical; a saber: préstamos lexicales del quechua al español o viceversa, calcos del orden de palabras del quechua sobre el español⁴³, tal como se amplía en los acápites a continuación.

4.1. El español hablado por los niños

4.1.1. Préstamos

Aparecen muy especialmente al nivel lexical de verbos, adjetivos, adverbios, marcadores discursivos, así como de palabras onomatopéyicas⁴⁴. Algunos sufijos como el polisemántico *-ri* son también regularmente utilizados.

4.1.2. Préstamos del quechua con terminaciones del español

(12) Yo voy a *qatir* mis vacas. Yo *marmo* mis vacas.

<i>qati-r</i>	<i>marm-o</i>
V-INF.ESPAÑOL	V-IS.PRES.ESPAÑOL
seguir	amarrar para pastar

‘Yo voy a arrear a mis vacas. Yo amarro a mis vacas para que pasten’.

(13) a. Ya, yo el *watador*. ((*Marco a Li*))

<i>wata-dor</i>
V - NOM
amarrar- el que

⁴³ Las características del español andino más comunes que se han encontrado en los diversos estudios son las siguientes: “Discordancias de género y número (el agua era sagrado), duplicaciones del posesivo (de mi papá su casa), el uso de dice como reportativo o marcador evidencial (Su hija menor quería ingresar dice a la universidad, tampoco no ha ingresao)” [...]la posposición del verbo (en este época de lluvia un poco fastidiosos es)”, o cambio temporal en el verbo, “por ejemplo, el uso del pluscuamperfecto para narrar un pasado no experimentado y que abunda en narraciones de leyendas (se habían casao y en eso un señor que es abuelito ya dice había entrao todo sucio, y dice lo habían botao dice...)”, (García Tesoro 2013: 117). Además de ello, la utilización de los adverbios demostrativos de lugar como términos de la preposición *en* (e. g., *Entonces he vivido en allá así como diez años*), (Fernández 2013: vii, en un estudio comparativo del español hablado por bolivianos migrantes en el Norte de Chile).

⁴⁴ También se dan con conectores y otros marcadores discursivos muy comúnmente utilizados por jóvenes y adultos. Sin embargo, los conectores no aparecieron en el corpus de habla de los niños de las dos comunidades, al menos en los registros realizados.

‘el que amarra’
‘Ya, yo el amarrador’.

b. Tú Li, el **tomachidor** y yo, el tayedor (traedor). ((*Marco a Li*))

toma- <i>chi</i> -dor	trae-dor
V- CAU-NOM	V-NOM
toma-hacer-dor	trae-dor
‘el que hace tomar’	*traedor

‘Tú Li, el (la) que hace beber y yo, el que trae [el ganado]’.

Los casos (12) y (13) ilustran cómo los niños usan los préstamos de raíces lexicales verbales y convierten raíces verbales en nominales. En (12), los préstamos son raíces verbales del quechua para actividades cotidianas y tradicionales de la región (pastorear a las vacas lecheras y el resto del ganado), raíces a las cuales se adhieren terminaciones flexivas del español. En (13)a, la raíz verbal *wata-* ‘amarrar’ se nominaliza con la terminación del español –dor. El mismo procedimiento sigue (13)b, con la única particularidad de que la raíz verbal es esta vez una raíz del español, y ello debido a que el verbo ‘tomar’ del español ya fue incorporado al haber lexical de los hablantes de esta región desde hace algunas décadas atrás para significar el hecho de ‘beber’. Aquí la estrategia de nominalización que realiza el niño quien produce este enunciado combina el causativo del quechua –*chi* ‘hacer’ con el nominalizador –dor del español.

Préstamos de adverbios o marcadores discursivos

(14) *Li* travieso es.

Li
ADV
muy
Lit. ‘Muy travieso es’.

‘*Li*’ es un adverbio quechua que enfatiza la cualidad de un adjetivo o de otro adverbio. En (14) cumple la misma función al ir como préstamo en un enunciado del español.

(15) Y estori?

esto=*ri*
DEM-CONJ/TOP
‘¿Y esto y?’

‘¿Y esto?’

En (15) se duplica el conector del español ‘y’, con su equivalente en el quechua *-ri*. El resultado marca foco en el demostrativo ‘esto’; por consiguiente, el préstamo del quechua *-ri* cumple aquí la función de marcador de foco. Calvo (1993: 104), quien, entre las diversas funciones de lo que aquí denomina como responsivo para la forma *-ri*, formula la función de topicalizador, al igual que el marcador de topicalización *-qa* del quechua. Esta última afirmación tendría que ser analizada en posteriores estudios.

(16) ¡*Wishka!*, ¡le voy a avisar!

wishka

INTERJ.

cuidado/ahora vas a ver

‘¡Ahora vas a ver!, ¡le voy a avisar!’

(17) *Apichita* ahora le voy a hacer. ((*Amaya, refiriéndose a su hermanita bebé*))

apichita

HDN

‘cargar a un bebé en la espalda’

‘Ahora, voy a cargarme a la bebé en la espalda’.

En (16) se observa el préstamo de *wishka* ‘cuidado’, una interjección quechua de advertencia muy utilizada por los niños de la región del Valle Alto en Cochabamba, Bolivia; y en (17), el préstamo de una expresión utilizada con los bebés; es decir, de habla dirigida a niños: *apichita* ‘cargar a un bebé en la espalda’.

4.1.2. Otros fenómenos

Calco de la estructura del orden de palabras del quechua

Los dos ejemplos a continuación ilustran la modificación del orden canónico de palabras del español para la construcción de la oración. Dicho orden se sustituye por la estructura de construcción sintáctica del quechua: verbo al final, sea para construcciones atributivas y predicativas, o bien en construcciones SVO del español que toman la construcción SOV del quechua.

(18) ¡Ju,ju,ju! ¡Macho **es!** ((*JJ, al ver que Marco se cae, pero no llora*))

(19) ¿De quién dos mochilas **hay?**

El predicado nominal en (18) presenta una inversión de la posición del verbo copulativo ‘ser’ para colocarse en posición final. Esta construcción también ocurre en casos de topicalización del adjetivo en el español monolingüe de personas que no hablan el quechua; la diferencia de esta situación con el habla de los niños bilingües de la región de estudio es que esta forma no es necesariamente de topicalización, sino que es como un patrón de construcción. En (19) la construcción predicativa en español también muestra inversión de la posición del verbo al final de la oración, tal cual se realizaría en el quechua.

Calco de la posición del adjetivo respecto del nombre modificado

En las siguientes construcciones, el orden N + ADJ del español se invierte a ADJ + N, tomando así el orden que sigue el quechua para modificar sustantivos.

(20) ¡Es ***hondo agua!***

hondo agua
ADJ N

Construcción convencional estándar: ‘El agua es honda’.

(21) Quiero hacer ***grande pelota...***

ADJ N

Construcción convencional estándar: ‘Quiero hacer una pelota grande’

Aquí también conviene señalar que en una construcción del español, el uso de la estructura canónica del modificador seguido del sustantivo modificado del quechua les permite a los niños evitar el uso de los artículos, sean estos definidos o indefinidos.

Neutralización de género

(22) A tu hermanito le voy a pegar. ((*Marco a Karen, sobre Lisbeth; aunque dice hermanito, es "hermanita"*)).

Este tipo de producciones en las cuales aparece el artículo masculino en lugar del femenino o viceversa es bastante común en el habla de los niños bilingües de las dos comunidades estudiadas.

Elisión de la preposición ‘a’

La elisión de la preposición ‘a’ en la construcción del futuro compuesto (v.g., ‘ir a + INF en el español) también obedece a la influencia del quechua. Esta lengua no requiere de la mencionada preposición para dicha construcción. Por ejemplo:

(23) Vení Alanchito, nos vamos _ comprar dinero. ((*Alberto a Alan*))

(24) José, no vamos _ jugar, vamos _ perseguir, ¿nové, José? ((*Ariel*))

Construcciones en proceso de estabilización

En los niños de 3 y 5 años de edad, se observaron algunas producciones en proceso de estabilización lingüística; vale decir que ensayaban o probaban construcciones aproximadas a las que escucharon previamente en el habla de sus mayores. El siguiente ejemplo (25) ilustra la producción de un niño de 5 años de edad, al ver que hay niños sacándose algo de ropa para mojarse en el lavamanos del baño.

(25) Se están ***q'ararunando***. ((*Edward*))

q'ara-*ra*-ando
N - DISTRIB-GER.ESP.
piel - todo -ando
‘Se están desvistiendo todo’.

La producción adulta sería *q'ara-ra-ku-chka-nku* (piel-DISTRIB-REFL-PROG-3PL= ‘Se están desvistiendo todo, por todo lado’), con el distributivo *-ra*, el mismo que significa ‘todo’, ‘en serie’ (Diccionario de Laime 2007: 176). Agregando otros significados que recibe en la región de estudio, este afijo significa también ‘por todas partes’, ‘por todos lados’. Sin embargo, la producción del niño en este caso no corresponde necesariamente a *-ra*, sino a *-ru*, con cambio de vocal. Es probable que ello se deba a que el niño está ensayando dicha producción.

(26) Se están ***mayllallando***. (Edward explica lo que significa "*q'ararunando*").

maylla-*ra* -ando
V -DISTRIB-PROG
lavar -por todas partes-ando
‘Se están lavando’.

Esta producción pertenece al mismo niño del ejemplo anterior (25), en respuesta a la pregunta sobre el significado de *q'ararunando*. Con ello se pudo confirmar que su producción buscaba utilizar el distributivo *-ra* mediante la repetición de la última sílaba de la raíz verbal de *maylla-*. Por otra parte, la repetición de la forma *-lla*, la cual parecería corresponder al limitativo *-lla*, no representa precisamente esta forma, sino más bien parecería ser que la producción del niño recurre a la repetición por dos posibles razones: la búsqueda del sufijo semánticamente adecuado, así como la búsqueda de armonía vocálica en el entorno de la palabra.

4.2. *El quechua hablado por los niños*

Los rasgos más sobresalientes de la producción en quechua de los niños del estudio se observan al nivel de los préstamos lexicales del español, así como en el uso de ciertos marcadores discursivos⁴⁵.

4.2.1. *Préstamos*

Los préstamos lexicales del español al quechua ocurren sobre todo al nivel nominal y verbal. Por ejemplo:

Préstamos lexicales verbales

(27) Fabi?, **vendemuway**, **ahijadaypaq**...

vende-*mu-* wa- y ahijada-*y-paq*
 V -CISL-1OBJ.SG-2S.SG.IMP N-1SG.POS-BEN
 ‘¿Fabi?, véndeme, para mi ahijada...’

Préstamos lexicales nominales

(28) Kay **muñequita** *maska* **valen?**

Kay muñequ-*ita* *maska* vale-*n*
 DEM N - DIM cuánto V-3S.PRES
 ‘¿Cuánto vale esta muñequita?’

⁴⁵ Los marcadores discursivos poseen la función de guiar las inferencias entre los interlocutores en la interacción, puesto que establecen un determinado tipo de relación lógico-semántica entre la interpretación de la porción informativa en la que aparecen y la porción anterior. En cuanto a su posición al interior de los segmentos verbales, pueden aparecer al inicio (cuando los introducen) y también al interior (Fraser 1999 y Portolés 2001).

(29) *May sombreroyki, Marco? ((La abuelita))*

may sombrero-yki Marco
Dónde sombrero-2S.POS Marco
'¿Dónde está tu sombrero, Marco?'

Estos préstamos lexicales del español en el habla quechua de los niños de las dos comunidades de estudio poseen sus términos equivalentes en el quechua; sin embargo, tanto niños como adultos, en la región, los incorporaron a su haber lexical agregando los sufijos quechuas correspondientes a su categoría (sea nominal o verbal).

4.2.1. Marcadores discursivos

Como elementos que vinculan una información con la otra, los niños de las dos comunidades pueden recurrir al uso de interjecciones y diversos adverbios.

Uso de adverbio para intensificar la acción discursiva

(30) *Arí!, acaso uña wawitachu, ripullasaqchá!*

Arí acaso uña waw-ita-chu ripu-lla-saq-chá
Sí acaso N N-DIM-INT V-LIM-1S.FUT-CONJET.
'¡Sí!, ¿acaso soy un bebecito?, ¡voy a irme nomás!

Según la RAE, “acaso” en el Ecuador corresponde a un adverbio de negación. Ejemplo: “Acaso he podido dormir”. Lo mismo sucede en (30), solo que focaliza la atención en el enunciado que lo contiene, de modo que intensifica el reclamo o lo que se dice.

(31) *¡No!, ¡oye!, jamuy a ver! ((Angie a Enrique))*

jamu-y a ver
V-INF a ver
¡Ven, a ver!

El caso (31) corresponde a una producción del quechua con cambio de código al español en el mismo enunciado. Es la producción de una niña de 5 años de edad, la misma que primero usa el español para llamar la atención de su interlocutor, un niño. Luego cambia al quechua

para insistir en su mandato de llamar al niño para que se acerque a ella, y esto se intensifica con la producción final de la expresión exhortativa préstamo del español ‘a ver’⁴⁶.

(32) Arí, p'akirparqani, y qué! ((*Li a Julio*))

arí p'aki-rpa⁴⁷-rqa-ni y qué
arí V -PREM-PAS-S1.SG y qué
‘Sí, lo rompí a propósito, ¡y qué!’

La expresión ‘y qué’, unida al valor semántico del premeditativo *-rpa* en el verbo ‘romper’ de este enunciado refuerza la posición del hablante para desafiar al receptor del agravio.

No debe extrañar que estos elementos se usen en el habla quechua de los niños de las dos comunidades estudiadas, pues, según los estudios diacrónicos y translingüísticos realizados, muy en particular de los marcadores discursivos, estos son notablemente sensibles a los cambios lingüísticos debido a que son propensos a préstamos (v.g., Heine & Kuteva 2005; Matras 1998). Este hecho se debería a su naturaleza de ser menos léxicos y, por lo tanto, de ser más separables en cuanto al “contenido proposicional del enunciado” (Matras 1998: 309). Por consiguiente, según Matras (1998), la integración estructural o solo el prestigio no pueden ser los responsables de la probabilidad de préstamo, sino más bien que dicha probabilidad se correlaciona con las funciones comunicativas inherentes a los elementos bajo discusión.

Los resultados del uso de estos elementos en el quechua, al menos en los casos registrados en los ejemplos citados, enriquecen la fuerza enunciativa de las construcciones en las que se encuentran al intensificar el valor pragmático del enunciado. Por ejemplo, estudios en otras lenguas muestran que los préstamos de conectores del español en el tojolaba’al “no necesariamente conlleva[n] la incorporación de la organización discursiva de la otra lengua” (Brody 2010: 24), sino más bien la coocurrencia de los elementos de ambas lenguas, así como un refuerzo del inventario nativo de la lengua originaria.

⁴⁶ Según el Diccionario de la RAE, “a ver” es una expresión coloquial que “Explica la determinación de esperar que el suceso patentice la certidumbre de algo o la eventualidad de un suceso”. Es también una expresión usada “para pedir algo que se quiere reconocer o ver”, y también “para expresar extrañeza”. En el caso del ejemplo es para pedir algo que se quiere ver. (RAE. <http://dle.rae.es/?id=baOo6Gz>)

⁴⁷ Este afijo recibe el nombre de premeditativo, resolutivo o intencional, según Calvo (1993: 421).

Por todo lo anteriormente anotado, el español hablado por los niños de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro es un “español bilingüe” (categorización ya sugerida por Alberto Escobar 1978, para el caso peruano). El habla bilingüe es clave en el sentido de que “una comunidad lingüística puede, a través de la extensión sistemática de las funciones de los morfemas de una lengua, tomar no sólo el cambio en el uso de las formas individuales de los bilingües sino que también puede desarrollar un nuevo paradigma de categorías obligatorias sobre el modelo de otra lengua en contacto” (Weinreich [1953] 1964, citado en Heine y Kuteva 2005: 143). Hekking et al. (2010⁴⁸: 119-122) mencionan que cualquier elemento es susceptible de ser incorporado como préstamo, y ello dependerá de los requerimientos semánticos (contenido del mensaje) y pragmáticos (aspectos comunicativos) de los hablantes, además del rol crucial de los factores extra-lingüísticos; todo esto en función al logro de una comunicación exitosa. Este último punto constituiría en sí la motivación más importante para el traslape o coexistencia de los sistemas lingüísticos en contacto.

Por lo tanto, el fenómeno analizado en este apartado corresponde a un caso de cambio inducido por contacto. El nivel de contacto de los niños con el español, los ámbitos de uso y tipo de registro, la experiencia migratoria de los adultos con quienes interactúan, así como su propia trayectoria vivencial, constituyen factores que influyen en el manejo individual y colectivo del español que hablan.

Otro aspecto que amerita hacerse notar es que el préstamo de los elementos del español en el quechua no cambia el perfil tipológico del quechua, más bien se ve una influencia de la estructura del quechua respecto del orden de palabras en el español (posición del verbo al final de la oración)⁴⁹. Gómez-Rendón (2007 y 2008) reporta el mismo caso para el quechua

⁴⁸ Estos autores enfocan su interés en explorar el rol de las diferencias tipológicas de lenguas no emparentadas como el otomí de México, el quechua del Ecuador y el guaraní del Paraguay, como consecuencia del comportamiento de préstamos incorporados del español a estas lenguas. Vinculado con estos resultados, Hekking et al. (2010) encontraron muy pocos préstamos de morfemas ligados del español en las tres lenguas analizadas y, por otra parte, también que muchos elementos léxicos prestados portaban la morfología nativa. Este hecho supondría para estos autores un indicador de la salud relativa de las tres lenguas.

⁴⁹ Hekking et al. (2010) reportan que las diferencias tipológicas del otomí (México), el quechua (Ecuador) y el guaraní (Paraguay) en contacto con el español, establecen las restricciones sobre la cantidad y el tipo de qué debe prestarse en la lengua, dado el arraigo relativamente profundo de la tipología en el sistema gramatical de una lengua. Así, la tipología de una lengua contribuiría, a su vez, a su resistencia frente al cambio. Entonces, es probable que la tipología del quechua le haya permitido sobrevivir a pesar de una larga tradición de contacto con el español.

de Imbabura en el Ecuador, al sostener que esta lengua permanece como una lengua típicamente aglutinante. Al nivel fonético, los préstamos procedentes del español al quechua en el habla de los niños de las dos comunidades estudiadas se han incorporado al discurso quechua sin ningún tipo de asimilación fonética de los rasgos del quechua, más bien mantienen los rasgos fonéticos del español y lo propio sucede cuando los niños usan préstamos del quechua en el español (mantienen la fonética del quechua). Esto puede deberse al tipo de *input* recibido por los niños por parte de los hablantes con quienes interactúan, de la escuela y los medios de comunicación existentes en la región (v.g. radio y televisión). El habla de los padres de familia presenta también estas características fonológicas a diferencia de lo encontrado por Rindsted en el Ecuador (2001).

En resumen, se podría adelantar que el español que hablan estos niños presenta un mayor número de préstamos lexicales del quechua (adjetivos, verbos, marcadores discursivos y palabras con base onomatopéyica) al interior de los turnos de habla, y también influencia al nivel sintáctico: el orden de palabras en la oración. Los préstamos lexicales del quechua al español se caracterizan por llevar terminaciones del español. En cuanto a su producción en quechua, si bien también se observan préstamos lexicales procedentes del español, complementados con sufijos quechuas, no se observa influencia sintáctica de la estructura del orden de palabras del español sobre el quechua.

5. Conclusiones

La descripción del sistema fonológico y morfosintáctico del quechua en este capítulo del quechua permite apuntar las siguientes conclusiones que van dirigidas, más que al resumen de estos sistemas, a las consecuencias y las interrogantes pendientes que se generan a partir de los casos ejemplificados.

Al parecer, los cinco siglos de contacto lingüístico y sociocultural entre el español y el quechua no han incidido en crear cambios sustanciales en esta última, al menos en la variante dialectal del Valle Alto. Sin embargo, es preciso estudiar los efectos de dicho contacto en esta lengua a un nivel más específico y profundo. Por un lado, a un nivel general, se observa

mayor influencia de la estructura quechua del orden de palabras sobre el español y, por otro lado, préstamos lexicales y de marcadores discursivos de ambas lenguas en el habla bilingüe de los niños de las dos comunidades estudiadas. Es probable que dichos préstamos en el quechua boliviano estén provocando ciertos cambios en algunas estructuras gramaticales del quechua (v.g. en la subordinación). Lo que sí se puede adelantar es que los hablantes de ambas lenguas adaptan y adoptan dichos elementos a sus necesidades comunicativas, aún a pesar de que se trate de un contexto de “socialización en el desplazamiento lingüístico”⁵⁰.

También es importante hacer notar que el corpus del habla de los niños del estudio corresponde a niños que están en proceso de adquisición y desarrollo del quechua y del español. Entonces, se trata de un español bilingüe, lo cual significa que no es un español estable, precisamente debido a que se trata de niños en edades comprendidas entre los 3 y los 10 años.

Por último, es necesario mencionar que las lenguas no sólo evolucionan de manera interna, sino también lo hacen debido a factores externos como el cambio inducido por contacto entre dos o más lenguas, siendo ambos fenómenos complementarios. Así, se asume que para este último fenómeno, los hablantes bilingües que entran en contacto ponen en juego mecanismos de transferencia, ya sea de formas gramaticales como de estructuras gramaticales de una lengua a otra (Heine & Kuteva 2005). Dichos cambios se realizan de manera regular, gradual, y siguen patrones universales de reestructuración, gramaticalización o de réplica gramatical (Company 2003). Por otra parte, este fenómeno se percibe ya no tan sólo como una “descompostura funcional” (Company 2003) del sistema de una lengua, sino como una actividad creativa por parte de los hablantes con las lenguas (Company 2003, Heine & Kuteva 2005; y Godenzzi 2014, para el quechua en el Perú).

Por consiguiente, hablar de una lengua “pura” para el quechua sería inadecuado. Lo más notable es más bien la creciente sustitución del quechua por el español en su función comunicativa. Es probable que la próxima generación de niños en las dos regiones ya no sea bilingüe sino más bien monolingüe en español, con un fuerte sustrato de la tipología quechua. Por lo tanto, habría que matizar las posiciones puristas existentes en Bolivia: “un purismo

⁵⁰ Se agradece esta denominación a la Dra. Lourdes de León (comunicación personal, julio de 2016).

inmediato, total y arbitrario no parece ser el próximo paso para fortalecer el idioma [...], mientras los quichuahablantes actuales tengan que enfrentar un discurso que les dice que hablan un idioma impuro, incompleto y no “original,” el purismo solo refuerza la desvalorización” (Floyd 2003: 14). Una lengua pura no existe, a decir de Wölck (1987: 32-33), pues sería como hablar de una lengua aislada en un laboratorio. Las necesidades comunicativas de los hablantes determinan el uso y el cambio.

CAPÍTULO 3

Herramientas teórico-metodológicas de la investigación

1. Introducción

El Capítulo 3 presenta las herramientas teórico-metodológicas con las cuales se llevó a cabo la investigación, las mismas que surgen de los estudios de socialización del lenguaje y la lingüística antropológica. Por lo tanto, el capítulo se organiza con los siguientes contenidos: (2) la socialización del lenguaje; (3) la metodología, las herramientas conceptuales y las técnicas para el trabajo de campo en las comunidades de Tojlu Rancho y San Isidro; (4) el ingreso al trabajo de campo y las técnicas utilizadas; y (5) las conclusiones.

2. La socialización del lenguaje

Este apartado mostrará dos características relevantes de la socialización del lenguaje. Primero, su naturaleza transdisciplinaria (Ochs & Schieffelin 2012), puesto que, además del enfoque de la socialización del lenguaje (v.g., De León 2012, 2010, 2005; Duranti et al. 2012; Miller & Sperry 1987; Ochs & Schieffelin 2012), en las investigaciones realizadas pueden integrarse la sociología, (v.g., Bourdieu 2000, Corsaro 2012; Dubet & Martuccelli 1998), la pedagogía y la psicología cultural y del conocimiento (v.g., el constructivismo vygotskiano de Rogoff 1990; Gaskins 2006; Paradise & Rogoff, 2009), la lingüística antropológica (v.g., Bucholtz & Hall 2016; Cekaite 2010; C. Goodwin 2003; Goodwin 1990). Esta confluencia transdisciplinaria constituye, sin lugar a dudas, una de las grandes fortalezas de la línea de estudios de la socialización a través del lenguaje, pues conduce no solamente a comprender los procesos de socialización que atraviesan los niños, sino también a complejizar la mirada teórica y metodológica sobre la realidad.

La segunda característica más relevante del enfoque de socialización es que se asume el poder performativo del lenguaje en la socialización infantil (Goodwin & Kyratzis 2012; Ochs & Schieffelin 1982) en su dimensión multimodal (C. Goodwin 2003; Goodwin 2016). La investigación en diversos escenarios socioculturales e históricos del espacio de la familia da cuenta de que la socialización infantil se produce mediante dos tipos de procesos: por un

lado, a través de la participación activa de los niños en diversas prácticas y rutinas del lenguaje; y por otro lado, parte de tal socialización es una socialización para usar el lenguaje significativa, apropiada y efectivamente (Ochs & Schieffelin 1982). La finalidad de todo ello se orienta a enseñar y aprender a convertirse en seres socialmente legitimados entre adultos y niños (Ochs & Schieffelin 2012). Por ello, para el enfoque de la socialización a través del lenguaje, el centro de atención constituyen las “interacciones comunicativas organizadas social y culturalmente” y que reúnen a actores sociales que “poseen más o menos experiencia en la estructuración del conocimiento, la emoción y la acción social” (Ochs 2000: 230).

La noción de agencia infantil es algo que emerge de dicho poder performativo del lenguaje. En tal sentido, el planteamiento teórico de Corsaro (2012), con su enfoque reproductivo-interpretativo, complementa al enfoque de la socialización del lenguaje. De acuerdo con esta visión, los niños –en escenarios de interacción comunicativa en actividades de juego de roles– a la par de participar en el mundo adulto y el mundo infantil, “contribuyen [...] a la cultura adulta mediante sus acciones colectivas en las culturas de grupos que crean a través de su infancia”⁵¹ (Corsaro 2012: 489; Goodwin & Kyratzis, 2012). Los niños no imitan o reproducen plenamente el comportamiento adulto, sino que interpretan y se apropian de la cultura adulta a partir de sus experiencias y decisiones, pues “elaboran y embellecen continuamente la conducta adulta para dirigir sus propias preocupaciones, [y dicha apropiación] concierne estatus, poder y control” (Corsaro 2012: 494). Sin embargo, según Corsaro mismo parece dar a entender, el principal referente de los niños continúa siendo el adulto, ya que “los niños se sienten empoderados cuando toman roles de adultos” (p. 494). Una interpretación importante que surge de este planteamiento es que, entre los niños y sus pares, la legitimación se asigna entre ellos mismos, dado el hecho de que la negociación de las relaciones sociales mediante el lenguaje debe ser realizada por ellos mismos. Por consiguiente, este enfoque avanza un paso más con respecto del planteamiento teórico de la “socialización primaria” (v.g., Berger & Luckmann 1979⁵²), cuyo enfoque de socialización

⁵¹ “...children interpret—and contribute to—adult culture through their collective actions in the peer cultures they create throughout their childhoods.” (Corsaro 2012: 489).

⁵² Esta definición entendida en el marco de lo que estos autores comprenden como “socialización primaria” (Berger & Luckmann 1995:166), generalmente desarrollada al interior de la familia.

visualizaba dicho proceso como la conversión y acomodación de los individuos miembros de su sociedad a partir de la mirada adulta.

Así, los estudios recientes en la línea de la socialización del lenguaje sostienen que los niños participan de forma activa en el proceso de construcción de ser persona social y cultural, al ser capaces de poder configurar, en parte, la estructura social, convirtiéndose, en consecuencia, en agentes de transformación y de creatividad, al menos en su entorno inmediato del nivel micro-interactivo (De León 2005; Dorner & Orellana 2010; Minks 2009; Reynolds 2010). Agencia es entonces la capacidad que tienen los seres humanos (niños, jóvenes, adultos) de actuar sobre su entorno y las relaciones sociales; por ejemplo mediante la toma de decisiones, de negociación, de resolución de problemas (Tisdall & Punch (2012: 255, con base en una revisión bibliográfica).

Esto es posible, en parte porque la interacción es el escenario que le permite mostrar al ser humano que cada cual posee su propia singularidad, con su propia autonomía y libertades (Morin 2000) para poder realizar un “dominio estratégico de su entorno” (Houssaye 2003:444), frente a todos los elementos estructurales más amplios en los cuales se enmarca dicha interacción. Sin embargo, es también importante señalar que los sujetos no son agentes completamente independientes porque la agencia está limitada por las estructuras, por la misma relación de interdependencia de unos con otros, hay obligaciones y derechos, porque el proceso de socialización es interminable (Tisdall & Punch 2012: 256, apoyándose en Kesby et al. 2006: 199).

En todo caso, se puede sostener que los estudios sobre socialización infantil a través del lenguaje muestran que agencia y limitación de agencia se llevan a cabo mediante el uso que los actores hacen del lenguaje en tanto acción social. (v.g., Comparini 2000; De León 2005, 2010, 2012a, 2012b; Duranti et al. 2012; García Sánchez 2009; Garrett 2005; Miller 1986; Ochs 1988; 1982; Paugh 2012). De acuerdo con este enfoque, las acciones sociales se enmarcan dentro de prácticas discursivas, tema que se amplía en el siguiente apartado.

2.1.Prácticas discursivas de socialización infantil

Como se ya se manifestó anteriormente, para el enfoque de la socialización a través del

lenguaje, el centro de atención constituyen las “interacciones comunicativas organizadas social y culturalmente” y que reúnen a actores sociales que “poseen más o menos experiencia en la estructuración del conocimiento, la emoción y la acción social” (Ochs 2000: 230). En consecuencia, la presente investigación asume, de manera genérica, la denominación de “prácticas discursivas” a los recursos que provocan una acción en el interlocutor, en este caso, en el otro oponente.

Se asume entonces que la socialización se genera mediante la *praxis* o acción del lenguaje, una propuesta que estudiosos de la socialización del lenguaje como Ochs (1996: 408) construyen a partir de Sapir en lo que él denomina *fashions of speaking* ‘modos de hablar’; así como de la teoría práctica de Bourdieu⁵³, además de otros teóricos sociales, de la psicología y de la interacción social. Teóricos del análisis del lenguaje como Heritage (2013: 557, apoyado en el planteamiento de Schegloff (2007: 7) también se insertan en esta lógica al sostener que la “formación de la acción implica las prácticas de habla y otra[s] conducta[s], las cuales tienen como resultado la producción reconocible de una acción X” precisamente en virtud de las prácticas que la producen. Por ello lo fundamental en la producción de una acción es, adaptando lo sostenido por Heritage para el caso de los niños de este estudio y su socialización, la comprensión de “si un enunciado está entregando información o la está solicitando”⁵⁴ (p. 557).

Por lo todo lo anteriormente mencionado, las prácticas discursivas, los recursos discursivos (Ochs 1996), los actos de habla o actos sociales se usan de manera intercambiable. El punto central es que dichos actos están inscritos en prácticas o rutinas de interacción que suponen

⁵³ De hecho, la teoría de la práctica de Bourdieu comparte ciertos rasgos con el presente estudio una vez que la interacción situada permite a los niños desplegar acciones que conectan normas, ideologías y otros factores en su relacionamiento social y con el mundo. La teoría de Bourdieu está muy vinculada con la noción de *habitus*, según la cual, la acción del agente social está condicionada o limitada por esquemas estructurales heredados de percepción, maneras de sentir y actuar. Sin embargo, dichos esquemas no necesariamente son determinantes, ya que los agentes sociales pueden ser creativos e innovar (Ferrante 2008).

⁵⁴ “Action formation involves ‘the practices of talk and other conduct which have as an outcome the production of a recognizable action X; that is, can be shown to have been recognized by co-participants as that action by virtue of the practices that produced it’ (Schegloff, 2007: 7). In the process of action formation, nothing is more fundamental than determining whether an utterance is delivering information or requesting it.” (Heritage 2015: 557).

el intercambio de acciones que buscan propiciar una acción o tienen una respuesta en el interlocutor precisamente por su función socializadora; por ejemplo, una hermana mayor que amenaza con quitarle un cordel a su hermano menor por apropiarse de él de manera indebida, espera que este niño lo devuelva a su dueño (caso analizado en el Capítulo 5 de este estudio). Del mismo modo, Ochs y Schieffelin (2012: 13) incluyen dentro de los “actos de habla y las actividades” (*speech acts and activities*) a las “evaluaciones, recordatorios, llamados y otros movimientos para llamar la atención, provocaciones, mandatos, sugerencias, pedidos, amenazas, advertencias, insultos, avergonzamientos, bromas, ruego, confirmación, preguntas retóricas y preguntas de evaluación, sentido común y otras partículas evidenciales, proverbios, modismos, chisme, narrativas morales, habla reportada, explicaciones y otros discursos metapragmáticos”⁵⁵, como parte de la “objetivación del discurso” (*objectifying discourse*, p. 13) que reciben los niños tanto en la escuela como en la interacción conversacional cotidiana.

Entonces, si bien es cierto que varias de las prácticas inventariadas en este capítulo corresponden a los que otros autores llaman “acciones sociales” (cf. Duranti 1997; Heritage & Atkinson 1984; Goffman 1981; Goodwin 1990; Levinson 2013; Sacks 1984; Schegloff 1984), como las acusaciones, las amenazas, los insultos, los directivos y las justificaciones, también la auto-repetición, el cambio de tópico y el cambio de código pueden funcionar como acciones una vez que pueden propiciar efectos en el interlocutor (por ejemplo, el cambio de código puede provocar exclusión, una vez que al cambiar de una lengua a otra dos participantes pueden estar instando a otro alejarse o quedar al margen de su conversación).

También se hace notar que debido a que un turno de habla puede cumplir más de una acción (quizá hasta tres acciones, según Levinson 2013: 107), la identificación de ellas como acciones puras es difícil en ocasiones; sin embargo, se ha tratado de elegir estas acciones,

⁵⁵ “...assessments, reminders, calling out and other attention-getting moves, prompts, commands, suggestions, requests, threats, warnings, insults, shaming, teasing, praise, confirmation, rhetorical and test questions, common sense and other evidential particles, proverbs, idioms, gossip, moralizing narratives, reported speech, explanations, and other metapragmatic discourse.” (Ochs & Schieffelin 2012: 13).

las cuales figuran aquí como prácticas discursivas, en su efecto como tales (es decir, si la amenaza es una amenaza, la respuesta del interlocutor muestra su adscripción como tal)⁵⁶.

3. Metodología: herramientas conceptuales y técnicas para el trabajo de campo en las comunidades de Tojlu Rancho y San Isidro

Esta es una investigación etnográfica cualitativa y cuantitativa que contiene datos de tipo longitudinal y otros de corte transversal. La aproximación adoptada en este estudio consiste en una indagación empírica que combina el método antropológico de la etnografía, el análisis conversacional (Sacks et al. 1974) y la multimodalidad (C. Goodwin 2000; Streeck et al. 2011), para el microanálisis secuencial de las situaciones de conflicto. Ello permite comprender el significado de los comportamientos “desde el punto de vista de los miembros nativos de una cultura al interior del contexto de creencias y valores colectivamente compartidos”⁵⁷ (Miller & Sperry 1987: 6). Para ello se toman en cuenta conceptos analíticos de la lingüística antropológica tales como los marcos de participación y la toma de postura (*stance*) (Duranti 1997; Goodwin 1990; C. Goodwin 2000), así como la multimodalidad (C. Goodwin 2000).

3.1. La técnica del registro de los procesos de interacción comunicativa multimodal en el marco de la organización comunicativa situada

En este apartado se enfatiza la importancia de la organización comunicativa situada en la socialización infantil y su relación con la recolección de datos de tipo multimodal.

Un principio central del enfoque de la socialización a través del lenguaje es el énfasis en el uso del lenguaje como medio y finalidad de socialización. Ello significa tomar en cuenta las

⁵⁶ Para Levinson (2013: 107), la acción en un turno de habla tiene el sentido de “trabajo principal” (*main job*) o “acción principal” (*primary action*) que desempeña en dicho turno, tomando en cuenta que dicho turno puede cumplir más de una acción, a lo sumo quizá tres. Asimismo, este autor advierte que el reconocer la identidad correcta de una acción producida en un turno de habla puede ser engañosa porque puede que quien recibe dicho turno no siempre comprenda la acción que dicho turno intenta realizar. Por dicha razón, Levinson prefiere usar el término de adscripción (*ascription*), entendiéndolo por ello a la respuesta que el recipiente de dicho turno le asigne al primero (p. 104).

⁵⁷ “...researchers suggest that disputes are times where “children produce social organization, create political alignments, and thereby realize their practical interests within a changing set of social relationships” (Maynard 1985b: 207). “This means that the social organization achieved through conflict is temporary, thus prone to change on a moment-to-moment basis” (Church 2009: 28-29).

prácticas de los intercambios semióticos y su multimodalidad para integrar el universo sociocultural, la reproducción, la creación y recreación de dicho universo. En este sentido, en alineación con el planteamiento sociológico de Lahire ([1998] 2004), no se puede conferir total primacía solamente al discurso verbal u otorgarle el carácter de primera dimensión de integración o incorporación (dar sentido, mejorar las posibles experiencias... p. 235) del mundo social. Tampoco se podría sostener por completo el hecho de que todo intercambio o práctica del lenguaje sea necesariamente consciente, intencional o reflexivo. Se podría afirmar entonces que esta perspectiva devuelve el discurso “a su justo lugar en el análisis de los fenómenos de incorporación de los hábitos, de los esquemas de acción” (p.232). El discurso sería entonces uno de los motores de la acción (p.239), lo cual significa que se aprende por mediación verbal y por intermediación del cuerpo a cuerpo silencioso (p. 234⁵⁸). En suma, se trata de reconocer la “presencia polimorfa y plurifuncional del lenguaje”⁵⁹ (Lahire [1998] 2004: 237). Esta aseveración ha sido fundamentada por algunos estudios recientes en el marco de la lingüística antropológica (Bucholtz & Hall 2016; Cekaite 2010⁶⁰; C. Goodwin 2003; 2003b).

Además de todos estos elementos, un factor también importante en el registro y el análisis de los datos es el uso y la manipulación del espacio (Haviland 2000; Nespor 1994; Waisman 2010), ya que se ha encontrado que el manejo del espacio puede convertirse en un recurso de intensificación o escalamiento del conflicto (Waisman 2010: 3).

También es importante hacer notar que la consideración de las modalidades verbal y no verbal conlleva múltiples y complejas dificultades metodológicas; por ejemplo, en la transcripción. Para ello se sugiere limitar los elementos no verbales en observación (Waisman

⁵⁸ Para Lahire ([1998] 2004), a momentos, el lenguaje parece tomarse como equivalente de “discurso” o “manifestación verbal”. Esto puede venir de una traducción directa del inglés, no así del francés, lengua materna del autor. El autor ilustra su aseveración con el caso del boxeador que aprende su oficio mediante la práctica corporal por excelencia, pero sin eliminación total del discurso, mostrando así la combinación indisociable entre lo verbal (por ejemplo, mediante la voz del entrenador) y la práctica corporal (p. 234). Con ello pretende reivindicar el reconocimiento de los diferentes tipos de usos del lenguaje en el ámbito de los estudios enmarcados en la sociología.

⁵⁹ Por ejemplo: para aprender la danza, serán necesarias las posturas, los movimientos, los gestos, el uso de metáforas o analogías, explicaciones pedagógicas, amonestaciones, felicitaciones o correcciones verbales diversas, uso de videos para comentar posteriormente el performance, gestos, movimientos del cuerpo (Lahire [1998] 2004: 237).

⁶⁰ Para los deícticos de apuntamiento y movimientos corporales.

2010: 18). Por tal razón, en este estudio se han elegido únicamente aquellos elementos no verbales que puedan ejercer efectos en las reacciones de los participantes durante el conflicto. Por ejemplo, según el sentido y función que cumplan en la interacción conflictiva: la dirección de la mirada, sonrisas, risa, uso de tonos determinados de voz, apuntamiento, manejo del espacio y uso de artefactos del entorno (Goodwin, C. 2000; Streeck et al. 2011)

Entonces, como todo enfoque requiere de unidades operativas que permitan la objetivación de la teoría, desde el marco de la socialización a través del lenguaje se podría sostener que el lenguaje que socializa es aquél que se desarrolla en la forma de “una actividad situada social y culturalmente” (Ochs, E. 1996: 408), lo cual se produce mediante las prácticas comunicativas que se originan y desarrollan en la interacción de los sujetos. Estas prácticas comunicativas no sólo “están socialmente organizadas” (Ochs, E. 1996: 408), sino que también “*construyen* la organización social” (Goodwin 1990: 224).

Por tal razón, se sostiene que la participación recurrente de los niños en estas prácticas comunicativas con los adultos, hermanos, parientes, su grupo de pares y otros, les permite desarrollar “una comprensión de acciones sociales, eventos, emociones, estéticas, conocimiento, estatus, relaciones y otros fenómenos socio-culturales” (Ochs, E. 1996: 408). Los valores culturales, las experiencias pasadas y las metas de los cuidadores [y el grupo de pares] en sus prácticas de socialización (Miller & Sperry 1987: 26) constituirían así la conexión del nivel micro de los niveles de la interacción en curso con el nivel meso de la comunidad y el nivel macro de la sociedad más amplia.

En este estudio, la unidad de análisis es la actividad situada concretizada en la secuencia de oposición, a partir del momento en el que surge el conflicto hasta el turno que lo cierra o disuelve (detalles técnicos más específicos al respecto se brindan en el Capítulo 5). Con dicha finalidad, en el trabajo de campo se registraron situaciones de interacción comunicativa espontánea entre niños en los eventos de juego y no juego. Al interior de esas situaciones se identificaron secuencias de oposición o de desacuerdos que surgieron en ellas⁶¹.

⁶¹ García Sánchez (2009) hace notar que incluso dentro del mismo marco del juego existen situaciones que se salen de dicho marco y que pueden ejercer relevancia para la investigación.

Ahora, por la importancia que reviste para esta investigación, amerita detenerse un poco más en el porqué del análisis de la interacción situada o contextual. Se analiza este tipo de interacción debido a que permite ubicar las manifestaciones afectivas de los participantes en su contexto situacional inmediato y comportamental para identificar su significado (Miller & Sperry 1987: 2, a partir de Sroufe 1979 y Blount 1983). Además de ello, “la situación inmediata es el sitio de la construcción de la realidad que reúne el pasado, el futuro y el presente” (Wentworth, citado por Miller & Sperry 1987: 3). En consecuencia, la situación inmediata pone en juego la articulación de las experiencias, las creencias y valores culturales y sociales de los agentes de socialización, además de constituirse esta situación inmediata — quizá— en el único contexto con el que los niños cuentan para construir significados (Miller & Sperry 1987: 3).

3.2.Lo multimodal y la semiótica social

Aunque las diversas formas de expresar significados, además de la lengua, ya hayan sido estudiadas con mucha mayor anterioridad (v.g., los estudios de Edward Hall 1966, 1973, con referencia a las dimensiones proxémicas y cinestésicas), la noción de multimodalidad en los estudios de interacción comunicativa ha ido construyéndose con fuerza desde hace aproximadamente algo más de una década atrás, como un intento de reunir todos los medios de expresar significado bajo un solo techo y herramienta teóricos (Kress 2009). La multimodalidad va más allá de la lengua, es un enfoque de la representación, de la comunicación y de la interacción, para investigar múltiples modos de comunicar y hacer significado en nuestro siglo actual (uso de imágenes en tres dimensiones, tipos de escritura, etcétera), (Kress 2009; Jewitt 2011; Royce & Browcher 2006). Por tal razón, hoy en día ya se estaría hablando de una competencia multimodal una vez que el lenguaje es inherentemente multimodal (Streeck et al. 2011; Royce & Browcher 2006). Casi en el mismo sentido, en el plano específico a la interacción comunicativa, también se usa la noción de *embodied interaction* ‘interacción incorporada’ (Bucholtz & Hall 2016; C. Goodwin 2000).

En cambio, la semiótica social considera “la manera en la cual la gente usa los ‘recursos’ semióticos, sea para producir artefactos comunicativos y eventos, así como para interpretarlos en el contexto de situaciones y prácticas sociales específicas” (Leeuwen 2005: Prefacio). Kress (2009) sostiene que la teoría social de la semiótica es una aproximación

teórica que va de la mano con la multimodalidad. Según este autor, los grupos humanos tendrían preferencias específicas y diversas acerca del tiempo, del espacio, de la imagen, del habla, para el dominio gestual y los movimientos del cuerpo. Agrega que la teoría de la semiótica social parte desde la visión de la evaluación o de la valoración de los significados, desembocando en lograr una mejor comprensión de formas aptas de comunicación mediante una mejor comprensión de lo que sería el diseño de la comunicación. Los medios para hacer significado y los medios para comunicar estos significados toman forma primero y principalmente por factores sociales, políticos y económicos.

Charles Goodwin (2000: 1490) relaciona lo semiótico con lo multimodal al plantear un enfoque dinámico que considera la toma simultánea de los detalles del uso de la lengua y los múltiples recursos semióticos que usan los participantes para organizar sistemas de actividad social (v.g., diferentes tipos de signos en el flujo del habla y en el cuerpo, el uso de gráficos...). El autor vincula así la acción con las configuraciones contextuales. En tal sentido, sostiene que las acciones se congregan y comprenden mediante un proceso en el cual diferentes tipos de fenómenos de signos actúan y se canalizan por diversos medios de comunicación (lo que él denomina “campos semióticos”), se yuxtaponen de una manera que posibilita su elaboración y una orientación mutua de los participantes entre cada uno de ellos, dando lugar a una “configuración contextual” (p.1490). Por otro lado, a medida que la acción fluya, se pueden agregar nuevos campos semióticos, de manera a que los anteriores pierdan relevancia y otros se hagan visibles; por consiguiente, los campos semióticos se caracterizan por seguir un proceso continuo de cambio a medida que la interacción comunicativa avanza.

En este marco, las configuraciones contextuales proveen un marco sistemático para “investigar la visibilidad pública del cuerpo como lugar preponderante organizado dinámicamente e interactivamente para la producción y despliegue de significado y acción” (C. Goodwin 2000: 1490). Por último, cuando la acción se investiga en términos de configuraciones contextuales, se integran dominios de fenómenos que son usualmente abordados como distintos y pertenecientes a diferentes disciplinas (v.g., la lengua y la estructura material en el entorno). Dichas configuraciones pueden analizarse como “componentes integrales para la producción social de significado y acción” (p.1490).

De todo este marco previo, se hacen notar dos observaciones. La primera concierne el uso de los términos semiótica y multimodalidad. De la literatura antes mencionada, se deducen dos distinciones: semiótica se refiere al estudio de los medios para hacer significado (habla, gestualidad, prosodia, manejo espacial,...), mientras que multimodalidad, a los medios para comunicar dichos significados. La segunda observación se orienta a la transcripción. Dada la dinamicidad y continuo cambio de los campos semánticos y las configuraciones contextuales, el investigador que considera multimodalidad debe tomar decisiones y seleccionar los elementos más pertinentes en la producción e interpretación de significados a la hora de la transcripción y el análisis a las que Waisman (2010) hace referencia con respecto al análisis de la multimodalidad. De todos modos, tal como ya se apuntó antes, el qué se coordina y hace enfocar la orientación de los participantes es el elemento que define qué se debe o no transcribir y tomar en cuenta para la generación de significados y acciones entre los participantes.

3.3. Actividades situadas de habla y recursos comunicativos

Marjorie H. Goodwin (1990) pone de relieve la importancia de estudiar las actividades situadas en la investigación de estructuras culturales y sociales. Las actividades situadas, según ella, son el conjunto de acciones que estructuran y organizan la organización interna de las relaciones sociales en los procesos de interacción cara a cara (p.8-9). Desde el estudio que ella realiza, los directivos, la discusión, las instigaciones, las narrativas o historias, son tipos de actividad, a la vez de ser recursos comunicativos.

3.4. Marcos de participación

Previo a la definición de cómo se entenderá en este documento por marcos de participación, es importante subrayar el significado y función del concepto de *participación*⁶². Esta noción se enfoca en las unidades de participación y los participantes, contrastando así con la teoría de los actos de habla tradicional (Duranti 1997). Por otro lado, la consideración de la noción

⁶² Esta noción amplía la noción de “marcos de participación” de Goffman (1981), entendida como la configuración total del estatus y los marcos de los participantes en una interacción determinada (v.g., locutor, autor, poderdante o responsable institucional). Duranti (1997) sostiene que un punto central en esta noción es el de **posicionamiento**; es decir, la toma de **posición o alineación** de un individuo para enunciar una expresión lingüística. Incluye una clave o pista particular con la cual interpretar el habla o el papel de participante que desempeña el hablante o el oyente.

de participación en el estudio desde un nivel micro-procesual en el marco de los estudios del lenguaje y la comunicación humana, en general, contribuye en la reconexión de aspectos del lenguaje con la experiencia humana, con el papel que juegan los cuerpos de los hablantes, con los recursos materiales que los rodean y con las instituciones sociales constituidas por las prácticas lingüísticas; en breve: incorpora la totalidad de la experiencia humana (Duranti 1997). De esta manera, la participación como unidad analítica permite conciliar y conectar el nivel de los procesos interactivos micro con el nivel de los procesos sociales al nivel macro.

En cuanto al marco de participación, C. Goodwin (2000) sostiene que dicho marco está abierto al desafío, la negociación y la modificación a lo largo de la interacción comunicativa entre los participantes, pues, por ejemplo, los movimientos del cuerpo, la mirada, los movimientos de las manos que acompañan al habla [y que constituyen una modalidad semiótica], pueden orientar a los participantes hacia otro marco y construcción de posicionamientos [...] y, al igual que la lengua, construyen acción social (p. 1498).

Además de ello, el marco de participación para C. Goodwin (2000) es un logro continuo, circunstancial y de despliegue público de la orientación de los participantes a medida que se desarrolla el proceso de interacción; no es el logro de uno solo de ellos, ya que cada cual puede controlar la estructura de participación mediante la realización de propuestas “que podrían ser operativas para el momento”⁶³ (p.1500). El cambio de código de una lengua a otra también puede indexicalizar el marco de participación y los posicionamientos (Cromdal & Aronsson 2000). De esta manera, la participación incluye no únicamente a los hablantes y su habla, sino también a las formas de materializar la organización social que se logra mediante las acciones conjuntas de cada cual para construir acción relevante y contexto (C. Goodwin & Goodwin 2006).

Ahora bien, Marjorie H. Goodwin (1990) plantea la noción de “marcos participantes” como un punto de partida para el estudio de la interacción cara a cara a fin de explicar los procesos de socialización en general. En particular, usa esta denominación para su estudio de las disputas de los niños (1990). Según ella, esta noción incluye dos procesos interrelacionados, pero que son fenómenos diferentes en las actividades de habla situada que se generan en la

⁶³ “... that should be operative at the moment” (C. Goodwin 2000: 1500).

interacción cara a cara: a) alineamiento o posicionamiento de los participantes los unos con los otros de maneras específicas a lo largo de los turnos de habla en una secuencia interactiva de conversación natural, como recurso de construcción de la organización social en la interacción; y b) caracterización o representación de los participantes (p.10). En resumen, la autora señala que los marcos participantes “integran participantes, acciones y eventos, y por ello constituyen recursos clave para cumplir la organización social en interacciones cara a cara” (p.10)⁶⁴. A la fecha, sin embargo, esta denominación parece concentrarse y encontrar equivalencia en la categoría de “marcos de participación” de uso más generalizado (v.g., De León 2010, 2012, al igual que la misma creadora de esta noción, Goodwin (2010). Asimismo parece existir reciente consenso entre varios estudiosos de la socialización del lenguaje en el hecho de que los “marcos de participación” también pueden referirse a las “configuraciones corporales” de los participantes en relación con el otro, además de ampliarse al manejo del entorno (por ejemplo, artefactos y espacios), tal como lo señala De León (2012: 85).

Para los efectos del estudio que aquí se plantea se considera la noción de “marcos de participación” en el sentido de alineamiento y caracterización de los participantes en la interacción cara a cara mediante el uso de diversos repertorios semióticos (recursos lingüísticos, materiales y corporales) para la construcción de un “rumbo común de acción”⁶⁵ (C. Goodwin & Goodwin 2004: 226) que permite la “construcción de acción social y cultural”⁶⁶ (C. Goodwin & Goodwin 2004: 239). De esta manera, los marcos de participación permiten identificar, analizar y explicar los alineamientos (roles y lugares, configuraciones lingüísticas y corporales), posicionamientos y caracterizaciones que realizan los niños bilingües quechua-español en la interacción comunicativa con su grupo de pares, así como las formas de construcción y reconstrucción social y cultural de sus relaciones y formación de persona al interior de dicho grupo. Por otro lado, el análisis de dichos marcos permitirá también establecer cuál es su interrelación con ideologías y creencias socioculturalmente valoradas como meta de socialización en la comunidad y el Estado Boliviano.

⁶⁴ “... they integrate participants, actions, and events, and thus constitute key resources for accomplishing social organization, within face-to-face interaction” (Goodwin 1990: 10).

⁶⁵ “...a common course of action...” (C. Goodwin & Goodwin 2004: 226).

⁶⁶ “... for building relevant social and cultural action” (C. Goodwin & Goodwin 2004: 239).

3.5. Toma de postura

De acuerdo con John Du Bois (2001: 139), “Una de las cosas más importantes que hacemos con las palabras es tomar una postura (*stance*)”⁶⁷, una entidad inherente y ubicua a la interacción y la vida social de los seres humanos (Englebretson 2007; Jaffe 2009). Por dicha razón, se considera que “el hábitat natural de la toma de postura es el discurso y el lenguaje oral y escrito” (Englebretson 2007: 3). Sin embargo, dada la complejidad e imprecisión de la noción de postura, Pentti Haddington (2004: 101) distingue entre *stance* y *stance taking*, estableciendo que *stance* o postura se refiere a las “actitudes subjetivas de los hablantes hacia algo”⁶⁸, mientras que *stance taking* o toma de postura “puede ser entendida como una actividad intersubjetiva y dialógica”⁶⁹. Du Bois parece asumir este último sentido, aunque en su propuesta de definición solo menciona “postura”:

La postura es un acto público realizado por un actor social, logrado dialógicamente a través de medios abiertamente comunicativos, de la evaluación simultánea de objetos, del posicionamiento de los sujetos (el ser y los otros), y del alineamiento con otros sujetos, con respecto a cualquier otra dimensión del campo sociocultural⁷⁰ (Du Bois 2007: 163).

De manera más simplificada, Du Bois (2007: 163) propone un marco articulado de postura en términos de un conjunto de relaciones entre tres componentes: sujeto 1, sujeto 2 y objeto, donde “El acto de la postura [...] crea tres tipos de consecuencias de postura al mismo tiempo. Al tomar una postura, el que la toma (1) evalúa un objeto, (2) posiciona un sujeto (habitualmente el ser), y (3) se alinea con otros sujetos⁷¹”. Se podría agregar además que la evaluación se realiza mediante los valores socioculturales del participante respecto a otros determinados valores o campos socioculturales. La expresión de dichos valores puede ser invocada explícita o implícitamente; por dicha razón, la postura contribuye a la “promulgación y la reproducción de estos valores” (Du Bois 2007: 173). En consecuencia,

⁶⁷ “One of the most important things we do with words is to take a stance” (Dubois 2001: 139).

⁶⁸ “...speakers’ subjective attitudes toward something” (Dubois 2001: 139).

⁶⁹ “... [stance taking] can be understood as a dialogical and intersubjective activity.” (Dubois 2001: 139).

⁷⁰ “The stance is a public act by a social actor, achieved dialogically through overt communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), and aligning with other subjects, with respect to any salient dimension of the sociocultural field” (Du Bois 2001: 139).

⁷¹ “The stance act [...] creates three kinds of stance consequences at once. In taking stance, the stancetaker (1) evaluates an object, (2) positions a subject (usually the self), and (3) aligns with other subjects” (Du Bois 2001: 139).

“valores socioculturales e ideologías se validan, mantienen o se negocian en la comunidades locales mediante las tomas de postura”⁷² (Cook 2012: 296).

De la definición de postura de Du Bois, también llama la atención la manifestación de la postura mediante “medios abiertamente comunicativos”, es decir “públicos”. Sin embargo, no queda claro si esta característica también toma en cuenta situaciones en donde uno o más participantes pueden engañar a otro y otros.

En este estudio, se asume que la socialización a través del lenguaje no escapa a este principio de la toma de postura de los participantes que interactúan en este proceso de socialización. Además, en este estudio se considera que la toma de posición puede bien resaltarse aún más en situaciones de uso de habla conflictiva. Por consiguiente, se toma como referencia la definición de Du Bois (2007), pero con el agregado de considerar, además de la lengua, los demás elementos semióticos y multimodales.

4.Ingreso al trabajo de campo y técnicas etnográficas aplicadas

Desde un inicio, pensé en tomar la comunidad de San Isidro como la región central de mi estudio debido a que ella contaba con una escuela primaria adonde, además de los niños que habitaban la comunidad, también asistían a ella niños de comunidades aledañas. Este detalle podía brindar al estudio una muestra representativa de la región respecto al manejo del conflicto entre los niños en un espacio institucional como familiar. Entonces, desde mayo del año 2012, comencé la búsqueda de una familia focal en la zona. Parecía que ello no iba a representar mucho problema, puesto que mis padres viven en una comunidad al lado de San Isidro y conocen muy bien a la gente de la región. Sin embargo, no fue el caso, puesto que la gente no estaba muy familiarizada conmigo, ya que yo solo iba de visita a la comunidad de mis padres y no frecuentaba la comunidad de San Isidro sino ocasionalmente para algunas fiestas patronales. (Aunque cuando era niña y aún vivían mis abuelos, solía ir de visita a San Isidro durante las vacaciones escolares en la ciudad.)

⁷² “...[stance - taking is a vehicle by which] sociocultural values and ideologies are validated, maintained, and negotiated in local communities” (Cook 2012: 296).

Por otro lado, no pensé encontrarme con una comunidad con calles desérticas. Por lo general, si uno recorre las calles de San Isidro, uno se encuentra con calles que se ven transitadas de gente solamente cuando salen o llegan los taxis que hacen el transporte diario de estas comunidades hasta Cliza, la capital provincial; o bien, cuando los pobladores van por forraje para el ganado vacuno, los llevan y traen para pastear a la pampa o a los terrenos de comunidades vecinas. Ver niños es algo inusual, da la sensación de que en la región no existieran; y aunque sean pocos, se los ve únicamente cuando entran o salen de la escuela; y desde luego, también en las diferentes fiestas de la comunidad. De igual manera, se ven niños y otros adolescentes en la parada de taxis a la hora de ir y llegar de la escuela y el colegio, pues son estudiantes que asisten a establecimientos educativos del municipio de Tolata, del Cantón Santa Lucía o a la misma capital provincial, Cliza (datos más específicos a este respecto se presentarán en la sección correspondiente a las escuelas de observación).

Este primer ingreso se realizó antes del inicio de los estudios del doctorado, en un periodo en el cual aún trabajaba en la ciudad. Por tal razón, mis visitas a la región de estudio se llevaron a cabo los fines de semana de los meses de mayo, junio y parte de julio del año 2012. Al comienzo, durante tres fines de semana, intenté encontrar a niños que jugaran en la plazuela de San Isidro: primero daba paseos por allí durante las tardes y los atardeceres, pues la gente me dijo que los niños solían salir a jugar en esos momentos. No hubo resultado porque apenas, en una ocasión, vi jugando por allí a un pequeño grupo de tres niños.

Al mismo tiempo, por las mañanas, mi padre me acompañó a conocer a otros niños y sus familias. En realidad, tal como lo expresaron algunos pobladores del lugar, pocas eran las familias con niños; algunas tenían a los hijos en la ciudad y otras en los lugares de migración. Tuve encuentros con otras tres familias; aceptaron las visitas pero no ser filmadas: el solo hecho de mencionar que después iba a realizar filmaciones de los niños jugando cohibió en particular a las madres de familia. En consecuencia, continué con mi búsqueda. Al tercer fin de semana, una vez que comencé a conocer y tomar contacto con algunos vecinos de San Isidro, una señora que atiende la tienda que está al lado de la escuela me dijo que los niños solían jugar en la plazuela por las noches. Así es que mi padre me acompañó a ese lugar la noche de un sábado. Ningún niño apareció. Durante la conversación que entablaron mi padre, la tendera y su esposo, la tendera comentó, algo divertida, que los niños de una familia que

vivía en el T’ojlu hablaban un castellano mezclado (*Chhaputa parlanku, manchay chistosota*, ‘Hablan mezclado, bien chistoso’). En opinión de la tendera y su esposo, los niños de la región “ya no nacían al quechua, sino más bien que nacían al castellano” (*Castellanullamanña t’ukyanku*, Lit. ‘Revientan ya solamente al castellano’). Al día siguiente, mi padre me acompañó a casa de la familia de estos niños, él conocía a los padres del padre de los niños desde hace muchos años atrás. Así fue como contacté a la familia focal. La familia vivía en la comunidad de T’ojlu Rancho, a medio kilómetro de San Isidro.

En consecuencia, no hubo una selección específica de los niños, mi persona tuvo más bien que ser aceptada por los padres de familia de los mismos.

4.1. El trabajo de campo con las familias focal y de control

El estudio comprende el trabajo de campo con tres familias: una, a la cual se denomina focal y otras dos a las cuales se llama de control. En la familia focal se observó a cuatro niños de 3, 5, 6 y 7 años de edad desde el año 2012 (un mes); en la familia de control I, a un niño de 4 años el 2013; y en la familia de control II, otro niño de 7 años de edad también para el año 2013. Cabe hacer notar que la filmación de los niños de las familias de control se llevó a cabo el año 2013 en las escuelas, y recién el año 2014 en sus hogares. El total general de tiempo de observación y registro filmado fue de 12 meses. A esto se agregó el registro audio de 8 horas de las asambleas comunales del agua potable y de riego.

Como ya se indicó, el trabajo de campo con la familia focal tuvo inicio el año 2012 y se llevó a cabo durante un mes. A partir del primer contacto establecido con los padres, los abuelos y los niños de esta familia, realicé visitas a la familia los días domingos, tal como me lo sugirieron los padres de los niños. Por otro lado, los padres me dijeron que podía llevar a los niños fuera de la casa, a la cancha polifuncional⁷³, donde los chicos jugaban al básquet, al fútbol o a cualquier otro juego que ellos solían inventarse. Mi presencia aún no les era familiar; quizá por esa razón aún no me permitían quedarme con los niños en la casa. Sin embargo, después de tres fines de semana, la familia me permitió entrar a su hogar y también a acompañarles al pastoreo en la pampa.

⁷³ En la región, se denomina “cancha polifuncional” a una cancha deportiva que funciona para jugar por lo menos dos tipos de deporte: fútbol o *basketball*.

Después del primer año del programa de doctorado en lingüística, volví a la región para proseguir con el trabajo de campo. Esto fue a partir del mes de octubre de 2013. Con el fin de establecer la representatividad del primer grupo de niños respecto del escenario de socialización y las prácticas comunicativas en situaciones de conflicto entre pares, debían tomarse a otras familias de control. Por lo tanto, intenté encontrar otras familias que habitaran la misma comunidad del T'ojlu y que compartieran las mismas o casi las mismas características a las de los niños de la familia de control (sobre todo respecto al rango etario). Sin embargo, esto no fue posible por dos razones: había solo tres familias que tenían niños con edades aproximadas a los niños de la familia focal; dos de ellas no aceptaron la visita y filmación en sus domicilios, mas sí la filmación en espacios como la escuela y otros externos a sus viviendas. Dos de ellas tenían solamente un niño cada cual. No consideré a una de ellas debido a que la madre era sorda; pero, al igual que los otros niños, el niño de esta familia fue observado en los espacios fuera de su hogar, además de la escuela.

Finalmente, en la comunidad de T'ojlu Rancho encontré a una familia que aceptó visitas y filmación. Fue el caso de la Familia I, la misma que tuvo que trasladarse a vivir a la comunidad de San Isidro por razones familiares para el año 2014. Algo más tarde, establecí el mismo acuerdo con la segunda familia de control. La actividad económica y las características lingüísticas eran relativamente las mismas. También cabe señalar que las familias de ambas comunidades, así como con las otras vecinas, además de compartir la iglesia y la escuela, poseen lazos de parentesco entre ellos por los matrimonios entre parejas de comunidades vecinas. También es común encontrar familias que transitan las calles de San Isidro, T'ojlu Rancho y las otras aldeañas, así como la región de la pampa, ya que aquí no se distingue a los dueños por comunidades, sino por la posesión de terrenos en esta zona. Por lo tanto, las relaciones sociales son bastante cotidianas entre los pobladores de estas comunidades.

4.2. De las filmaciones en las familias estudiadas

Se filmaron eventos espontáneos de la vida cotidiana de los niños, no fueron propiciados por la investigadora. Al interior del hogar, se filmaron tareas cotidianas de alimentar y dar de beber a las vacas, a las aves de corral; de colaboración en la cocina y la limpieza de la vivienda, de desgranar y recoger maíz. A veces también se acompañó en algunos pastoreos

de las vacas. En otras ocasiones, se filmó a los niños jugando en la calle y los alrededores de sus hogares. A los niños de la familia focal también se los filmó en la cancha polifuncional. La siguiente tabla resume el número de horas filmadas por familia y escuela.

Tabla 15. Número de horas filmadas por familia y escuela

	Familia focal	Familia control I	Familia control II	Escuela “San Isidro”	Escuela “Andrés Pinto Astete”	Escuela “Pacífico Velásquez”
Horas filmadas	28.43'	7.07'	5.12'	31.09'	10.35'	8.19'
Total general	90.25'					

Se hace notar que las familias de control, así como las escuelas “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez” fueron filmadas solamente el año 2014, por las razones que se explican en los acápites anteriores así como en el siguiente inciso 4.3. de este capítulo.

4.3. El trabajo de campo en las escuelas

Además de las familias, el trabajo de campo se complementó con filmaciones a tres escuelas a las cuales asistían los niños de las familias estudiadas: la Escuela “San Isidro”, ubicada en la comunidad de San Isidro; la Escuela “Andrés Pinto Astete”, en el cantón de Santa Lucía; y la Escuela “Pacífico Velásquez”, situada en Cliza, la capital provincial.

Hacer el seguimiento de los niños de las tres familias de estudio en las escuelas adonde asistían amplió de gran manera los espacios de interacción social y espacial de estos niños debido al incremento y la diversificación de las redes sociales. En la escuela, los niños no solo interactuaban con los maestros y otros niños, sino también con el personal administrativo de la misma (los porteros y las secretarías, quienes podían usar tanto el quechua como el español en las dos escuelas más grandes “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez”, exceptuando la Escuela de “San Isidro”, la cual solo contaba con la maestra). Los niños de la Escuela “San Isidro”, por ser la más pequeña y unidocente, también tenían la oportunidad de interactuar en español con el personal de la Alcaldía que traía el desayuno escolar durante la gestión 2014, en quechua y algunas veces en español con los padres y madres de familia de

los demás estudiantes (una gran mayoría, exceptuando padres migrantes al extranjero, solían hablar en quechua con la maestra).

La Escuela “San Isidro”, por ser la única institución pública de la comunidad que le da su nombre, se constituía en el único lugar con cierta participación en la vida pública y oficial de la comunidad (v.g., desfiles patrios, celebración del carnaval y del santo patrono de la comunidad, San Isidro). En ella se podía observar la visita –aunque esporádica– del dirigente de la comunidad y sus colaboradores, para gestionar actividades a realizar con la maestra, visita del personal de PCI, una ONG que colaboraba con el desayuno escolar en la gestión escolar 2013, etcétera. Cada uno de estos personajes usaba el quechua o el español para dirigirse a la maestra y a los niños: los dirigentes preferían hacerlo en quechua, mientras que el personal que venía de la Alcaldía de Cliza, la capital provincial, prefería hacerlo en español, al igual que las capacitadoras de la ONG PCI.

El contacto con el personal de las escuelas adonde asistían los niños de la familia focal se llevó a cabo también al inicio de la segunda entrada al trabajo de campo, en octubre de 2013. Después del permiso oficial del Director de las Escuelas de “San Isidro” de la comunidad con el mismo nombre, y “Andrés Pinto Astete” del cantón Santa Lucía, comencé las filmaciones en ambas desde el primer día de visita. A la primera asistían los tres niños menores y a la segunda, la niña mayor de la familia focal. Los niños de ambas escuelas recibieron con naturalidad el hecho de ser filmados, aunque al comienzo creían que se les estaba tomando fotos: algunos se mostraban algo cohibidos y otros muy complacidos. La cohibición demostrada por algunos niños al inicio de la filmación se transformó en deseo de ser filmados como a la segunda vez de la filmación. A veces, un niño solía venir en mi búsqueda para avisarme que había niños jugando “bien bonito” en algún lugar de la escuela.

Se hace notar que la Escuela “San Isidro” es una seccional de la central situada en el cantón de Santa Lucía y que lleva el nombre de Escuela “Andrés Pinto Astete”. Por lo tanto, el permiso para observar ambas escuelas lo otorgó el Director de esta central. Se podría sostener que dicho permiso, así como para la Escuela “Pacífico Velásquez” fue autorizado gracias a que ambos directores conocían el proyecto educativo nacional en el cual yo había participado dos años antes. Este hecho facilitó el ingreso a las escuelas.

4.4. Técnicas etnográficas de recolección de datos aplicadas en el trabajo de campo

Dado que el presente estudio se enmarca en la línea de la investigación de la lingüística antropológica y de la socialización del lenguaje en la interacción, las técnicas etnográficas de recolección de datos consistieron en la observación participante y el registro video de las prácticas comunicativas de la interacción de los niños. Estas técnicas se complementaron con las entrevistas, las historias de vida y la revisión documental.

4.4.1. Observación participante y registro de prácticas comunicativas en la interacción

4.4.1.1. La observación participante

El método de la observación participante permite identificar las prácticas cotidianas vinculadas con los significados culturales y las actitudes de los actores sociales que pertenecen a una comunidad (Duranti 1997). Sin embargo, la aplicación de este método no necesariamente implica la intención de legitimar como una verdad única e imparcial las observaciones y resultados que se encuentren en el estudio, puesto que por medio se halla la interpretación del investigador, convocando con ello fenómenos de heteroglosia⁷⁴, de metáfora, de *collage* (Clifford, J. [1995] 2001: 40-53). Dicha interpretación puede adquirir legitimidad o se la puede tomar en serio una vez que, tal como sostiene Clifford, J. [1995] 2001: 53), “se la reformula en términos hermenéuticos como una dialéctica entre la experiencia y la interpretación”, a fin de “lograr captar, en un vaivén dialéctico, el más local de los detalles y la más global de las estructuras, de manera de poner ambos frente a la vista simultáneamente” (Reynoso, Carlos, en la Presentación del libro de Geertz [1973] 2003: 10).

En correspondencia con el tipo de estudio que aquí se plantea, se toma en cuenta la observación participante de los eventos de juego y no juego de los niños. Además de ello,

⁷⁴ “Heteroglosia” entendida como la participación dialógica de dos o más voces o perspectivas en el enunciado y en el discurso (v.g., la integración de los niveles individual, discursivo e ideológico), (Bakhtin 1981). Por consiguiente, el planteamiento en el nivel de la presentación y la interpretación de los datos en un texto de investigación también se relaciona con la postura personal, disciplinaria, etcétera, del observador; por ejemplo, como “activista comprometido”, como “intelectual cosmopolita” (Clifford, J. [1995] 2001).

como una dimensión referencial que encamina de manera importante las metas de socialización en el conflicto y su resolución, se consideran los eventos sociales del mundo adulto, sobre todo de aquellos relacionados con la vida cotidiana de los pobladores de la comunidad y que representan gran relevancia para ellos; por ejemplo, las asambleas comunales sobre el agua (la comunidad de estudio posee una vocación agrícola y el tema del agua es central en su vida); también las festividades locales y otros elementos relevantes que emergen en su convivencia cotidiana. Así, se observó las prácticas comunicativas que se desarrollan cuando surgen desacuerdos en las asambleas, las acciones y comentarios evaluativos de los comunarios respecto de la organización y desarrollo de las celebraciones en la comunidad, sus acciones y percepciones respecto de los problemas cotidianos de pareja o en el trabajo de cada día. De esta manera, se obtuvo información referencial y comparativa respecto de las expectativas del mundo adulto sobre el comportamiento de los niños cuando ellos se enfrentan a situaciones de conflicto, así como a la valoración del quechua y del español. Este registro se sujetó a la toma de notas, diario de campo y grabación (los pobladores prefirieron evitar la filmadora por considerarla atemorizante para hablar).

En cuanto a la observación participante de la interacción entre niños, el levantamiento de datos se focalizó en el registro de eventos de habla espontánea con un mínimo de dos a tres horas a fin de “obtener registros extensos de interacción” (Goodwin 1990: 24), mediante las notas de campo, el diario de campo y una filmadora. El uso de la filmadora “permite registrar el habla cotidiana, el comportamiento visible y algunos rasgos del escenario donde los miembros de una sociedad constituyen sus vidas en el momento”⁷⁵ (Goodwin & C. Goodwin 2000: 2).

Por otro lado, se evitó influir de manera directa en la interacción de los niños, pues la investigadora evadió en lo posible convertirse en la interlocutora principal de ellos (Goodwin 1990: 23). Todo ello tuvo la finalidad de obtener datos acerca de la “organización indígena” (Goodwin 1990: 23), permitiendo que los niños no concentraran su esfuerzo en diseñar su manera de hablar e interactuar en función a una interlocutora adulta. No obstante estas buenas

⁷⁵ “The video camera makes it possible to record mundane talk, visible behavior and some relevant features of the settings where members of a society actually constitute their lives” (Goodwin & C. Goodwin 2000: 2).

intenciones metodológicas, en los hechos, la investigadora debió constituirse, a momentos (aunque quizá muy esporádicos), en interlocutora válida de los niños; en especial, cuando los niños, sobre todo al inicio del trabajo de campo, solicitaban el arbitraje de otro participante mayor en ciertas desavenencias entre ellos. De manera posterior a la observación, los registros filmados se traspasaron a la computadora, y se hizo un catálogo en Excel clasificando y describiendo los eventos de oposición entre los niños y sus pares (esto también comprendió la consideración de las acciones y el ambiente afectivo previos que originaban la situación conflictiva, así como las acciones y el ambiente afectivo posteriores a dicha situación).

El traspase de diarios y notas de campo a la computadora también se realizó durante el mismo día del registro de las filmaciones. En algunos casos, cuando las acciones interactivas en las filmaciones no eran muy densas, se llegó a realizar la transcripción en ELAN de algún segmento interactivo de oposición en el mismo día. De todos modos, dado el tiempo de transcripción de los datos interactivos filmados (un minuto en una hora u hora y media, dependiendo de la densidad del número de participantes y de las acciones verbales y no verbales), esta tarea se llevó a cabo en los espacios de tiempo posteriores a la filmación. Los diarios y las notas de campo y —en especial— el catálogo realizado en Excel contribuyeron de gran manera a que la información no pasara al olvido. El catálogo comprendió el resumen de las emisiones verbales tal cual fueron enunciadas por los participantes durante todo el registro interactivo, la descripción del uso espacial y de artefactos del entorno, proporcionando así el contexto del porqué surgían, cómo se desarrollaban, cómo concluían, en qué derivaban, y cómo las diferentes actividades eran percibidas por los niños. En breve, el catálogo fue también una suerte de transcripción.

En conjunto, se registraron actividades de juego, de pastoreo, ordeñado de vacas y alimentación del ganado y otros animales domésticos. Cabe señalar la colaboración de la investigadora en muchas de estas actividades, pues fue algo que contribuyó a la continuidad de su investigación en las familias. Las celebraciones festivas como la fiesta patronal de San Isidro, los rezos en Todos Santos, además de la celebración del carnaval se agregan a dichos escenarios.

Es también importante señalar que el periodo de estadía en la comunidad comprendió la duración de cinco a seis días por cada semana durante diez meses, después de los dos meses previos al trabajo de campo más extenso. Las visitas a la familia focal se llevaron a cabo con un promedio de dos veces por semana con una duración de tres a cuatro horas por cada visita, después del mediodía, pues los niños asistían a clases por las mañanas. También se aprovecharon algunos fines de semana para observar las actividades de los niños cuando no estaban en la escuela. El registro y la observación semanal se alternaron con el registro de los grupos de pares a los cuales pertenecían tanto los niños de la familia focal como los niños de las dos familias de control (v.g., en los espacios temporales antes del ingreso a clases, los recreos y después de clases en las respectivas escuelas adonde asistían).

La visita a las familias de control se realizó con una frecuencia de dos veces por mes, con una duración de tres a cuatro horas por cada visita. Los días restantes de la semana, se dedicaron a visitar las dos escuelas, la de San Isidro y Santa Lucía, una vez por semana a cada una de ellas durante toda una jornada laboral, vale decir, toda la mañana. Al final de la jornada de observación, la misma que coincidía con la conclusión de la jornada laboral de la escuela, la investigadora impartió clases de quechua (su gramática y su escritura) a los maestros de la Escuela de Santa Lucía (incluía a la maestra de la Escuela de San Isidro), a pedido del director del núcleo educativo⁷⁶. La visita a las escuelas de San Isidro y Santa Lucía duró casi siete meses, octubre y noviembre de 2013, y los meses de febrero a julio de la gestión escolar 2014 (tomando en cuenta la vacación invernal de junio que duró tres semanas). A la Escuela “Pacífico Velásquez” se la observó con una frecuencia de dos veces por mes, pues allí asistía solamente uno de los niños de la familia de control II. La visita a esta última escuela duró casi siete meses, durante la gestión escolar 2014 debido a que el niño de la familia focal II ingresó a esta escuela en dicha gestión.

Cabe anotar que los niños de la comunidad de San Isidro y sus aldeañas (T’ojlu Rancho, San Juan de Liquinas, El Rosario y Presa Pata) solamente podían asistir hasta el segundo año de la primaria en la Escuela de San Isidro, luego debían cambiar de unidad educativa (escuela) para proseguir estudios en comunidades más grandes como las de Santa Lucía, los municipios

⁷⁶ Además del castellano, la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani” del Estado Boliviano obliga a los maestros del país a enseñar en las escuelas en la lengua nativa de la región donde trabajan.

de Tolata y Cliza (este último, por ser capital provincial, goza de mayor prestigio social y académico entre los comunarios de la región).

En lo que concierne a la validez de los datos y su objetividad, se menciona que la investigadora es hija de comunarios residentes que habitan cerca de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro, y que frecuenta la región desde niña, pero con periodos de ausencia muchas veces prolongados por su actividad laboral en diferentes ciudades de Bolivia. Por tal razón, aunque la investigadora sea bilingüe quechua-español⁷⁷ desde la infancia, su persona se constituye en alguien que –antes del trabajo de campo, en cierto grado– no estuvo plenamente familiarizada con la dinámica sociocultural de las interacciones comunicativas de los niños, ni con los valores culturales que rigen la vida sociocultural de la población de este lugar. Se considera entonces que este hecho permitió tomar distancia de la información obtenida.

4.4.1.2. El proceso de transcripción de segmentos interactivos y el análisis de los datos

La unidad de análisis en este estudio es la actividad situada de interacciones cotidianas de disputa entre los niños de las dos comunidades de la investigación. En tal sentido, para la transcripción se seleccionaron las secuencias interactivas de oposiciones entre los niños considerando la estructura mínima de triple turno: reclamo-réplica-expansión (Danby & Theobald 2012: xviii, a partir de Cromdal 2004; Antaki 1994 y Maynard 1985a). No se transcribieron todas, pero se cuenta con un promedio de diez horas de transcripción de situaciones conflictivas realizadas en ELAN, de un total de 90 horas de filmación de actividades cotidianas en situación natural, así como de ocho horas de registro audio de las reuniones comunales para el agua potable y de riego. Las demás, tal como se indicó antes, cuentan con una descripción de acciones y una transcripción de turnos multimodales en Excel.

⁷⁷ Desde la temprana infancia, aunque nació y vivió en la ciudad, la investigadora fue expuesta al quechua por parte de la madre y al español por parte del padre, continuando hasta el presente este mismo patrón de elección e interacción lingüística.

Asimismo, al comienzo de la tarea de transcripción, se intentó la elicitación del análisis y las “reflexiones metacomunicativas” (Paugh 2012: 22) realizadas por los mismos niños para conocer sus percepciones y valoraciones del conflicto, de las lenguas en juego, de los sujetos interactuantes, etcétera, mediante el visionado de los eventos de conflicto filmados. No se lo hizo con adultos debido al temor de los niños a evitar futuras sanciones de su comportamiento. Esta situación es comparable a la encontrada por Waisman (2010), pues en la mayoría de los casos, las situaciones de conflicto constituyen más bien eventos de carácter privado. Si bien los niños disfrutaban de ver los registros filmados, los hermanos mayores o menores tendían a amenazar a los niños que consideraban “infractores” con acusarlos ante sus padres. Por dicha razón, se suprimió esta actividad. Las entrevistas, sobre todo informales, a niños y adultos tuvieron que complementar la reflexión metacomunicativa.

4.4.1.3. Entrevistas, historias de vida y revisión documental

Al margen de las notas y diarios de campo, así como del registro de la interacción comunicativa espontánea, los datos interactivos de comunicación verbal y no verbal se complementaron con entrevistas o conversaciones informales y semiestructuradas, historias de vida de los adultos involucrados en el estudio, así como de los mismos niños sujetos de estudio. Las entrevistas espontáneas fueron de tipo acumulativo, pues fueron realizándose durante el transcurso del trabajo de campo, a medida que se iba filmando, en las diversas actividades laborales del hogar, etcétera. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo hacia el final del trabajo de campo con padres de familia de los niños focalizados y otros colaboradores clave (autoridades comunales, maestros, ancianos). Estas últimas permitieron discutir la información que ya se tenía acerca del comportamiento y la dinámica sociales de los sujetos de estudio, permitiendo entonces ampliarla y profundizarla, una vez que ya se establecieron “lazos de confianza” (Bourgois 2010: 43)⁷⁸.

El contenido de las preguntas en las entrevistas se orientó a dilucidar las percepciones de los niños acerca de la manera como ellos van construyendo el habla conflictiva de manera

⁷⁸ Philippe Bourgois (2010: 43) sostiene, con acertada razón, que “solamente tras establecer lazos de confianza, proceso que requiere mucho tiempo, es posible hacer preguntas incisivas con respecto a temas personales y esperar respuestas serias y reflexivas”.

paralela a las relaciones sociales entre ellos a partir del conflicto. Se hizo lo propio con los adultos, ya que con ellos se indagó sobre el perfil de niñez, del ser persona, del significado del conflicto y el habla conflictiva en la vida social en la comunidad y al nivel más amplio (por ejemplo, el urbano, puesto que se encuentra que muchos de los comunarios de la región tienen la meta de llevar a sus hijos a estudiar la secundaria y/o la carrera universitaria). Esta variedad de fuentes de evidencia permitió “construir la validez de los datos y su interpretación” (Miller & Sperry 1987: 6).

En consecuencia, la combinación de la entrevista informal, acumulativa y semiestructurada con el registro grabado de las prácticas comunicativas espontáneas permitió examinar las creencias y las prácticas sociales de los sujetos de estudio en dos sentidos: (a) la manera como las creencias y las prácticas de los sujetos estudiados se reconstruyen en la acción social, y (b) cómo los participantes se identifican y posicionan a sí mismos y son identificados y posicionados por los otros mediante las narrativas y las rutinas cotidianas (García Sánchez 2009: 57).

4.4.1.4. Los bemoles de la observación en situaciones de conflicto

Párrafos más arriba se mencionó que la investigadora tuvo que evitar en lo posible constituirse en el centro de atención de los niños a quienes filmaba. Es además lo que se sugiere y enfatiza en los trabajos de investigación etnográfica que consideran la observación no participante en especial. Este apartado ampliará lo acontecido realmente en el trabajo de campo.

Lo cierto es que el llevar a cabo la observación y la filmación supone tomar en cuenta algunas situaciones inevitables, a saber: (a) ¿qué hacer cuando los niños están en peligro de lastimarse físicamente o bien de lastimar a un tercero?, y (b) ¿cómo actuar frente al rol no interlocutivo que la persona que filma se ve obligada a cumplir? En cuanto a la primera situación, hubo algunas ocasiones en las cuales la investigadora tuvo que detener la filmación; por ejemplo, cuando un niño de cuatro años se estaba colgando de medio cuerpo de la parte más alta de una puerta en forma de verja, jugando a balancearse en la puerta que giraba a media vuelta. El peligro suponía la caída del niño hasta el piso, por lo menos de una altura de un metro y medio. En otra ocasión, cuatro niños se peleaban por la tenencia de un pequeño chivo

agarrándolo cada cual por una de sus cuatro extremidades; al comienzo, la investigadora no dijo nada, pero sí tuvo que intervenir después de unos segundos para evitar algún daño a la criatura.

En lo que concierne a la segunda situación; es decir aquellas situaciones en las cuales los sujetos de la investigación le atribuyen a la investigadora un rol interlocutivo, estas se dieron cuando los niños buscaban alianza, arbitraje o mediación de una persona con mayor autoridad que ellos en situaciones de conflicto. Aunque esto no siempre acontecía, sino solamente en las primeras filmaciones, pues la investigadora se abstenía de intermediar haciendo una señal de no saber con un leve movimiento de cabeza. Sin embargo, al interior del aula, en el kínder de la Escuela “Andrés Pinto Astete”, la videógrafa no podía evitar abstenerse de responder o asentir por lo menos con un gesto a algún comentario que la maestra de este curso le hacía. Por ejemplo, la maestra, al momento de hacerles hacer ejercicios físicos a los niños, compartió con la videógrafa que debía hacer eso debido a que ellos eran muy hiperactivos como resultado del exceso de dulce que consumían. Aunque no siempre frecuentes, se podría afirmar que una filmación natural comprende responder a algunos comentarios que le dirigen los participantes de los eventos que se registran. De lo contrario no podría ser una filmación natural, sino completamente lo opuesto, lo cual podía incluso generar cierta tensión o mayor generación de intrusividad en el curso de las interacciones.

4.4.1.5. De las transcripciones

La autorreflexión fue también importante en el caso de la investigadora. Según Philippe Bourgois (2010: 43), la tarea de la autorreflexión “puso en entredicho el mito de la autoridad etnográfica” planteada por la teoría de la antropología de los años ochenta y noventa. Intentando entonces evitar sobreponer representaciones personales sobre los sujetos de estudio, así como sobre sus acciones, se trató en lo posible de transcribir las interacciones de la manera más descriptiva posible. Ello supuso evitar –también en lo posible– el uso de adjetivaciones en las mismas. Aunque, desde ya, la misma selección de datos para la transcripción supone la intervención de los criterios del investigador, se trató de considerar aquellos eventos que respondían a criterios como los siguientes: secuencias de oposición que representaran la mayor parte de recursos comunicativos usados por los niños en situaciones conflictivas (las secuencias extensas de más de cinco minutos fueron, en este caso, las más

idóneas para ello); o bien aquellas que representaban a un patrón cotidiano de maneras de manejar el conflicto.

Finalmente, la integración de los niveles de análisis micro, meso y macro, también se hace viable mediante el mismo enfoque de la socialización a través del lenguaje, una vez que se asume que los niños, en su interacción y uso del lenguaje cotidianos con sus pares, también representan, interpretan y crean el mundo circundante de su entorno.

4.4.1.6. De la codificación de entrevistas y registros video

Los cortes de video que aparecen en los extractos de análisis a lo largo del documento tienen la siguiente codificación: año_día/mes/familia/corte video (v.g., 2014_12FEBFMM2U00804). Por su parte, las entrevistas siguen la siguiente codificación: año/día/mes/inicial nombre de la persona entrevistada (v.g., 2014/28/06/C). Para el caso de las asambleas registradas en audio, se mantiene el anonimato de las personas de quienes se extrae algunas citas textuales, tomando, por ejemplo, la siguiente codificación: comunario2 San Isidro, 2014/01/03.

4.4.1.7. De la revisión documental

La revisión documental se concentró en la lectura de los documentos existentes acerca de la historia, características geográficas, socioeconómicas y lingüísticas de la región de estudio y, en concreto, sobre las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro. Dada la casi inexistencia de documentos escritos sobre esta región, se encontró tan solo el Proyecto de Desarrollo Municipal (PDM) del municipio de la Provincia Germán Jordán, además de los registros de las escuelas sobre las características sociales y lingüísticas de las familias a las cuales pertenecen los niños del estudio. Esta revisión se complementó con los registros de los Comités de Agua Potable y de Riego para obtener datos acerca del número de familias en las dos comunidades.

5. Conclusiones

Este capítulo presentó las herramientas teórico-metodológicas de la investigación que se desarrolla en este documento. La observación participante; el registro video de interacciones

naturales de los niños en espacios de la familia, la escuela y la comunidad; los diarios de campo, las entrevistas espontáneas y semiestructuradas a niños, padres de familia, abuelas, abuelos y maestros, fueron las principales herramientas metodológicas de la investigación. El análisis de los datos obtenidos se realizó considerando herramientas conceptuales de la lingüística antropológica y del análisis de la conversación, en particular el habla-en-la interacción. El análisis se basa en la multimodalidad, así como en los marcos de participación y la toma de postura. La unidad de análisis es la actividad situada, la misma que, en concreto, consiste en la organización de las secuencias opositivas (ampliada y profundizada en el Capítulo 5 de este documento).

CAPÍTULO 4

La semiótica del conflicto y la socialización infantil en un contexto bilingüe

1. Introducción

Este capítulo aborda las interconexiones teóricas entre conflicto y socialización infantil. Así pues, los apartados en este capítulo comprenden: (2) la semiótica del conflicto; (3) la socialización infantil en situación bilingüe y de contacto cultural; (4) el conflicto, la ética y la moral en la socialización infantil; (5) la cultura de pares; (6) los estudios de socialización infantil en Bolivia; y (6) conclusiones.

Previo al desarrollo de los apartados mencionados, es importante hacer notar que los estudios que se exponen en este capítulo muestran el valor y los resultados positivos del conflicto entre niños, no los aspectos y consecuencias negativas de éste.

2. La semiótica del conflicto: desde el habla conflictiva al análisis multimodal del conflicto

Uno de los primeros recursos analizados en los estudios pioneros acerca de la comunicación del conflicto ha sido el habla conflictiva. Posteriormente, con los avances en la antropología lingüística, a esta categoría analítica se añadieron otras que, en los hechos, ampliaron y profundizaron el alcance del estudio de la expresión y la interpretación de los seres humanos en sus tareas dialógicas, a saber, lo que hoy en día se denomina comunicación multimodal (C. Goodwin 2003; Goodwin 2016; Stivers & Sidnell 2005; Streeck 2011). A continuación, se desarrolla lo que se comprende por cada una de estas categorías.

2.1. El habla conflictiva

En principio, el habla conflictiva ha sido del interés investigativo de la psicología y de la socialización del lenguaje debido a las diferentes funciones que cumple en el desarrollo cognitivo y sociocultural de los niños. A pesar de las diferentes aproximaciones entre ambas disciplinas (la psicología se enfocó sobre todo en la toma de datos en laboratorio; mientras que la socialización del lenguaje, en la etnografía y el habla en la interacción espontánea y

natural), en términos de definición, el habla conflictiva ha recibido algunas coincidencias entre ellas. Así también, su enfoque metodológico ha ido en progresión respecto de los elementos comunicativos considerados para su estudio, tal como se verá en adelante.

En cuanto a su definición, desde la psicología, Billig ([1987]1989) afirma que el habla conflictiva es parte constitutiva del conflicto y se denomina como tal a las disputas discursivas que se generan en la interacción. En el marco de la socialización del lenguaje, Lisa Comparini (2000: 2) la define como un evento de habla en el cual los interlocutores se posicionan diferenciadamente, hacen resaltar su posición y la de los otros como efecto de los desacuerdos acerca de los pedidos que consideran legitimados por parte de ellos. En esta definición, nótese el rol central del posicionamiento de los participantes en oposición interactiva. En términos específicos del análisis conversacional, el habla conflictiva es aquella que se construye en secuencias de turnos de oposición en el curso de la interacción cara a cara entre dos o más participantes de una conversación (Goodwin 1990). Las secuencias opositivas son, por consiguiente, la base de construcción conversacional que dan sostén al habla conflictiva.

En lo concerniente a las funciones del habla conflictiva, los estudios en el marco de la socialización a través del lenguaje encuentran una conexión de este tipo de evento con el desarrollo del niño como persona socialmente legitimada en su grupo sociocultural, en gran parte mediante la adquisición de habilidades del lenguaje. Por dicha razón, la impulsan tanto adultos como hermanos u otros cuidadores con mayor experiencia que los niños más pequeños. Así, para De León (2005) y Ochs (1988), el habla conflictiva es un evento de habla que posibilita la emergencia de la persona y la emergencia de la agentividad moral en el niño para constituirse como persona. De igual modo, estudios como los de Comparini (2000), Miller y Sperry (1987) apoyan este planteamiento, al sostener que este tipo de habla desarrolla en los niños, por un lado, *entendimiento* de las normas sociales de comportamiento o conducta apropiada, deberes, derechos, capacidades y pertenencia asociados con el estatus social del niño y, por otro lado, *agentividad* de los niños, pues el habla conflictiva, en el caso concreto del enojo, los conduce a reaccionar ante las provocaciones de enojo realizadas por sus cuidadores o por otras personas a su alrededor.

Goodwin (1990) sostiene que una consecuencia discursiva del habla conflictiva es el aprendizaje de la discusión bajo modalidades de justificación, insultos o caracterizaciones degradativas, narrativas como los chismes, etcétera. Garrett (2005) añade a ello los géneros discursivos a los cuales recurren los niños mediante los insultos emitidos con malas palabras. Paugh (2012) coincide con Garrett, aunque no se refiere necesariamente a la denominación de “géneros discursivos”, sino más bien a algo más social como la negociación de las relaciones de poder entre niños que usan dos lenguas. Por lo tanto, la discusión constituye un tipo de organización discursiva asociada con el habla conflictiva.

Ampliando lo identificado por las investigaciones anteriormente citadas, la discusión es parte del desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural. Para Goodwin (1990: 286), quien estudia este tema en los juegos de niños afroamericanos en los Estados Unidos, la discusión es un factor que organiza las relaciones sociales al interior del grupo de pares, construye alianzas e identidades sociales, en tanto que integra, a su vez, “lenguaje, cultura y sociedad”, como otra forma de expresión de la agencia infantil; en consecuencia, “el habla de los niños en el juego [...] constituye una manifestación poderosa no solo de competencia lingüística, sino también de competencia social y cultural” (p.287)⁷⁹.

Los avances del análisis conversacional, por lo general asumidos por los estudios enmarcados en la socialización del lenguaje, también permitieron la incorporación de otras categorías complementarias a aquellas de índole puramente discursivas, dando lugar a lo que hoy se llama el análisis multimodal.

2.2. La semiótica del conflicto

Además del habla, existen otros recursos semióticos que se manifiestan a través de canales multimodales para reproducir, crear y recrear universos socioculturales. La noción de lenguaje se extiende entonces al reconocimiento de su naturaleza polimorfa (Lahire [1998] 2004), naturaleza que ha sido ampliamente sustentada en los estudios de la lingüística antropológica (v.g., Bucholtz & Hall 2016; Cekaite 2010; C. Goodwin 2003a; 2003b; Goodwin 2002, 2016); por ejemplo, en el uso de la gestualidad, la voz (la prosodia

⁷⁹ “... the speech of children at play [...] constitutes a powerful manifestation not only of linguistic competence, but of social and cultural competence as well” (Goodwin 1990: 287).

acompañada por alargamientos vocálicos,...), los apuntamientos, los gestos, el uso del cuerpo, la mirada, el uso de artefactos del entorno, el manejo del tiempo y del espacio, entre los más sobresalientes.

Por consiguiente, en el análisis del conflicto en la interacción situada ya no sería válida la interpretación de la comunicación tan solo a través del habla conflictiva, sino lo que se podría denominar más bien como la semiótica del conflicto.

Veamos ahora el estado de los estudios de socialización del lenguaje en relación a niños bilingües.

3.Socialización infantil en situación de bilingüismo y contacto cultural

Las situaciones de pérdida o mantenimiento de la lengua todavía son temas escasamente estudiados a pesar de la importancia que revisten para la comprensión de cómo, en particular, se vive este tipo de situación en poblaciones indígenas (Crago et al. 2010: 22; De León 2010; Zentella 1997). En el contexto actual de migración global, dichas situaciones conllevan implicaciones sobre la construcción identitaria, el uso de las lenguas, el cambio de código, entre otros aspectos; en breve, en la socialización de los niños. Estos son los puntos que se desarrollan en los siguientes párrafos, con una breve introducción acerca de la importancia de estudiar este tema.

Llevar a cabo estudios en contextos bilingües contribuye a examinar “las condiciones que favorecen o no el aprendizaje simultáneo de dos lenguas” (Crago et al. 2010: 22); también a “entender la variación cultural como inherente al tema de la infancia” (De León 2010: 15). En el caso concreto de la población hablante del quechua en Bolivia, se podría sostener que ubicar este tipo de investigación en escenarios continuos de transformación sociocultural y lingüística permitiría “Conceder a los niños su papel como agentes socializadores, reconocer sus espacios de creatividad cultural en el juego, el pleito, la discusión” (De León 2010: 14).

Como una de las consecuencias directas de la migración, los resultados de los estudios realizados en contextos de países receptores de migrantes se orientan, por el momento, hacia dos aspectos: la construcción de la identidad y el uso y elección lingüística vinculados con el

mantenimiento, desarrollo o pérdida de la lengua de origen.

Con referencia a la construcción identitaria, se manifiesta la existencia de una relación compleja entre los niños y las lenguas en el sentido de que estas últimas se entretajan con la construcción de identidades multifacéticas mediante las cuales los niños deben negociar en diferentes ámbitos de su vida social (Baquedano-López & Figueroa 2012; García-Sánchez 2009; Paugh 2005 y 2012). Algo que amerita hacer notar en estos estudios es que parecen sugerir que, en contextos de países más desarrollados receptores de niños inmigrantes, la construcción y el sentido del ser persona (*self*) no necesariamente se rompe con la presencia de otra(s) lengua(s) y su consiguiente contacto cultural, pues los niños desarrollan un sentido continuo del ser persona. Este sentido, a su vez, deviene en la construcción de una identidad híbrida, así se trate de que los niños migrantes deban realizar una serie de malabarismos con las lenguas en contacto y los valores que las subyacen, con expectativas socioculturales muchas veces conflictivas, marcos de comportamiento moral y nociones del sí mismo distintos (García-Sánchez 2009: 256). Además, como efecto de la migración, la lengua de origen encuentra también esperanza de mantenimiento cuando los niños o adolescentes se convierten en traductores/intérpretes para sus padres (Reynolds 2010), y con tal finalidad deben utilizar dos lenguas.

Los procesos de transformación lingüística, social y cultural también se presentan al interior de las comunidades rurales cuya población es migrante y, a su vez, vivencia procesos cotidianos de contacto con otra lengua y cultura. Es el caso de las dos comunidades a las cuales se estudia en este documento. Al respecto, la interacción de los niños en esta situación muestra que una lengua se pierde, se vuelve híbrida o se mantiene, en cierto grado, a través de las generaciones. Tal es el caso para los niños indígenas toba en un barrio de Buenos Aires (Hetch 2010). Algunos estudios encuentran que las lenguas de origen pueden mantenerse debido a que los niños utilizan las dos lenguas en contacto para funciones específicas (v.g., categorizar, regañar, insultar), las mismas que derivan en la organización y reorganización social de estos niños (Garrett 2005; Kyratzis & Goodwin 2012; Minks 2009; Paugh 2005, 2012; Zentella 1997). Otros estudios como el de Minks (2009: 5) se interesan en mostrar las maneras como se vive la “interculturalidad en la práctica”. Minks (2009) sostiene que los niños miskitos de Corn Island, en Nicaragua, desarrollan su pertenencia social, de manera

creativa, utilizando el inglés kriol, el miskito y el español con las diferentes personas y situaciones multilingües de su contexto regional.

Como se ha visto, la dinámica de un mundo en proceso continuo de globalización supone diversos niveles de transformación o reconfiguración de los cuales los niños no están exentos. En estos contextos, los niños pueden verse obligados a hablar dos o más lenguas en sus interacciones cotidianas, aunque no siempre con la misma frecuencia o en los mismos contextos o con los mismos tópicos de habla e interlocutores, tampoco con los mismos fines de uso de las dos lenguas. En este marco, el cambio de código es el recurso más utilizado por los niños, y también el tema más estudiado (v.g., Paugh 2005; Hetch 2010; Minks 2009). Es lo que se expone en la siguiente sección.

3.1. Cambio de código y conflicto entre niños

El cambio de código ha sido un recurso asociado con el manejo de las disputas entre niños (Cromdal & Aronsson 2000; Cromdal 2004 y Kyratzis et al. 2009, 2010). Los hallazgos al respecto ofrecen similitudes y rasgos distintivos según las temáticas más específicas de interés de los investigadores y los contextos de estudio en los que se llevaron a cabo. Para Cromdal y Aronsson (2000), el cambio de código en situaciones interactivas de conflicto entre niños se usa como estrategia dramática y retórica, porque conlleva cambios sutiles de postura y de marcos de participación (por ejemplo: desde una actitud seria hacia una nada seria). Asimismo, este fenómeno se constituye en una estrategia de escalamiento de oposición social y limitación de las oportunidades del participante oponente para ganar la afrenta y concluir con el conflicto mediante el discurso y otros recursos semióticos (Cromdal 2004).

Para Kyratzis et al. (2010), con base en la noción de heteroglosia de Bakhtin (1981, 1986), los niños en sus juegos se socializan mediante su participación en “prácticas heteroglósicas verbales” para hacer heteroglosia (p. 457); es decir, para usar diversos recursos lingüísticos y culturales que se encuentran a su disposición, entre ellas dos o más lenguas, así como de diferentes registros y códigos de habla socialmente estratificados. En concreto, las autoras encuentran que los niños de una comunidad caribeña en Dominica usan el cambio de código de manera simbólica; por ejemplo, usan el *patwa* (una lengua creole afro-africana, prohibida por los adultos a los niños) para emular la voz de los adultos, y el inglés, lengua oficial, en

sus otras interacciones.

Kyratzis, Tang y Bahar (2009), en otro estudio realizado en el contexto escolar de los Estados Unidos, con niños de padres mexicanos migrantes de clase obrera, cuestionan el planteamiento inicial del determinismo de la clase social de Bernstein (1982). Bernstein plantea la diferenciación social en el manejo de códigos restringidos y elaborados, al sostener que los niños de clase socioeconómicamente desfavorecida manejan un código restringido, no abstracto y únicamente limitado al contexto, mientras que los niños de clases socioeconómicamente favorecidas manejan un código elaborado. Kyratzis et al. (2009) encuentran que, contrariamente a lo planteado por Bernstein, los niños de clases socioeconómicamente menos favorecidas manejan el código abstracto, puesto que son capaces de construir lenguaje descontextualizado mediante el uso exclusivo de palabras a partir de los recursos que desarrollan en su grupo de pares, o bien a partir de recursos como el cambio de código del español al inglés o viceversa. Con ello, las autoras sugieren que la escuela puede retomar estos recursos como un medio transitorio hacia el código elaborado académico que esta institución requiere como un indicador de éxito académico.

De manera general a estos estudios, se encuentra que el cambio de código es un recurso comunicativo creativamente utilizado por los niños en sus interacciones cotidianas con sus pares para emular la voz de los adultos, o bien para elevar o mitigar una disputa.

4. Conflicto y socialización infantil

Por los datos analizados, el abordaje del conflicto en la presente investigación se vincula de manera estrecha con las dimensiones ética y moral. Sin embargo, previo al desarrollo de lo que se comprende por estas dimensiones para el caso de este estudio, será necesario primero definir qué se entiende como conflicto y el rol que cumple en la socialización lingüística y sociocultural de los niños.

4.1. ¿Cómo se define el conflicto en la interacción social?

La definición de conflicto que aquí se presenta recibe aportes de disciplinas como la filosofía, la lingüística antropológica y la etnometodología, complementados con los estudios de la

socialización a través del lenguaje y los aportes desarrollados desde la psicología del desarrollo.

El conflicto social ha sido definido como las oposiciones y/o desacuerdos existentes entre individuos (Garvey & Shantz 1992; Hartup 1992; Vandell & Bailey 1992). Un principio esencial del conflicto es la oposición mutua entre dos o más participantes de la interacción: por ejemplo, en una interacción diádica, que cada uno de los niños participantes contradiga las aseveraciones del otro (Garvey & Shantz 1992: 113). A la oposición o desacuerdo, pueden agregarse acciones como las riñas, las peleas físicas, la resistencia, el rechazo, la negación, la objeción y la protesta (Vandell & Bailey 1992: 243)⁸⁰.

En términos del análisis de la conversación, Danby y Theobald (2012), basados en otros estudiosos que recurren a este método, en particular Antaki (1994) y Maynard (1985 a), proveen una definición de las disputas que complementa a la primera definición antes enunciada: cada primer turno de habla y/o de movimiento gestual, kinestésico o paralingüístico es susceptible de generar una disputa; pero en realidad es el siguiente turno de habla el que provoca si la interacción entre los participantes puede o no convertirse realmente en tal acción. El tercer turno es el turno clave para determinar la progresión o no de la disputa, dado que este turno provee la tracción o desarrollo de la disputa.

En consecuencia, Danby y Theobald (2102:xviii), a partir de Cromdal (2004), Antaki (1994) y Maynard (1985 a), elaboran tres rasgos reconocibles en una disputa: (a) una estructura de tres partes: reclamo - réplica- expansión que le sigue; (b) implicación de múltiples partes:

⁸⁰ Es importante hacer notar la distinción entre ‘conflicto’ y ‘agresión’. Desde la psicología del desarrollo, Hartup (1992: 187) advierte que, para evitar confusiones terminológicas, es necesario distinguir, por un lado, entre agresión y conflicto; y por otro lado, entre competición y conflicto. Esto lo hace notar debido a que existen posiciones encontradas respecto a la percepción de lo que son las oposiciones: mientras para unos padres y niños los conflictos se conciben en términos de peleas físicas y riñas; para otros pueden consistir también en desacuerdos breves. Así, tal como Hartup (1992: 187) señala a partir de un estudio realizado por este mismo autor con Selman en 1989, con niños de una guardería infantil, los desacuerdos interactivos cortos (no establece el tiempo exacto) entre dos participantes no son muy intensos y se resuelven principalmente por medio de la insistencia en vez de la negociación, y habitualmente concluyen con los niños permaneciendo juntos. En este caso, estos intercambios parecen ser episodios de acuerdo en vez de conflictos propiamente dichos. En cambio, los desacuerdos largos, más intensos y con consecuencias relevantes, se acercan más a las nociones comunes de lo que se considera conflicto. Danby y Theobald (2012) resuelven este dilema al plantear que los conflictos, para ser tal, deben por lo menos deben contener una estructura de participación de tres turnos, la misma que se presenta en este documento.

una o más partes pueden defender o apoyar a cualquiera de las partes en disputa; y (c) rasgo común a todas las disputas: la dirección y alcance de las disputas dependen de la decisión de los participantes, pues ellos, dependiendo de sus intereses y situación, pueden actuar para escalar y prolongar el problema.

Al parecer, la conceptualización del conflicto como la oposición o la expresión del desacuerdo mutuo entre dos partes es un rasgo universal; no obstante, el valor social que se le atribuye puede depender de rasgos culturales propios a los grupos sociales.

4.2. Rol del conflicto en la socialización infantil a través del lenguaje

Una vez definido el concepto de conflicto, surge la siguiente pregunta: ¿cuál es su rol en la socialización infantil? Dado el hecho de que la socialización a través del lenguaje se caracteriza por una perspectiva transdisciplinaria, el estudio sobre el papel del conflicto recibe también sintonía y aportes complementarios entre disciplinas sociales como la lingüística antropológica, la sociología y la psicología del desarrollo, con ciertas particularidades.

Para empezar, se encuentra que “el conflicto en sí mismo, con independencia de sus efectos sucesivos o inmediatos, es una forma de socialización [...] y de las más intensas” (Simmel [1904] 2010: 17), puesto que promueve la “unión en la lucha” (Simmel [1904] 2010: 33). Esta idea de que el conflicto socializa por el hecho de promover la unión en la lucha parece también remitir a la idea de cohesión social como meta social, noción compartida por la perspectiva filosófica (la misma que parece compartir la antropología, al menos al retomar las ideas de filósofos como Turner y Bruner).

En consecuencia, se podría sostener que el conflicto constituye una dimensión ambivalente: por un lado, provoca la separación y, por otro lado, la unión. De ahí que el conflicto sea definido como el “espacio privilegiado para proporcionar la reproducción, la descomposición, la reconstitución, y la renovación de las estructuras de la experiencia grupal” (Turner⁸¹ 1986: 43). Por otro lado, sin conflicto no habría leyes, el conflicto dinamiza los sistemas (la religión, las leyes, etcétera), tal como Turner retoma del pensamiento de

⁸¹ Para esta definición, Turner (1986) parte de la base filosófica que le proveen Émile Durkheim y John Dewey.

Durkheim; de ahí también que Keane (2016) sostenga que el conflicto promueve el desarrollo de sistemas de moralidad.

Los estudios enfocados en el conflicto entre niños y adolescentes apoyan esa perspectiva positiva del mismo, al plantear que el conflicto ayuda a los niños y adolescentes en la comprensión de los procesos y las relaciones sociales más importantes; por ejemplo, posiciones de prestigio socialmente diferenciadas (Goodwin 1982). Las disputas y discusiones también contribuyen a lograr comprensión mutua entre oponentes (Corsaro & Rizzo 1990; Goodwin 1990; Piaget 1973), a desarrollar la habilidad del manejo efectivo del conflicto (Verbeek et al. 2000: 48), a “producir organización social, crear alineamientos políticos, y de este modo a obtener sus intereses prácticos dentro de un conjunto cambiante de relaciones sociales” (Maynard 1985a: 207). Si se toma la idea general de que las causas naturales del conflicto en seres humanos y animales son la agresión y la competencia (Aureli & De Waal 2000: 3-5), es indudable que los niños deban lidiar con los problemas y encaminarse a esas funciones de manera cotidiana.

4.2.1. Conflicto y estudios etnográficos de socialización a través del lenguaje

Para el caso específico de los estudios etnográficos en la línea de la socialización del lenguaje, todas las ideas expuestas en el apartado anterior son compartidas y resaltadas, sobre todo, al focalizar su atención en el rol socializador del conflicto en los niños. En esta línea de estudio, el habla conflictiva y otros recursos semióticos han sido una categoría analítica central, cuyos resultados se amplían a continuación, según los temas de manejo de la emoción, manejo discursivo y prácticas de exclusión a los que se hace referencia.

En algunos estudios enmarcados en las ideologías lingüísticas y socioculturales de crianza, el manejo del enojo con niños ha sido un tema bastante estudiado. El habla conflictiva se asocia con el habla que se genera en diferentes prácticas de provocación, las mismas que producen discusión, manejo de emoción y afecto en contextos culturales diversos (De León 2005, Miller & Sperry 1987; Ochs 1988). Dichos estudios ponen de relieve que dichas prácticas pueden responder a dos finalidades: por un lado, el control del comportamiento inapropiado de los niños; y por otro lado, el desarrollo de la competencia afectiva (Ochs 1988).

Miller y Sperry (1987) realizan un estudio con niñas desde los 12 a los 48 meses, en juegos simbólicos con madres de clase obrera en los Estados Unidos. Su interés consiste en mostrar la organización emocional en la cultura. Ambas autoras muestran que la socialización del enojo y la agresión pueden o no recibir justificación en relación con estándares morales y sociales. Por ejemplo, las narrativas y prácticas de las madres dan cuenta de que el enojo y la agresión están íntimamente ligados a temas como fuerza/debilidad, madurez/inmadurez, protección personal/tolerancia y supresión de dichos sentimientos (p. 26). Entonces, el enojo y la agresión, como prácticas de socialización, encuentran justificación en la ideología de las cuidadoras cuando la meta es socializar a las niñas en la protección y la defensa personales propiciando en ellas cualidades como la justificación y la asertividad para defenderse. Por ello son las mismas madres quienes crean, de manera expresa, eventos interactivos de provocación al enojo y la agresión para los niños. Para los efectos de este estudio, este último punto es importante, pues puede haber culturas que consideran que la provocación al enojo y la agresión son justificables para instruir a los niños en el aprendizaje de la justificación de su enojo mediante reacciones diversas según el tipo de provocación sufridos: ya sea mediante la defensa con argumentos, la negociación de posturas u otras maneras, a fin de mostrar autonomía, fortaleza de carácter y sociabilidad en su vida futura.

De León (2005) sostiene que el enojo posee también una finalidad específica según las valoraciones y expectativas culturales como en la cultura maya tzotzil de Zinacantán en Chiapas, México. El enojo en esta cultura se socializa desde los cuidadores hacia los niños pequeños para el “fortalecimiento del *ch’ulel*” o del alma. Con tal finalidad, los niños comienzan a ser entrenados para expresar y manejar enojo para dosificarlo en rutinas de manejo del “desequilibrio del orden social” (p.172). Asimismo, la emoción en este caso está asociada en la comunidad con “el universo moral” puesto que dicho universo “está constituido por “almas fuertes”” (p.172). Así pues, el manejo adecuado del enojo que supone dosificar o equilibrar esta emoción en los miembros de este grupo sociocultural es “central en la resolución del conflicto” (p.174).

Al margen de las funciones enunciadas sobre las rutinas de provocación al enojo que los adultos y hermanos mayores utilizan con niños pequeños, los pequeños también son alentados por estos mismos agentes para provocar enojo en los adultos y hermanos mayores.

La finalidad de dicha acción responde al hecho de que dichas provocaciones “parecen regular la distancia social entre el cuidador y el niño en muchas maneras sutiles” (Rindsted 2000: 115), al menos “momentáneamente” a fin de que los niños tengan la oportunidad de desafiar el orden cultural y socialmente establecido, mediante la oportunidad de desarrollar y desplegar “una inventiva grande” (Rindsted 2000: 115) en el nivel discursivo y expresivo. Con ello se estaría propiciando que los niños tengan la oportunidad de jugar roles hegemónicos en ciertas situaciones, los mismos que a la postre podrían tener importante repercusión en su desempeño como personas en los campos lingüísticos, social y cultural en un grupo social específico.

Lo que muestran estos estudios es la relevancia de saber manejar la emoción y el lenguaje como parte importante de la vida de la persona, pues es lo que les permite a los actores sociales “dar sentido al mundo circundante” (Besnier 1995: 169).

En el caso específico del conflicto entre pares, los investigadores en la línea de la socialización a través del lenguaje se han enfocado en estudiar el conflicto en su manifestación concreta de la discusión como factor central de la organización social entre niños. En este ámbito, Goodwin (1990) encuentra, entre varias de las implicaciones del habla como organización social entre niños negros de clase obrera en los Estados Unidos, que las oposiciones en el juego entre pares desarrollan —aún más que en contextos controlados por los adultos— la capacidad de discutir como parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa. La discusión se observaría en una gran complejidad sintáctica y estratégica conceptual desplegada tanto por niñas como por niños (p.284).

Los hallazgos de Goodwin (1990) cuestionan los estudios de género basados en la disciplina antropológica (algo que también se puede extender a los estudios psicológicos), al plantear que la elección temática de estudiar las diferencias sesga los resultados y evita encontrar rasgos compartidos entre niñas y niños que interactúan socialmente. Lo propio sostiene respecto a los peligros de concentrarse en las diferencias étnicas y etarias. En vez de ello, Goodwin sugiere enfocarse en la construcción de actividades conversacionales (cuya estructura subyacente se proporciona con los marcos de participación) en la interacción social, en particular en eventos de juego. Esto permitiría, según la autora, encontrar que niñas y niños presenten muchas capacidades comunes de competencia lingüística, social y cultural,

así como capacidades para ejercer acción social sobre la organización social en la interacción con sus pares (p.285-286). A su vez, las actividades de confrontación (en especial, en la confrontación del tipo *he-said-she-said* ‘él-dijo-que-ella-dijo’) hacen emerger preocupaciones morales que tienen que ver con temas de “justicia y derechos”, en vez de temas vinculados con la ética y el “cuidado y la responsabilidad” (p.284).

Otra dimensión investigada tiene que ver con el conflicto y las prácticas de exclusión entre niños. Este hecho se observa generalmente en estudios llevados a cabo en contextos de población migrante. Por ejemplo, el conflicto en estos contextos sirve para canalizar prácticas de exclusión y discriminación étnica, cultural y lingüística entre los niños de un país hegemónico versus niños hijos de padres inmigrantes de países socioeconómicamente desfavorecidos (García Sánchez 2009). Evaldsson y Svahn (2012) se enfocan en el uso del chisme como factor de disputa y exclusión entre niñas migrantes de 11 años en un escuela sueca. En otros niños de grupos minorizados en situación de migración, Danby y Theobald (2012: xv-xxii) subrayan la importancia de saber utilizar de manera estratégica los argumentos discursivos, las alianzas con otros niños y preadolescentes participantes en la interacción conflictiva, así como los gestos físicos usados en las amenazas. Ambas autoras sostienen que estas estrategias se vinculan de manera directa con el rostro ambivalente del conflicto: por un lado, tienen que ver con el manejo y/o la manipulación de las normas a fin de obtener beneficios personales o bien de excluir; y por otro lado, con estrategias de inclusión.

En contextos no migrantes, también existen estudios que consideran las mismas categorías analíticas de usos verbales y corporales utilizadas en la exclusión entre niños en su grupo de pares. Aquí se tienen estudios como los de Bateman (2012), con niños ingleses de primaria en el patio de la escuela; y Goodwin (2002), con niñas de clase media en una escuela primaria de los Estados Unidos. Así, en medio de diversos intereses temáticos y resultados logrados, algunos de estos estudios, como los de Evaldsson y Svahn (2012) y Loyd (2012), también remarcan la emergencia del orden moral en las disputas entre niños.

Retomando a Loyd (2012), quien estudia a niñas italianas pre-adolescentes de una vecindad al centro de una ciudad italiana, la autora muestra cómo estas niñas usan la discusión y el conflicto para fortalecer vínculos sociales y crear alianzas estratégicas. Dichas alianzas no

siempre se llevan a cabo en el marco del respeto, sino que pueden incluso poner este tipo de relacionamiento en riesgo, puesto que el orden social depende de las habilidades retóricas que les permiten a estas chicas alcanzar y afianzar estatus y poder situacional, tengan o no realmente la razón en las causas del conflicto.

De todos estos resultados previos en la investigación del conflicto entre niños y la socialización a través del lenguaje, se hace especial hincapié en que el manejo de las disputas depende, en gran medida, de la habilidad retórica y la capacidad de cerrar dichas disputas a través de diversos recursos (Danby & Theobald 2012).

Con todas estas consideraciones, se encuentra que el interés por el estudio del papel del conflicto en la socialización se funda en el hecho de considerar que, al igual que en el mundo adulto, el conflicto es el eje que dinamiza el universo social de los niños (Hurtup & Shantz 1992; Simmel 2010; Turner 1986). Por tal razón, no es casual que este tema haya sido estudiado desde diversas áreas disciplinarias; por ejemplo, desde la filosofía (Turner, 1986); desde la psicología del desarrollo (Hurtup & Shantz 1992; Piaget 1973), desde la sociología (Simmel [1904] 2010), desde la lingüística antropológica con respecto a los niños en su interacción con los adultos y hermanos mayores (De León 2005; Miller & Sperry 1987), o bien al interior de su grupo de pares (Cromdal 2004; Goodwin 1990, entre otros). Tampoco deja de llamar la atención el nivel de agencia que los niños pueden desarrollar con el manejo del conflicto entre pares por el mismo hecho de que, tal como se mencionó anteriormente, son los niños quienes retoman y deciden cómo usar los recursos e influencias emergentes del constante dinamismo con el que cambian las sociedades y el mundo; y con ello también se constituyen en agentes que imprimen, de algún modo, nuevas reconfiguraciones al orden sociocultural y lingüístico establecido en un determinado tiempo y espacio.

5.Ética y moralidad

Distinguir entre ética y moralidad tiene su dificultad. Cortina (2000) sostiene que el origen de ello puede deberse a la estrecha interrelación y la larga historia de ambos términos. Keane

(2016: 17) también hace notar la falta de consistencia en el uso de ambos términos “los cuales son a menudo tratados como que no requieren ninguna definición”⁸².

De la lectura de Cortina (1996), se encuentra que ética y moral tienen dos puntos en común: (a) tanto ética y moral “significan prácticamente lo mismo: **carácter, costumbres**” (p. 15) debido a que provienen del término griego *ethos* y latino *mos*, cuyo significado refiere a carácter y costumbres respectivamente (p. 15); y (b) Cortina agrega que ambos conceptos refieren a un mismo fin: el bienestar común, vivir bien, es decir, “forjarnos un **buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana, que nos permita, en suma, ser justos y felices**”⁸³ (p. 16). Sin embargo, tanto ética como moral son diferentes. La misma autora establece que “La ética es una parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral” (p. 15), mientras que la moral es “parte de la vida cotidiana” (p. 15), “El saber moral [...] es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida” (p. 23), considerando, reglas, normas y principios de actuación vigentes en una sociedad⁸⁴. Estas distinciones encuentran sintonía con lo escrito por Keane (2016), quien, al mismo tiempo, conecta ética y moral con la interacción humana y las formas semióticas de comunicarlas, razón por la cual, los siguientes apartados amplían más su perspectiva.

Keane (2016: 20) asocia la ética con “Estudios que focalizan su atención en virtudes, valores, y maneras de vivir”⁸⁵; la moralidad, con las “obligaciones, prohibiciones, principios generales, sistematicidad, y decisiones momentáneas”⁸⁶, advirtiendo que aun así las dos nociones pueden superponerse e interactuar entre ambas. Para ilustrar en qué consiste la ética, el autor se refiere a la acción de evaluar, algo que él denomina “juicios éticos” (*ethical judgements*) en el campo ético (p. 221).

⁸² “...which are often treated as requiring no definition at all” (Keane 2015: 17).

⁸³ Resaltados en el original.

⁸⁴ Cortina (2001: 226) señala que también existen algunos valores morales que bien pueden ser universales, “Aunque existen discrepancias a la hora de clasificar, podemos decir por nuestra cuenta y riesgo que entre estos valores existen unos específicamente morales, como la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia”.

⁸⁵ “Studies that focus on virtues, values, and ways of life...” (Keane 2015: 20).

⁸⁶ “...focus on obligations, prohibitions, general principles, systematicity, and momentary decisions...” (Keane 2015: 20).

Keane (2016) sitúa la ética en lo que él prefiere denominar “vida ética” (*ethical life*), la misma que, en su perspectiva, se genera mediante un proceso interpretativo-reflexivo que la gente realiza en la interacción conversacional a través del uso de formas semióticas; por ejemplo, del lenguaje, del cuerpo, etc. (Keane 2016: 137). En consecuencia, para Keane la vida ética depende de la intersubjetividad (la interpretación de los interactuantes acerca de lo que hacen y dicen en la interacción), y como tal se “remodela o se debilita en el tiempo, entre la gente”⁸⁷ (p. 93).

Por esta razón, la interacción social conlleva una dimensión ética, puesto que se orienta al cómo ser persona social, considerando y tomando decisiones sobre los valores (Keane 2016: 20-21), cómo tratarse los unos a los otros (Turiel 2013). Keane (2016: 27) agrega que la adquisición de la ética supone el desarrollo de la disponibilidad ética (*ethical affordance*), una “capacidad cognitiva fundamental para el [desarrollo del] autodistanciamiento”. Keane (2016: 27) define esta disponibilidad como las experiencias y la percepciones de la gente que se originan en los procesos de tomar decisiones y realizar evaluaciones éticas. Dicho distanciamiento, según Keane (2016), depende, a su vez, de la relativa libertad que se hace posible mediante la reflexión. Esto significa que la decisión de integrar o no valores depende de la disponibilidad de la persona (Cortina 2001: 226).

Ahora, ¿cuál es la importancia de la ética y la moral en los niños y sus disputas?, bastante, los estudios ya mencionados en la socialización a través del lenguaje lo han puesto de relieve, así como los estudios provenientes de la psicología del desarrollo, tal como se amplía en los párrafos más adelante. Es más, al parecer, la dimensión ética se torna primordial si se considera a Levinas (1993[1974]), quien afirma que la significación es anterior a la significación o expresión cultural e incluso a la estética, puesto que “la significación se sitúa en la Ética” y, por lo tanto, ética y moral no pertenecen a la cultura, más bien permiten juzgarla (p. 68). Esta afirmación pone una interrogante en lo que es juzgar desde el plano ético y desde el plano de la significación cultural, puesto que muchas veces se juzga a partir de esta última dimensión.

⁸⁷ “... reshaped or undermined, in time, between people...” (Keane 2015: 93).

En lo que refiere a los estudios desde la psicología, la comprensión y actuación de lo ético y lo moral se desarrollan desde la infancia. Turiel (2013: 4) sostiene que “el desarrollo de la moral implica y proviene de las relaciones sociales que tienen que ver con problemas sociales, conflictos y luchas”⁸⁸, puesto que la vida social de los niños combina acciones y orientaciones cooperativas y opositivas, las mismas que se originan en juicios o evaluaciones morales, por ejemplo sobre el bienestar, la justicia, los derechos... (p. 19). En tal sentido, la interacción cotidiana de los niños con sus pares, así como con otras personas, permite el desarrollo del entendimiento de conceptos morales y sociales, de maneras de comportarse con otros, de evaluar las maneras como otros deben comportarse (Smetana et al. 2013)⁸⁹.

6.La noción de cultura en este estudio

Este estudio se enfoca en tres dimensiones interconectadas: la cultura, la semiótica del conflicto y la socialización infantil. Resta ahora ver qué se entiende por cultura en el marco de la investigación que aquí se presenta. Para ello se unen dos aproximaciones que pretenden dar cuenta de la socialización de los niños y sus pares: la primera que asume la cultura de la gente como “una red [...] de creencias, símbolos, formas de interacción, valores e ideologías” (Bourgois 2010: 38); y la segunda, como un conjunto de textos o de tramas de significación creadas por el mismo ser humano (Geertz, C. 1973).

Así, en este estudio, se considera que los niños y sus pares construyen, producen, vivencian y asumen una red de significados, una parte de los cuales ya han sido construidos por sus antecesores, y otros que están en proceso de construcción en el día a día por parte de los sujetos sociales de su entorno, así como por ellos mismos. Entonces, si cultura es esa urdimbre semiótica, ¿qué lógicas de acción social y cultural asumen los niños a la hora de enfrentarse a situaciones de disputa?; y al hacerlo, ¿qué red de significaciones están

⁸⁸ “...the development of morality entails and stems from social relationships having to do with social problems, conflicts, and struggles” (Turiel 2013: 4).

⁸⁹ De ahí que Smetana et al. (2013) sugieran estudiar temas como los siguientes: ¿cómo y cuándo los niños priorizan o subordinan la moral en determinados contextos situacionales?, ¿cómo se conectan las predisposiciones morales de los niños con el desarrollo de juicios morales y sociales?, ¿cuál es la relación entre los juicios basados en la emoción y la moral, por ejemplo, en el rol de “emociones positivas como la simpatía, la empatía y el respeto”? (p. 40); ¿cuál es la relación entre estos juicios con las acciones?

construyendo y configurando los niños en su interacción entre pares, y cómo las hacen operar y qué efectos tienen en sus experiencias y sus relaciones sociales?

Parte de las respuestas a estas interrogantes ya las brindan los estudios de socialización anteriormente mencionados; ahora la siguiente sección desarrollará aquellos llevados a cabo en el contexto boliviano.

7.Los estudios de socialización infantil en Bolivia

Al interior del contexto académico boliviano, los estudios etnográficos sobre socialización infantil son aún bastante incipientes. Tampoco se encuentran investigaciones que integren lenguaje, cultura, prácticas comunicativas y conflicto en el grupo de pares en un contexto de contacto lingüístico y cultural.

Los primeros estudios de la infancia andina se han desarrollado bajo las disciplinas de la antropología y la psicología cognitiva. Un estudio representativo ubicado en la primera, y quizá clásico de los años 80, concierne a Carter y Mamani (2010, un extracto de la publicación de 1989) para niños aimaras en su primera infancia. Estos autores ponen de relieve el rol central de la familia, en particular de la madre “para transmitir cultura y valores a los niños a lo largo de toda la infancia” (p.73). Ubicado en una perspectiva de adecuación infantil a los cánones de comportamiento sociocultural apropiado desde la perspectiva adulta, este estudio muestra el panorama de socialización infantil aimara desde los cuidados de las madres a partir de su embarazo hasta los diferentes espacios y agentes de socialización de los niños. Entre los valores culturales que se socializan a los niños, ambos autores mencionan el “buen comportamiento y el habla correcta” (p.52), así como el respeto a la propiedad privada. Dichos valores son enseñados por los adultos mediante la vergüenza, como un “instrumento fundamental de instrucción” (p.52) para ser adultos, además del papel central de los juegos “en la etapa mediana de la niñez” (p.55). Carter y Mamani sostienen que los niños aprenden mediante la “imitación y la burla [...] para comunicar los conceptos de la modestia” (p.53). Parte de la transmisión de dichos valores también reside –de manera primordial, según los autores– en los cuentos orales que, en especial, las abuelas relatan a los niños. Estos cuentos incorporan “las principales bases morales de la sociedad” (p.68). Los datos para este estudio provienen de la observación y la entrevista.

Existe otro estudio más reciente, basado en la entrevista y la observación, emprendido por un autor institucional de la ONG *Terre des Hommes* (2010) en el año 2007, desde la psicología del desarrollo en niños aimara, quechua (de la zona occidental boliviana) y guaraní (de la región oriental de Bolivia). La región quechua estudiada corresponde al municipio de Tiraque en el Departamento de Cochabamba. Este estudio menciona la agentividad infantil en los procesos de socialización o desarrollo de la niñez, y también resalta la conexión de la lengua con la identidad, pues sostiene que a pesar del número mayoritario de hablantes de las tres lenguas originarias ya mencionadas, “Detrás de las cifras existe una diversidad de identidades étnicas que se van reconstituyendo permanentemente mediante una infinidad de relaciones de discriminación y asimetría” (p.20) en el contexto boliviano. Al mismo tiempo, en alineación con la agencia infantil, sostiene que:

la relación entre los adultos y los niños podría ser una relación de poder, la que, como *todas* las relaciones de poder, implica también una relación de resistencia. Al margen de esa discusión, que elimina el “monopolio adulto” de la crianza, en la cultura andina no existe un “monopolio humano” de la crianza, ya que es una relación inter-dependiente, de dos vías, entre la naturaleza y los seres humanos (Terres des Hommes 2010: 22).

Según parece mostrar este estudio, la conexión naturaleza-seres humanos en la socialización infantil andina tendría su origen en la cosmovisión indígena en las tres culturas estudiadas al asignar suma importancia a los niños, ya que...

En el caso de los grupos aimara y quechua, es más notorio el hecho de que los niños sean parte del equilibrio cósmico y el que tengan características distintivas que corresponden a su edad. Su crianza, por consiguiente, debe apuntar al mantenimiento del equilibrio a partir de esas características distintivas de cada cultura. Para la cultura andina, los niños son intermediarios entre la comunidad y las deidades, entre un mundo y otro. Están habilitados para pedir lluvia y para restaurar el orden cuando se presentan problemas de *limphu* (limbo), (Terre des Hommes 2010: 29).

Una consecuencia de dicha concepción en las culturas andinas son los cuidados que se realizan en torno a la crianza de los niños a partir del nacimiento y, en algunos casos, incluso hasta la adolescencia. Al igual que Carter y Mamani (2010), el estudio enfatiza que la principal responsable del cuidado de los niños es la madre, al menos hasta que estos niños alcancen los tres años de edad. Después, alrededor de los tres años de edad, otras figuras femeninas como las tías y las abuelas cumplen el rol de agentes de socialización. Asimismo, esta investigación afirma que la noción de “desarrollo infantil integral no es universal” (p. 31) en las tres regiones estudiadas. “En los grupos andinos, el desarrollo podría ser entendido como un camino de adquisición de deseo y conciencia, aunque al parecer las comunidades

no suelen explicarlo en estos términos” (p.32). Asimismo, en los tres grupos culturales:

se nota una alta valoración de la iniciativa de los niños. En el caso guaraní-chiriguano, sobre todo, esto coincide con los preceptos de autonomía que guían la vida comunal y permitieron la subsistencia del grupo desde la Colonia. Los grupos andinos hacen un énfasis mucho mayor en la obediencia y en la defensa del equilibrio por encima de las peculiaridades de cada niño. La idea de mantener el equilibrio influye también en la socialización y el desarrollo afectivo de los niños andinos (Terre des Hommes 2010: 33).

De acuerdo con este estudio, la alta valoración de la noción de equilibrio en la socialización se observa de manera particular en las culturas aimara y quechua, y presenta importantes repercusiones en el trato que reciben los niños según las circunstancias de transgresión o mantenimiento de dicho equilibrio desde la concepción de ambas culturas. Así, la transgresión al orden establecido es conceptualizado como una enfermedad, pues por ejemplo, “Los niños de madre soltera no son bien considerados entre los andinos; la transgresión en la que los padres incurrieron afecta sobre todo a la madre y al niño. Es como si se tratara de la transgresión del equilibrio cuando ocurre una enfermedad” (p.33). Aquí subyace la idea de que quien carga con el peso de la culpa es la mujer. De todos modos, se encuentra que, a pesar de subrayar el papel agentivo de los niños en su propia socialización, este estudio todavía mantiene y enfatiza la toma de decisiones de los padres respecto del tipo de sujetos sociales en los que se convertirán los niños:

El estilo de *parenting* o crianza está en función del contexto en el que los padres suponen que los niños deberían “desempeñarse” en la adultez. Algunos padres indígenas prefieren que sus niños dejen las comunidades y estudien profesiones universitarias, por lo que suponen que algunas destrezas “tradicionales” no serían pertinentes en esa situación futura. La prioridad dada al aprendizaje del español y el abandono del idioma materno, en algunos casos, estarían relacionados con esta actitud (Terre des Hommes 2010: 34)

Según el autor de esta investigación, dicha afirmación se sustenta en el hecho de la continua situación de pobreza de la población de los tres grupos culturales (aimara, quechua y guaraní) desde la colonia española, y cuyos rasgos aún se mantienen durante estos cuatro siglos de historia postcolonial boliviana. Agrega que más aún, las consecuencias de la pobreza podrían conllevar infanticidio una vez que los adultos desarrollan preferencias de género, ya que “La pobreza puede definir las preferencias por niñas o niños en determinadas circunstancias. La uxori-localidad de los guaraní-chiriguanos promueve la preferencia por las niñas, especialmente en el caso de necesitarse apoyo en el trabajo. En el caso de la región andina, “la preferencia por los niños llega al infanticidio selectivo” (p.36). Este hecho no se observa

en las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro, región donde se llevó a cabo la presente investigación; sin embargo, sí se corrobora la preferencia por los niños (y no por las niñas), dado la etiqueta de “chancletero⁹⁰” que se otorga a un padre que solamente tiene hijas mujeres, sobre todo en regiones urbanas.

Un estudio que se enfoca de manera específica en el juego y la inteligencia de los niños andinos corresponde a Gottret (1996), desde la psicología cognitiva. El autor pone a prueba la validez externa de la postura epistemológica de Piaget respecto al desarrollo cognitivo en culturas no occidentales. Con ello inaugura, en Bolivia, un tipo de estudios bajo un enfoque metodológico émico al investigar cómo los niños aimaras bolivianos de la comunidad de Corpa desarrollan su inteligencia a partir de generar estrategias diversas al jugar un juego “extraído del universo lúdico cotidiano” (p.297) del mismo contexto local de los niños: el zorro y los corderos. Sus resultados difieren del enfoque de la psicología genética de Piaget, una vez que se consideran datos ecológicos y culturales diferentes al contexto de niños europeos de occidente. Gottret argumenta que Piaget, en teoría, otorga el “mismo peso al sujeto y al objeto en la construcción de conocimientos” (p.11), pero que en la realidad, Piaget ha formalizado las estructuras internas al sujeto, enfatizando en el medio material físico, dejando de lado “las características sociales y culturales del objeto” (p.11). Los resultados a los que Gottret llega muestran que la inteligencia es parte de un sistema dinámico que interactúa con un contexto fluctuante, el mismo que, a su vez, integra un entorno con características físicas, culturales y sociales. Otro resultado de su investigación, y que más adelante servirá como un aspecto relevante a tomar en cuenta en el presente estudio, tiene que ver con el hecho de que no se puede concebir la investigación intercultural solamente como una comparación entre niveles de actuación (*performance*) de los sujetos pertenecientes a culturas diferentes (p.297), puesto que los niños aimaras de Corpa demuestran capacidad de asimilar otros valores culturales a partir de la transferencia de sus propios valores culturales (utilizando algunos aspectos de sus estrategias) en un juego de

⁹⁰ El término “chancletero” proviene de las “chancletas” o “chinelas”, un tipo de calzado que se usa al interior de la casa, en particular para entrar a la ducha. No poseería el mismo valor asignado a los zapatos, sino tan solo de un tipo de calzados con menos valor y que se usan, por lo general, para un ámbito privado. Véase la fuerte connotación de esta etiquetación para el trato y posición sociocultural que se le asigna al género femenino en la región boliviana, sobre todo en la región occidental a la cual pertenecen las culturas aimara y quechua: la visibilidad es para el hombre y lo contrario, el ámbito privado, corresponde a la mujer. Este es el significado de esta metáfora.

estrategias de tipo occidental; a lo que este investigador denomina “transferencia intercultural de habilidades cognitivas” (p. 304).

Ahora, pasando a estudios situados desde la socialización a través del lenguaje, una primera investigación realizada bajo esta línea fue emprendida en una población quechua de Cororo, Tarabuco, Chuquisaca, en Bolivia por Terceros (2002), con niños en edad pre-escolar. Encuentra resultados similares con aquellos estudios que han seguido el enfoque de la socialización a través del lenguaje en culturas andinas (v.g., Rindstedt 2002); es decir, que los adultos recurren a diferentes formas de provocación y de manejo del enojo para llegar a metas de socialización de los niños pequeños, pero bajo denominativos propios a la cultura quechua de su región; por ejemplo: *chansakuy* (chancearse), *chistakuy* (hacer chistes) y *transakuy* (trancearse). Se observa también la participación en estas formas de provocación de niños más grandes, entre 7-12 años de edad, con mayor efectividad y mayor complejidad, dando como resultado un mayor despliegue de competencia comunicativa y cultural. El comportamiento que se espera en el niño provocado y también en cualquier otro participante adulto es que responda, que participe y sea asertivo en la réplica a la provocación. Este estudio pone de relieve una agentividad emergente en los niños quechuas de esta región al plantear que los niños demuestran el desarrollo de la capacidad de obrar por sí mismos (para lo cual asume el planteamiento de Giddens 1984), aunque de manera limitada.

Un segundo estudio con base en una metodología etnográfica y registro de datos empíricos corresponde a Otondo (2007). Se trata de una investigación comparativa de las prácticas lingüísticas y de la adquisición de las lenguas quechua y castellano en niños asistentes a dos *Wawa wasis*⁹¹: uno en un centro poblado, con mayor uso del castellano; y otro en una comunidad con mayor uso del quechua; ambos ubicados en la provincia Nor Cinti de Chuquisaca. Los resultados encontrados muestran, por un lado, la pérdida de la lengua materna quechua por el castellano en niños de cuatro a cinco años de edad que asisten a estos centros de educación pre-escolar; pero también, al mismo tiempo, se encuentra que los *Wawa*

⁹¹ Los *Wawa wasis* son característicos de zonas rurales quechuas en regiones con alto índice de pobreza socioeconómica en Bolivia. En otras regiones, sin embargo, estos centros han recibido el denominativo de Centros Iniciales, dependiendo de la institución (ONG o fundación en coordinación con el Ministerio de Educación boliviano) que los impulsa. Su equivalente más próximo para otros contextos urbanos serían los centros maternos o las guarderías.

wasis tienen efectos de bilingüización de los niños que hablan el castellano o el quechua hacia la otra lengua (el quechua y el castellano respectivamente).

Por ejemplo, en el *Wawa wasi* ubicado en un contexto semi-urbano, tanto las mujeres adultas hablantes del quechua que trabajan en la cocina, así como los espacios lúdicos como el patio, propician el aprendizaje y preferencia por el quechua entre los niños (pero el castellano reina en los espacios formales de enseñanza-aprendizaje como las instrucciones que la educadora del centro realiza con los niños y niñas). En cambio en el otro centro, de un contexto rural quechua, niños monolingües en castellano aprenden el quechua como segunda lengua con la educadora y con otros niños que hablan esta lengua. En todo caso, en el primer centro, se observa que “los niños construyen nociones diglósicas desde edades tempranas cuando saben que el castellano es la lengua del aula, del libro, de la escuela y no de la cocina; es la lengua para los hijos de los profesores e hijos de influyentes de la población, etc.” (p.167). También para este segundo caso, dado un contexto de uso mayoritario del quechua en el centro, la autora centra su atención en la adquisición del quechua al nivel semántico y fonológico. En el nivel semántico, cuando las educadoras muestran imágenes de los textos de aprestamiento a los niños, la autora encuentra que los niños usan “la interjección y la onomatopeya y, al parecer, las mismas se constituyen en una especie de holofrases que son inteligibles para los niños entre sí y los niños con los adultos” (p.171). En el nivel fonológico, en ambos centros, Otondo encuentra que los niños adquieren la fonología del quechua desde un nivel más simple (sonidos más simples) hacia los más complejos, pues aún se hallan en un proceso de consolidación fonológica (p.171)⁹². Como se ve, este estudio tendría consecuencias al nivel de preguntarse cómo niños monolingües en castellano aprenden el quechua y cómo niños monolingües quechuas aprenden el castellano.

Dos estudios recientes de corte etnográfico sobre niños quechuas se suman a los anteriores. Por un lado, Sichra et al. (2007) exploran la reproducción cultural indígena en áreas urbanas a través de indagar en las estrategias de planificación lingüística en tres familias migrantes a

⁹² Aunque el objetivo de este estudio no consiste en analizar el nivel léxico ni sintáctico, hace referencias teóricas y algunas empíricas a este respecto. Al nivel léxico, la autora encuentra correspondencias de sus hallazgos con los de autores que postulan primero un aprendizaje de un léxico más simple (onomatopeyas, sustantivos, adjetivos).

una región periurbana, a la vez de caracterizar procesos de adquisición de lenguas en niños durante su socialización primaria en ámbitos familiares y públicos en la comunidad de Chawpisuyu, al Este de la ciudad de Cochabamba, Provincia Chapare, Municipio Sacaba. De manera paralela, el estudio se plantea la comprensión de culturas e identidades en juego. Los niños considerados en este estudio son niños menores de un año hasta los 3 y 4 años de edad. Sus hallazgos reportan que estas familias migrantes en la ciudad reconfiguran el espacio social y geográfico, pues reproducen formas de organización y reciprocidad comunal en su accionar comunal cotidiano en la ciudad mediante el “*ayni* familiar”, como una manera de recuperar un valor de organización sociocultural quechua basada en la colaboración recíproca de todos los miembros de la familia. Desde el punto de vista de los autores, el *ayni* familiar constituye una estrategia de sobrevivencia que se transfiere desde las prácticas cotidianas de la comunidad de origen hacia la comunidad nueva de recepción, una práctica que contribuye a sobrellevar las necesidades laborales y económicas de toda la familia, y donde padres e hijos se responsabilizan por la integridad familiar. Este *ayni* se traduce en la participación de los niños en todas las actividades de la familia, “todos son protagonistas en asuntos afectivo, cultural, lingüístico, nutritivo y demás cuando se trata del bienestar de cada uno de los integrantes de las familias. Aún en ausencia laboral de los padres, los lazos parecen fortalecerse mucho más que en la comunidad de origen” (p.2). De ahí la metáfora de “*ayni* familiar” como significación de “reciprocidad familiar”.

Sichra et al. (2007) señalan que, dentro de este nuevo contexto periurbano, las lenguas también aportan a la formación identitaria de los niños una vez que el quechua, lengua originaria de los padres de estas tres familias, sirve para la interacción cotidiana entre los miembros de la familia al interior del hogar, mientras que el castellano se usa para la comunicación con aquellas personas que no son familiares. A su vez, el habla de los migrantes que pertenecen a una sola comunidad se lleva a cabo en quechua. De este modo, según los autores de este trabajo, podría pensarse que el contacto lingüístico y cultural con ámbitos urbanos conlleva la pérdida de la lengua originaria y la asimilación cultural con el paso de los años. El estudio encuentra que acontece lo contrario: que hay “actitudes de resistencia y resignificación de identidades lingüísticas de individuos y familias migrantes en el contexto urbano” (p. 5), las cuales reconfiguran no únicamente el espacio urbano, sino también la identidad de la población migrante.

Otro punto importante en este estudio se relaciona con la formación identitaria de la niñez en sí misma⁹³: el manejo o no de los códigos de urbanidad cercana (uso del castellano, ingreso a la escuela) influyen, según los autores, en los imaginarios de los niños en tanto referentes de “ser niño o niña” (p.79). Los hermanos mayores constituyen dicho referente una vez que manejan esos códigos de urbanidad, los mismos que –a su vez– brindan seguridad a los niños para desenvolverse en ese nuevo contexto sociocultural. Otro elemento que añaden los autores de este estudio como influyente en la configuración identitaria de los niños son las opiniones de los padres respecto de sus hijos (hijo “atrasado” por todavía no manejar el castellano), (p. 80). Este último punto muestra que la configuración identitaria de los niños en este nuevo contexto geográfico y sociocultural urbano integra valores de ambas culturas: los del castellano y los del quechua, paralelamente a integrar el uso de las dos lenguas en las interacciones cotidianas, aunque con delimitación espacial, así como de los hablantes.

Por último, Zambrana (2008) lleva a cabo otro estudio etnográfico con niños quechuas en San Isidro de Piusilla, municipio Morochata, provincia Ayopaya, Cochabamba, con el fin de describir la pedagogía indígena subyacente en el proceso de socialización de la comunidad. La comunidad se especializa en la producción de papa. Por lo tanto, el estudio explora las maneras como los niños se socializan mediante este sistema de producción que conlleva un conjunto de actividades tecnológicas, económicas, organizativas, sociales y culturales que se desarrollan durante la producción de este tubérculo. Zambrana destaca el cultivo de papa como una actividad que permite la “reproducción de la identidad cultural de los miembros” (p.25) de tres familias con niños asistentes a la escuela, menores a 12 años de edad. Señala el autor que:

El cultivo de papa es el escenario en el cual los miembros de la comunidad construyen sus relaciones sociales; es la instancia organizativa en la que se entretajan redes de solidaridad y complementariedad entre los miembros de la comunidad; es la dimensión espacio-temporal donde se procesan aprendizajes significativos y enseñanzas situadas (Zambrana 2008: 25).

Con esta investigación, Zambrana (2008: 33) propone replantear la educación escolarizada en zonas rurales, sugiriendo que las escuelas indígenas tomen en cuenta la organización del

⁹³ Un aspecto que se debe remarcar concierne el hecho de que Sichra et al. (2007) advierten que “es completamente difícil separar lo productivo de lo reproductivo en el rol de los niños. Sin embargo, es imprescindible ver las actividades reproductivas de la vida familiar que realizan los niños” (p.57).

entorno y diseñen un currículum acorde con el contexto y la realidad social de los niños en dichas zonas.

Con referencia a la manera como aprenden los niños a producir papa y el uso de la lengua quechua en los agentes de socialización, el autor sostiene que ella se produce a través de “guías cortas” que provoquen la reflexión de los niños sobre el aprendizaje de cómo cultivar papa. El autor concluye que el aprendizaje es de “responsabilidad mancomunada” entre los agentes socializadores y los niños.

Por último, aunque no dentro del contexto boliviano, pues el estudio se realiza en Chilihuani, una comunidad quechua de Cuzco-Perú, Bolin (2010) sostiene que los niños de esta región son socializados en el marco de valores tradicionales como la solidaridad, la reciprocidad y el respeto continuos desde la infancia hasta la edad adulta, valores que les permiten sobresalir en habilidades sociales y cognitivas en la escuela. Las estrategias de socialización que apuntan a los valores mencionados cuestionarían la tradicional concepción occidental de la adolescencia como una etapa de crisis, puesto que esa sería más bien una etapa de disfrute en la experiencia de los adolescentes de esa comunidad.

Como se puede hacer notar, los estudios de socialización infantil quechua en Bolivia, si bien aún no se han enfocado plenamente en el lenguaje como factor central de socialización, con excepción de Terceros (2002), Otondo (2007), Sichra et al. (2007) y, en cierta menor proporción, Zambrana (2008), ya proporcionan elementos referenciales acerca de cómo aprenden los niños habilidades que los convierten en miembros competentes de su comunidad mediante el lenguaje. Sin embargo, también hay que remarcar el hecho de que estos estudios no consideran la dimensión más completa del lenguaje como vehículo de socialización en su manifestación multimodal, es decir el lenguaje verbal, gestual y corporal como lo abordamos en esta tesis.

8. Conclusiones

La diversidad de temas abordados en este capítulo (conflicto, habla conflictiva, la semiótica del conflicto, ética y moral, socialización a través del lenguaje y grupo de pares) refleja que

el conflicto en sí mismo no puede ser estudiado de manera aislada, sino desde diferentes miradas disciplinarias y temáticas.

Ante ello, el capítulo ha establecido las categorías conceptuales base para llevar adelante esta investigación. De esta manera, se encuentra que bajo el enfoque de la socialización a través del lenguaje, la noción de conflicto, en tanto desacuerdos mutuos organizados secuencialmente entre los turnos de los participantes de una interacción, está inevitablemente relacionada con la dimensión semiótica o multimodal de la expresión e interpretación de significados.

En cuanto a los estudios de socialización a través del lenguaje, la revisión bibliográfica da cuenta de que los temas más estudiados en esta línea —en relación al conflicto— han sido el manejo del enojo y la discusión como factor de organización social de las relaciones sociales de los niños. Al mismo tiempo, algunos estudios también dejan clara la conexión del conflicto con el tema de la moral, tópico que, en este capítulo, se amplía también a la ética. En tal sentido, se aventura la siguiente interrogante adaptando la inquietud de Keane (2016: 20): el conflicto puede promover el desarrollo de los sistemas de moralidad; la cuestión es saber identificar las circunstancias que las desarrollan, así como si dichas circunstancias están más o menos libres de contexto o son más o menos explícitas.

Un último apartado dio cuenta de los estudios de socialización en Bolivia, evidenciando aún pocas investigaciones en la línea de la socialización a través del lenguaje, y ninguna en la temática del conflicto entre niños y sus pares en contextos bilingües de habla quechua-español, tampoco en la perspectiva multimodal de la expresión e interpretación del lenguaje. De todos modos, los estudios reportados aportan algunos puntos de partida importantes para llevar adelante el estudio que aquí se desarrolla: el mantenimiento del quechua en contextos rurales y semiurbanos; la combinación que realizan los niños del quechua y del español, así como de la delimitación del uso espacial y de hablantes de ambas; la combinación de las culturas que ambas lenguas conllevan; las actividades agrícolas en contexto rural como fuentes de aprendizaje y reproducción identitaria y cultural de los niños quechuas; la responsabilidad mancomunada de los niños y los agentes de socialización en la socialización; y la socialización en valores como la solidaridad, la reciprocidad y el respeto.

Para concluir, es importante mencionar el vínculo de la semiótica del conflicto con la dimensión cultural en la socialización entre niños. Ello supone asumir la cultura como “una red [...] de creencias, símbolos, formas de interacción, valores e ideologías” (Bourgois, P. 2010: 38); y también como un conjunto de textos o de tramas de significación creadas por el mismo ser humano (Geertz, C. 1973); en este caso, por los niños en situaciones de conflicto.

Por lo tanto, en este estudio, se considera que los niños y sus pares (re)construyen, producen, vivencian, asumen y desafían una red de significados ya construidos por sus antecesores. Entonces, si cultura es esa urdimbre semiótica, ¿qué lógicas de acción social y cultural toman en cuenta los niños a la hora de enfrentarse a situaciones de disputa?; y al hacerlo, ¿qué red de significaciones están construyendo y configurando los niños en su interacción entre pares, cómo las hacen operar y qué efectos tienen en sus experiencias y sus relaciones sociales? Este trabajo se propone responder a estas preguntas al abordar el conflicto como actividad socializadora de habilidades sociales en los niños bilingües quechua-español de T’ojlu Rancho y San Isidro en Bolivia.

CAPÍTULO 5

Disputas y socialización entre hermanos: secuencias opositivas para enfrentar el conflicto en los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro

1.Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de analizar las implicaciones del manejo interactivo de una disputa de secuencia⁹⁴ extendida entre hermanos en la socialización en el lenguaje. Dicho objetivo se realiza mediante los siguientes pasos: (a) el análisis de la organización global interna de la disputa; (b) el análisis de las técnicas de manejo interactivo de los turnos de

⁹⁴ Schegloff (2007b: 9) define el término de secuencia en el análisis conversacional como “el curso de acción implementada mediante el habla” (“a course of action implemented through talk”), algo que para Levinson (2013: 110) no es aún acción, puesto que, según él, las “secuencias contribuyen a la formación de la acción y el reconocimiento” (“sequences contribute to action formation and recognition...”).

oposición que caracterizan a esta disputa; y (c) la identificación de los recursos multimodales que surgen en las secuencias de oposición; por ejemplo, insultos, amenazas, cambio de código y acciones no verbales como gestos y agresiones físicas.

La revisión bibliográfica del Capítulo 4 da cuenta de la ambivalencia del conflicto: por un lado, la faceta negativa exteriorizada en el *bullying* (cf. Evaldsson & Svahn 2012) y, por otro lado, aquella que socializa valores sociales y culturales. El caso es que el conflicto es parte inherente a las relaciones sociales (cf. Danby & Theobald 2012; Goodwin 1990; Hartup 1992), así como el grupo de pares es un espacio de socialización (v.g., Corsaro 2011; Goodwin 1990; Goodwin & Kyratzis 2012). Ello no escapa a la naturaleza de las relaciones sociales de los niños de las comunidades de estudio de este documento, pues según sostiene una madre de familia de la región, *Wawasqa maqanakullapipuni, quejanakullapipuni. Uma nanachikunku* ‘Los niños están siempre peleándose, acusándose. Hacen doler la cabeza’⁹⁵. Dicha situación parece constituirse en un rasgo común a otros niños de otras culturas; por ejemplo en niños afroamericanos de clase obrera (Goodwin 2002), niños norteamericanos y suecos (Goodwin & Cekaite 2012), en niños de clase media australiana (Church 2009), entre otros. Sin embargo, también se encuentra que estos episodios de conflicto son temporales y que testimonian, a su vez, relaciones sociales también de orden momentáneo:

“los investigadores sugieren que son momentos en los que “los niños producen organización social, crean alineamientos políticos, y así obtienen sus intereses prácticos dentro de un conjunto cambiante de relaciones sociales” (Maynard, 1985, 1985b, p. 207). Esto significa que la organización social lograda mediante el conflicto es temporal, por consiguiente, tiende al cambio bajo la base del momento-a-momento”⁹⁶ (Church 2009: 28-29).

En sintonía con Church (2009), el carácter temporal del conflicto en las relaciones sociales de los niños es quizá una de sus virtudes, puesto que ellos, contrariamente al comportamiento de muchos adultos, así sus desacuerdos vayan desde el más leve hasta el más fuerte y emocional, no perpetúan o hacen perdurar las actitudes de afecto negativo que se generan en el conflicto hacia el o los oponentes, *Wawasqa ña maqanarpakunku, ña pukllachkallankuñataq* ‘Los niños se pelean por un rato, luego al momento ya están jugando

⁹⁵ (San Isidro/ 09/2013).

⁹⁶ “...researchers suggest that disputes are times where “children produce social organization, create political alignments, and thereby realize their practical interests within a changing set of social relationships” (Maynard, 1985b, p. 207). This means that the social organization achieved through conflict is temporary, thus prone to change on a moment-to-moment basis” (Church 2009: 28-29).

de nuevo entre ellos⁹⁷. No obstante, en este documento se considera que lo que sí puede tener mayor persistencia mediante las disputas son las normas sociales que rigen la vida social de los niños, las mismas que pueden muchas veces solo estar latentes, sin manifestarse explícitamente hasta que surgen situaciones conflictivas que las visibilizan.

En el caso concreto de las disputas, ellas se originan debido a la ruptura de normas o reglas (Church 2009) de orden moral y social (Busch 2012). Este último punto es un eje central para el análisis de este estudio, puesto que no en pocas ocasiones parece pasar inadvertido, al menos para los adultos de T'ojlu Rancho y San Isidro, que los niños y sus peleas entre sí se producen por causas por las cuales los adultos no lo harían; es decir “*Imitallamantapis maqanarpakunku, imitallatapis qhichunarqukunku*” (‘De pronto, se pelean por cualquier cosita, de pronto se quitonean cualquier cosa pequeña, sin valor’⁹⁸).

En estas aseveraciones se observa que desde la perspectiva adulta, muchas de las disputas de los niños son consecuencia de motivaciones irrelevantes para una disputa entre adultos (por ejemplo, quitonearse⁹⁹ objetos pequeños; una causa muy recurrente que suelen mencionar los adultos de la comunidad en el comportamiento de los niños). Los datos que aquí se analizan muestran que los niños, aun cuando se pelean por objetos pequeños o provocaciones juguetonas de parte de otros niños, no solo se apropian y reflejan valores de orden moral, social y cultural de la convivencia de los adultos, sino que también construyen sus propias normas de convivencia mediante las decisiones autónomas y no autónomas que desarrollan en medio de una interacción comunicativa en curso.

Considerando dicho aspecto, en este documento se plantea que las relaciones sociales que se establecen de manera interactiva en situaciones de disputa son un ámbito no solamente de adquisición de habilidades comunicativas, de conocimientos y formas de comportamiento sociocultural para los niños, sino también de exploración y validación de las normas de uso comunicativo y, por lo mismo, de convivencia sociocultural desde sus propias capacidades para enfrentarse a una situación de conflicto.

⁹⁷ (2013AbuelitoFM09Sep).

⁹⁸ (2015Abuelita FM07, T'ojlu Rancho).

⁹⁹ En Bolivia, “quitonearse” se usa como la acción de arrebatar algo el uno al otro.

En consecuencia, el capítulo se organiza en los siguientes apartados: (2) antecedentes teóricos sobre el tema en cuestión; (3) análisis de los datos; (4) discusión; y (5) conclusiones.

2. Antecedentes teóricos

Este apartado abordará temas acerca del conflicto en relación a normas morales y sociales y las categorías identitarias, el valor del conflicto entre hermanos y los estudios sobre disputas de niños y sus pares en situación interactiva (qué enseñan y qué aprenden entre ellos). Por último, se resumirán las principales técnicas de construcción secuencial de movimientos opositivos.

2.1. Conflicto, normas morales y sociales y categorías identitarias

Como ya se mencionó anteriormente, en este estudio se encuentra que la visibilidad de las normas sociales y morales puede tornarse más evidente en las secuencias de desacuerdo, jugando así un rol importante en la organización social de los participantes. Por ello, según el grado de importancia que tengan esas normas para los oponentes, ellos se enfrentarán a la situación de desacuerdo desde sus propias “posiciones diferenciadas” (Comparini 2000: 2), procedimientos y medidas respecto a dichas normas y a quienes se oponen. Por dicha razón, también se sostiene que las disputas permiten observar “cómo se cumplen las órdenes morales y sociales” (Busch 2012: 28).

En este marco, cabe traer a colación el concepto de “proyecto comunicativo” de Linell (1998: 218), definido como un proyecto orientado a resolver un ‘problema’ comunicativo de coordinación entre dos o más personas mediante el lenguaje. Para el análisis que aquí se presenta, se asume que el problema de coordinación es también originado por las relaciones de poder y las categorías identitarias¹⁰⁰ de los oponentes. En este punto, se considera que el proceso de afiliaciones y reafiliaciones identitarias emerge precisamente en la “toma de turnos” (Church 2009: 194) porque es ahí donde surgen las categorías identitarias que

¹⁰⁰ Para los fines de este estudio, se considera la identidad social como el resultado de una permanente construcción, que puede ser estable, provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva; que requiere de la autopercepción como de la opinión del otro, así como de los diversos procesos de socialización, los cuales conjuntamente construyen a los individuos y definen las instituciones (Dubar 2000, 2002).

indexicalizan las formas no solo sociales y morales, sino semióticas de presentarse ante el oponente y establecer las reglas del juego durante las contiendas.

Asimismo, el establecimiento de dichas reglas depende de la manera como los oponentes manejan la dimensión del poder en una relación adversativa. Las reglas del juego que los oponentes establecen de manera estratégica pueden mantener, ampliar o transformar el orden local social. Al respecto, Maier (2001) sostiene que poder e identidad se plantean como dos factores que ocurren de manera paralela, pues el mantenimiento, incremento o transformación de los estatus de poder influyen también en el mantenimiento o la transformación de identidades. Los derechos y deberes que se originan bajo el paraguas de la acción moral (Goodwin 1990) parecen ser asimismo dimensiones que movilizan gran parte de este juego de poderes, ya que ellos se generan “mediante la producción de la autoridad y la subordinación” (Coob-Moore 2012), mediante el despliegue y desarrollo de la competencias comunicativas, sociales y culturales (Goodwin 1990: 287), mediante la agentividad moral del niño para constituirse como personas (Ochs 1988; De León 2005).

2.1.1. Elementos complementarios para el análisis de los movimientos de oposición: el análisis de la categorización identitaria de membresía

Además de la organización secuencial, otro componente importante en el análisis de la conversación son las maneras como la gente usa categorías al hablar; es decir, elige ciertas categorías para describirse y describir a los otros, así como para describir lo que hacen ellos y los demás (Antaki & Widdicombe 1998). Sacks (1992) comenzó el desarrollo de este concepto al establecer las maneras como las categorizaciones se vinculan con categorías sociales; por ejemplo, profesor, policía, madre; y cómo estas categorías sociales podrían organizarse en colecciones a las que denominó *membership categorization devices* (recursos de categorización de membresía). Este concepto se convierte en una importante herramienta analítica para entender las relaciones que se establecen entre los interactuantes. Sacks plantea que, en una conversación, estas categorizaciones afectan enormemente las implicaciones que hacen los oyentes acerca del tipo de escena que se está desempeñando y, por lo tanto, determinan cuáles son las reglas que se están usando, el tipo de trama en el que se encuentran y el tipo de categorización de membresía (Antaki & Widdicombe 1998). Por ejemplo, si alguien dijera: “Lucía, la maestra, le dijo a Carlito...”, el oyente infiere que se está

estableciendo una relación social entre una maestra y un estudiante; y que probablemente el tópico de habla gire en torno a algunas instrucciones de la maestra al estudiante. Un ejemplo extractado de Antaki y Widdicombe (1998) ilustra otro tipo de categorización de membresía: si se identificara a Ana como “La canadiense”, entonces, se estaría usando el Recurso de Categorización de Membresía de nacionalidad.

¿Qué acontece con el habla conflictiva y estos recursos de categorización de membresía? Dado que el habla conflictiva se caracteriza por una interacción asimétrica en la organización de las relaciones sociales entre los participantes, los estudios sobre oposición desde lo que podría denominarse como método del Análisis de Categorización de Membresía (*Membership Categorization Analysis*¹⁰¹) complementan de manera importante el análisis de las disputas. En esta línea, Hester y Hester (2012) analizan la organización interactiva en situaciones de disputa de dos hermanos (un niño de 13 y una niña de 8) en horas de comida, en presencia de sus padres en Australia. Plantean que las categorías son elementos que hacen inteligible las acciones de los niños en las disputas y, por lo tanto, un análisis de ellas debe considerar varias categorías estandarizadas de pares relacionales asimétricos entre los miembros de la interacción; por ejemplo, categorías como las de “encargado de hacer cumplir las reglas” (*rule-enforcer*) e “infractor” (*offender*); o “infractor” y “víctima” (“*offender*” and “*victim*”); y no tanto así categorías colectivas o lo que ellos denominan “categorías de colección” (*category collection*), tales como “niñas/os” o “hermanas/os” (Hester & Hester 2012: 2).

“Los turnos de una disputa pueden cumplir otras acciones más que simplemente realizar una disputa. Un turno de una disputa puede, por ejemplo, ser puesto para rebajar a alguien desafiando su autoridad, ponerle a alguien en problemas, y así, una variedad de otras acciones. Tales acciones, además, implican categorías; ellas consisten en actividades que están ligadas a categorías particulares de membresía para el momento de su producción, e implican categorías relacionales por pares [...]. Estas actividades consisten en degradaciones e intentos de degradaciones, insultos y apodos, regaños, y varios tipos de resistencia, defensas, y contra-argumentaciones”¹⁰² (Hester & Hester 2012: 5-6).

¹⁰¹ A propósito de este método, Hester y Hester (2012: 2-3), basándose en la propuesta original de Sacks (1992a; 1992b), lo resumen así: “MCA emphasizes that it is of crucial importance to comprehend the categories and category collections that are demonstrably relevant for participants in the social life.” Su importancia se debe a que las categorizaciones proveen conocimiento sobre el tipo de relaciones sociales entre los niños.

¹⁰² “Dispute turns can accomplish actions more than simply disputing. A dispute turn may for example, be put on the service of putting somebody down, challenging their authority, getting someone into trouble, and a variety of other actions. Such actions, furthermore, are category implicative; they consist of activities that are bound to particular membership categories for the occasion of their production, and they imply relationally

Por lo anteriormente mencionado, se encuentra que las categorizaciones están muy relacionadas con las evaluaciones que los oponentes pueden realizar entre ellos, aunque categorización y evaluación no sean necesariamente términos equivalentes. Para Goodwin y Goodwin (1987: 210) las evaluaciones cumplen la función de caracterizar o retratar a los oponentes y de constituirlos a través de estas acciones. De ahí que, a propósito de ello, Busch (2012: 44) refiera la existencia de turnos opositivos que pueden llevar “carga moral o juicio”¹⁰³; por ejemplo, usando insultos o comentarios peyorativos que sirven para llamar la atención del oponente.

Las propuestas de Hester y Hester (2012), así como la de Goodwin y Goodwin, conllevan por lo menos dos implicaciones para el análisis de este capítulo. Por un lado, respecto del contexto social del niño: el entorno familiar, de amigos, de vecinos, de la escuela y otros, obligan a los niños a posicionarse, mostrar un cierto tipo de identidad respecto de dichos entornos y sus participantes para actuar en consecuencia; por ejemplo, ¿cómo se posiciona un niño menor respecto de sus hermanos mayores?, ¿será siempre de sumisión? El enfrentarse a una disputa y ganarla, quizá más que en otro tipo de evento, conlleva también que el niño reconozca la posición e interprete la postura de un oponente; en breve, de que identifique la o las identidades cambiantes del oponente en el curso de la interacción situada. Por otro lado, ya se ha señalado que en situaciones de disputa, quizá más que en otras, los niños usan categorizaciones para visibilizar órdenes morales, sociales y culturales que construyen su vida cotidiana. A propósito de ello, Maynard (1985a), afirma que es el turno que presenta la primera oposición el que permite identificar qué norma social o cultural se ha quebrantado.

En consecuencia, tal y como Hester y Hester (2012: 3) sostienen, el complementar el análisis de las disputas entre niños con el análisis de las categorizaciones de membresía radica en lo siguiente: “La recompensa potencial es que ofrece entendimiento sobre las relaciones de los

paired categories [...]. These activities consists of degradations and attempted degradations, insults and name callings, rebukes, and various resistances, defences, and other counters” (Hester & Hester 2012: 5- 6).

¹⁰³ “...moral charge or judgement” (Busch 2012: 44).

niños, cómo esto puede estar involucrado en sus disputas, sus propios análisis de lo que es disputable y, por lo tanto, cómo estas disputas se organizan”¹⁰⁴.

2.2.Socialización y valor del conflicto entre hermanos

Varios estudios encuentran que los hermanos influyen en el aprendizaje de los hermanos menores sobre comportamientos culturalmente apropiados con su entorno (Maynard & Tovote 2009: 183-186); en específico “en socializar maneras culturales de conocer y percibir”¹⁰⁵ (Zukow-Goldring 2008: 254¹⁰⁶), en contribuir en el desarrollo del lenguaje (Zukow-Goldring 2008: 277), en comenzar a entrenar a los pequeños en la toma de perspectiva del otro (Dunn 1983: 806). Para esta última habilidad, los mayores tienen que tener la habilidad para evaluar “el estado interno del otro”¹⁰⁷ y también “controlar los impulsos de uno mismo”¹⁰⁸ (Zukow-Goldring 2008: 262). La toma de perspectiva es un requisito para ser cuidadores (Gaskins 2006, en un estudio sobre niños maya-yucatecos). La importancia de la toma de perspectiva del otro radica precisamente porque les permite “apreciar las consecuencias de sus propios actos y lo que otros podrían sentir”¹⁰⁹ y, en consecuencia, les permite el desarrollo de la comprensión social (Zukow-Goldring 2008: 263, citando a Dunn & Kendrick 1982a y Wolf, Rygh y Altshuler 1984), la responsabilidad social y moral (Ochs & Izquierdo 2009). De esta manera, el conflicto también socializa modos de “ser Persona” (Zukow-Goldring 2008: 263, citando a Dunn & Kendrick 1982a y Wolf, Rygh & Altshuler 1984).

Enfrentarse a situaciones conflictivas entre hermanos también conlleva para ellos aprender a evaluar y calibrar reacciones emocionales (Zukow-Goldring 2008: 273). Según las emociones que sienten y desean expresar mediante el rostro y el cuerpo, tipos de prefacios

¹⁰⁴ “The potential payoff is that will offer insights into children’s relationships, how this may be involved in their disputes, their own analysis of what is disputable and how these disputes are then organized” (Hester & Hester 2012: 3).

¹⁰⁵ “...in socializing cultural ways of knowing and perceiving” (Zukow-Goldring 2008: 254) .

¹⁰⁶ En una reseña de varios autores que estudiaron este tema.

¹⁰⁷ “...the internal state of another” (Zukow-Goldring 2008: 262).

¹⁰⁸ “...to control one’s own impulses” (Zukow-Goldring 2008: 262).

¹⁰⁹ “...to appreciate the consequences of their own acts and what another might feel” (Zukow-Goldring 2008: 263, citando a Dunn & Kendrick 1982a y Wolf, Rygh & Altshuler 1984).

de turnos y prosodia, también aprenden a adoptar y manejar posturas cambiantes y públicas a los largo de las acciones situadas (Goodwin et al. 2012: 40).

En situaciones de conflicto, se encuentra que este tipo de situaciones tienen su valor positivo, pues “[E]n las diferentes culturas, la discordia entre hermanos provee a los niños con medios para explorar los matices y los límites de su mundo social, así como evaluar y calibrar reacciones emocionales”¹¹⁰ (Zukow-Goldring 2008: 273). Sin embargo, existen patrones culturales específicos según el resumen de estudios sobre el tema que hacen Maynard y Tovote (2009: 193); por ejemplo, una mayor parte de los niños norteamericanos reacciona de manera directa pidiéndole detenerse al hermano oponente o mostrando malestar. En cambio, los niños de culturas asiáticas deben enfrentarse al conflicto siguiendo una estrategia confuciana de paciencia y contención denominada *Ren*, la cual les enseña cuándo proseguir y cuándo retractarse a fin de mantener “la armonía del grupo” (Xu et al. 2006, citado por Maynard y Tovote 2009: 193).

Al igual que los hermanos mayores, los hermanos menores aprenden a tomar la perspectiva del otro al interactuar con sus hermanos; practican habilidades de persuasión a sus hermanos mayores; “aprenden a evaluar cuándo sus demandas son razonables y a cómo comunicar mejor” (Maynard & Tovote 2010: 191).

Respecto a conductas de agresión verbal y física directa, estas parecen no haber sido aún reportadas en sociedades andinas, al menos al interior de marcos establecidos como normales. Tal es el caso del estudio realizado por Rindstedt (2000) sobre socialización infantil entre hermanos bilingües quechua-español en el Ecuador: no reporta castigos físicos frontales entre ellos, sino más bien acciones de provocación, de avergonzar y amenazas que usan los hermanos mayores para controlar el comportamiento inadecuado de los menores.

¹¹⁰ “Across cultures sibling discord provides children with a means to explore the nuances and limits of their social world and to evaluate and calibrate emotional reactions” (Zukow-Goldring 2008: 273).

2.3. Manifestación secuencial del conflicto en la interacción comunicativa: la estructura de oposiciones

Como se escribió en los capítulos 3 y 4 de este documento, la oposición es un rasgo que define al conflicto y también un principio de estructuración discursiva del habla conflictiva (o también denominado *arguments/disputes*, según (Goodwin & Goodwin 1987; Goodwin 1990; *adversative discourse* según Church 2009; Maynard 1985a; Hartup 1992; Danby & Theobald 2012). En una interacción diádica, una oposición secuencial consiste en la contradicción mutua de las aseveraciones del otro (Garvey & Shantz 1992: c113). Su principal rasgo secuencial es una estructura de tres partes: reclamo - réplica- expansión que le sigue (Danby & Theobald 2102: xviii, a partir de Cromdal 2004; Antaki 1994 y Maynard 1985 a).

Ejemplo de una secuencia opositiva

Escuela de San Isidro, Cochabamba-Bolivia, 2014

1. Eduardo y Alberto: *((juegan en el patio de la escuela en vez de pasar clases))*
2. Carla->Eduardo y Alberto: Se: van a volver bu:rros!
3. Eduardo->Carla: Y tú te vas a volver lo:ca!
4. Carla->Eduardo: No! Tú sí:!

En este ejemplo, el turno (1) marca la causa de la oposición: Eduardo y Alberto rompen con la norma de asistir a clases en lugar de jugar. El turno (2) establece el reclamo; el turno (3), la réplica y el (4), la expansión de la secuencia de oposición. Esto muestra que es importante considerar el turno previo al del reclamo, debido a que establece la norma o regla que provoca dicho reclamo.

En oposiciones bilingües, el cambio de código puede escalar posturas y puede resultar en el retroceso o en el cierre total de una disputa (Cromdal 2004: 33).

2.4. Técnicas de construcción secuencial de movimientos opositivos

De acuerdo con Goodwin (2006, 1990), dos son las principales técnicas de construcción secuencial de movimientos opositivos en la conversación:

(1) *Reciclaje*

- Reformulación, por un mismo participante, de una acción verbal a través de varios turnos cuando no hay un marco compartido de orientación mutua con otro participante.

(2) *Formato atado*

- Repetición exacta de todas las palabras del turno previo del oponente;
- repetición o variación del mismo acento o patrón rítmico;
- repetición de muchas palabras del turno previo del oponente;
- retención de la estructura oracional utilizada en el turno previo del oponente.

3. Estadística de oposiciones en familias y escuelas

De la revisión general de 64 horas y 27 minutos de filmación durante el año 2014, se encontraron 379 secuencias opositivas de triple formato reacción u oposición-réplica-expansión en las tres familias y en las tres escuelas en las cuales se realizó el trabajo de campo. En promedios, se observa la siguiente estadística.

Tabla 16. Promedio del número de oposiciones de triple formato por hora

Familias	Promedio Oposiciones Familias	Escuelas	Promedio Oposiciones Escuelas
Familia FM	3,6	Escuela ESI	12,0
Familia FC	2,9	Escuela EAPA	2,2
Familia FCL	8,2	Escuela EPV	2,2
TOTAL PROMEDIO	4,3		7,1

ESI=Escuela San Isidro; EAPA=Escuela Andrés Pinto Astete;
EPV=Escuela Pacífico Velásquez¹¹¹

La Tabla 16 reporta un promedio total de 4,3 secuencias opositivas para las familias y 7.1 para las escuelas, con lo cual se observa un número de frecuencia ligeramente superior de discusiones entre niños y sus pares en las escuelas respecto de las familias. Esta diferencia puede obedecer a un mayor control de los hermanos mayores, los padres de familia u otros adultos sobre los niños en el hogar; aunque también se dan otros factores que se explicarán en los párrafos siguientes.

Ahora, al interior de las familias, también se observan diferencias. La familia FCL supera ampliamente a las otras dos familias (8,2 secuencias opositivas para ella frente a 2,6 para la familia FC, y 3.6 para la familia FM). El niño de la FCL suele jugar la mayor parte del tiempo a juegos competitivos (guerras y todo lo que ello supone; v.g., construcción de cuevas blindadas) con un niño vecino que tiene la misma edad y también con otros niños con edades cercanas o similares a la suya. En cambio, en la FM, la cual registra menor promedio de oposiciones en una hora (3,6) en relación a la FCL, pero mayor que la FC (2,9), el resultado puede obedecer al mayor ejercicio de autoridad de los hermanos mayores (una niña y un niño), pues en muchos de sus desacuerdos, estos no pasaban de uno o dos turnos de oposición, por lo cual se resolvían pronto evitando el turno o la secuencia de expansión (es decir, no presentaban oposiciones de triple estructura). Sería también importante profundizar aún con mayor detalle las razones por las cuales sucedía esto, ya que lo propio se encontró en muchas de las interacciones entre niños en las escuelas.

¹¹¹ Por razones de privacidad para las familias, aquí solo se desglosan las abreviaturas para las escuelas.

Las diferencias son también atribuibles al carácter, al género de los niños y al tipo de juegos y actividades que realizan en las familias, así como al número de niños participantes en las interacciones. Por ejemplo, el niño de la familia FC suele jugar con sus primos y primas mayores y menores que él, o bien con vecinas de su casa. En ocasiones, juega solamente con su prima dos años mayor que él, y esto influye, en cierto modo, a que la niña lo induzca a jugar juegos de casitas, a bailar siguiendo el modelo de un DVD, a dar vueltas en la plaza manejando sus propias bicicletas... A veces, se les une una niña mayor con un año a la prima y, entre ambas convencen al niño de esta familia a jugar juegos que les interesan a ellas. Este detalle muestra que las dos niñas hacen prevalecer su voluntad en cuanto al tipo de juegos, así como a negociaciones o disputas que emerjan en la interacción entre ellos.

Respecto a las escuelas, la escuela ESI registra el mayor promedio de secuencias opositivas, 12,0 sobre 2,2 de EAPA y un promedio similar de 2,2 para la EPV. Esta superioridad podría deberse al carácter multigrado de la ESI: niños y niñas de edades entre los 3 y los 7 años de edad interactúan en la clase, en los recreos de la escuela, sin la supervisión estricta de la maestra, única encargada de esta escuela. La preparación y la repartición del desayuno escolar ocupaban a la maestra durante el recreo. Por el contrario, en las escuelas EAPA y EPV, escuelas más grandes de tipo polidocente, el promedio aproximado de secuencias opositivas entre ellas puede obedecer a la presencia de docentes para cada curso, de porteros y la presencia misma de chicos mayores que ejercen un mayor control sobre los niños. Los espacios de interacción, así como la misma dinámica de estas escuelas se suman a este hecho.

Por lo tanto, el número de oposiciones existentes entre niños puede deberse a un mayor control vs un menor control de los niños por parte de adultos y el ejercicio de poder por parte de los hermanos, parientes mayores, amigos o compañeros de juego. Otros factores influyentes son también el número y la edad de niños participantes en las interacciones, así como el número de actividades y juegos de competencia: un mayor número de participantes de edades aproximadas puede propiciar un mayor número de oposiciones¹¹².

¹¹² Se hace notar que los eventos de mayor oposición se presentaban en los juegos de competencia de ganar/perder, indistintamente del género de los niños: jugar al trampolín, a la liga-liga, al fútbol; también en algunos en los cuales había que demostrar ciertas habilidades que lograban admiración entre el grupo de pares, tal como caminar sobre llantas colocadas de lado para ejercitar el equilibrio. Las discusiones por las pertenencias eran asimismo una causa cotidiana de las mismas.

4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se basa en un evento extendido de disputa entre dos hermanos al interior de la familia focal: una niña de 9 años y un niño de casi 5 años. Desde una perspectiva global, el evento consiste en lo siguiente: la hermana mayor reclama al hermano menor por la tenencia de un cordón que no le pertenece (ambos le dicen “hilo”). Y si bien con este evento no se representan todos los recursos semióticos de los hermanos para enfrentarse al conflicto que se aquí se analiza, el mismo tiene la cualidad de presentar una buena parte de ellos, precisamente porque se realiza en un tiempo prolongado de interacción (9’30’’). Por otro lado, aunque toda la interacción comprende la recurrencia a diversos recursos semióticos por parte de ambos hermanos, en este documento se seleccionan aquellos segmentos que muestran momentos de mayor agravamiento en la disputa. Este criterio de selección obedece a que dichos momentos proveen una visión más manifiesta de la importancia del análisis multimodal en la construcción de significados y el análisis de las disputas mismas.

Church (2009: 191) apoya la elección de secuencias extendidas de disputa al asumir que “El significado de la organización preferente o más usual en las disputas de los niños pequeños se representa mejor en ejemplos extensos de secuencias discursivas”¹¹³. Este tipo de eventos también permite comparar la manera como el número de participantes en secuencias de oposición puede definir el curso de la interacción, los posicionamientos (Goodwin 1990) o los cambios de identidad (Maier 2001: 229) de los participantes (para Maier, el hecho de que haya más participantes favorece la coalición de unos contra otros).

Debido a la naturaleza extendida de la secuencia interactiva que aquí se presenta, se resumirá primero la estructura global de la disputa; luego se mostrará el análisis de la secuencia de mayor intensidad en la escala de la misma.

4.1. Estructura global de la disputa

Tabla 17. ¿De quién es este “hilo”¹¹⁴? Disputa entre hermanos sobre el respeto a la pertenencia ajena

¹¹³ “The significance of preference organisation in young children’s disputes is best represented in examples of extended sequences of discourse” Church (2009: 191).

¹¹⁴ “Hilo” es el término usado por los dos hermanos y equivale a “cordón” de cartapacio.

<p><i>Participantes:</i> Marco (4;7,29); Li (9;0); Víctor (13, primo) y Abuelita. <i>Escenarios:</i> patio de la casa, corredor y habitación del primo Víctor. <i>Duración total de la disputa:</i> 9'30". <i>Código y fecha:</i> 2014_29MARZFM</p>	
CICLOS	SUB-DIVISIONES
<p>CICLO 1 Sancionadora-sancionado</p> <p>PARTE I Tiempo de transcripción: 4'20" (6:44-10:64)</p>	<p>Inicio Li descubre que Marco está jugando con el hilo de su primo Víctor y por eso se lo quita.</p>
	<p>Desarrollo Marco se opone a que Li le quite el hilo tratando de recuperarlo mediante acciones físicas y justificaciones de hechos no verificables. Li le dice que verificarán quién es el dueño del hilo preguntándose al primo. El primo le cede el hilo a Marco.</p>
	<p>Cierre (tregua) Li le devuelve el hilo a Marco arrojándose en la cabeza.</p>
<p>CICLO 2 Provocadora-defensor</p>	<p>Inicio Li le pide prestado el hilo a Marco, pero lo hace tratando de quitárselo con la mano. Marco se opone.</p>
	<p>Desarrollo Li logra quitarle el hilo. Marco se enoja y realiza diversas acciones para recuperarlo. Li arroja el hilo dentro de la habitación del dueño anterior del hilo. Marco entra a buscarlo y, al no encontrarlo, rasguña y reclama a Li.</p>
	<p>Cierre (tregua) Li entra a la habitación para devolverle el hilo a Marco.</p>
<p>CICLO 3 Agresora-agredido</p> <p>PARTE II Tiempo de transcripción 5'10"</p>	<p>Inicio Li amenaza a Marco con volver a quitarle el hilo. Marco se opone.</p>
	<p>Desarrollo Marco insulta a Li y ella le responde con amenazas de castigo e insultos. Li intenta mitigar el conflicto cambiando de tópico y entonación. Marco confía en esta intención al principio, pero después le arroja objetos a Li porque ella agrava la disputa dándole lapsos (zapos) en son de burla. La disputa también se extiende con insultos, amenazas recíprocas y cambios de código al quechua. La abuelita interviene amenazando a Marco con castigarlo, pero lo hace sin hacer presencia directa en el escenario de la disputa. El nivel máximo del pleito llega cuando Marco amenaza a Li con arrojarle con un fierro, mas no lo hace de forma frontal porque Li se queja con la abuelita. Marco le arroja el fierro a Li al final, aunque su intención parece ser solo asustarla, pues parece evitar darle en el blanco.</p>
	<p>Cierre definitivo Li permanece, por lo menos durante unos 15 minutos en el dormitorio de sus padres mirando tele con sus otros hermanos, mientras Marco juega en el patio. Al volver Li a pasar allí, Marco le habla amistosamente.</p>

La primera columna de esta tabla esquematiza el evento de la disputa y su subdivisión en ciclos; la segunda, muestra la organización interna de cada ciclo.

4.2. Análisis de técnicas de construcción secuencial opositiva, acciones multimodales y recursos semióticos

¿Cómo puede un evento de disputa extenderse por más de 9 minutos? En los datos que aquí se analizan, se encuentra que, desde la perspectiva de la hermana mayor, el levantar una pertenencia ajena sin el permiso del o de la propietaria se sanciona. En cambio, al inicio, desde la perspectiva del hermano menor esa norma es aún difusa, pues la frontera entre una acción socioculturalmente sancionable y otra no sancionable no es clara para él, o bien “no

puede ser clara porque así lo entiende él”. Las técnicas que se muestran a continuación ilustran esta situación.

*4.2.1. Técnicas de construcción secuencial de oposiciones con reciclaje:
posición de jerarquía vs subordinación parcial a la autoridad*

*Ejerciendo autoridad. Roles iniciales: Sancionadora-Sancionado y reciclaje de
expresión polarizada con justificación*

Li (la hermana mayor de cuatro hermanos) y Marco (el hermano menor de cuatro) juegan en el patio de la casa. Juegan a uno de los juegos favoritos de Marco: amarrar y cambiar de lugar a sus animalitos de juguete (vacas, ovejas, burros...). De pronto, Li, al intentar amarrar a uno de los animalitos, reconoce que uno de los hilos le pertenece a su primo Víctor. Aquí comienza el primer ciclo de la disputa y con ello la larga secuencia interactiva de oposiciones entre ambos participantes.

EXTRACTO 1

2014_29MARFMM2U01116

(Se omitieron las líneas 1-2 de la Parte I.)

3 Li: => **De: quién** es este hilo?! *((tomando el hilo))*

4 (2.38)



Línea 3.

5Li: *((enojada, mira de frente a Marco))*

6 Mar: => *((mira con incertidumbre y temor a Li))*

7 Li: *((comienza a desatar el hilo del otro cordón
que está atado a la estaca))*

8 (0.25)

10 Mar :=> No:::f! *((mirando el hilo))*

11 Li: => Le: voy a preguntar al Víctor *((desatando el cordón de otro cordón))*

12 (4.87)
 13 Mar: ((acerca la cabeza al lugar para verificar si realmente lo está desatando))
 14 => A:h! Mey compa:do: ((acercándose más,
 15 y tratando de quitarle el cordón a Li. Tono de
 16 ruego y reclamo))
 17 Li: ((con la mano, [hace escapar el hilo
 18 llevándolo casi detrás de ella))
 19 [LE: VAMOS A
 20 PREGUNTA:R! ((enojada))
 21 (0.28)



Línea 14.

Li formula una pregunta retórica que cumple la función de reclamar una explicación por parte de Marco acerca de la tenencia de un hilo de color verde (turno 3). Esta acción genera la disputa, ya que lleva subyacente la ruptura implícita de una norma de conducta moral (Busch 2012: 33) familiar y comunal: no tomar objetos ajenos sin previa aprobación del dueño o dueña porque esto puede acarrear problemas. Con esta pregunta producida en tono enfático, enojo y mirada desafiante (5), Li se posiciona como la autoridad que le confiere el ser la hermana mayor. Su papel, en este momento, es la de la autoridad familiar cuyo deber es hacer que el hermano menor aprenda a respetar objetos ajenos, así sean de los mismos miembros de la familia.

Marco reacciona con una respuesta corporal: le sostiene la mirada, pero desde una posición de temor o de incertidumbre (es algo que no se puede definir bien aquí) (5). Su falta de respuesta directa y verbalizada para defender la tenencia del objeto parece mostrar el dilema en el que se encuentra: ¿encontrarse un objeto botado dentro de la casa puede o no ser realmente “encontrárselo” y, por lo tanto, ser plausible de pertenecer a quien se lo encuentra? Pero luego reacciona de manera directa y explícita reciclando oposiciones de polaridad reforzadas con alargamiento vocálico al inicio de sus turnos (No:::f!) en (10) con el reciclaje de una exclamación equivalente al primero, muy usado en la región por los niños: “A:h!” en (14), expandido con una justificación (Mey compa:do:, ‘Me he comprado’) y reforzado con la acción de intentar quitarle el “hilo” a su hermana. Sin embargo, el tono que maneja el niño es a la vez de ruego y reclamo, como en subordinación a la autoridad de su hermana.

Por su parte, Li se apropia momentáneamente del objeto de la disputa. El desatarlo indexicaliza el inicio de la reparación hacia el poseedor ausente del objeto (7). Sin embargo, frente a las dos acciones de oposición de su hermano menor en (10) y (14), Li produce una actuación que se podría denominar “democrática” al otorgarle el derecho al beneficio de la duda. Esta acción es también una manera de ponerse en la perspectiva del hermano menor. También parece ser, a su vez, una forma de mostrarle la importancia de la verificación de los hechos mediante la acción de irle a preguntar al primo Víctor acerca de la propiedad real del objeto (11). Asimismo, la hermana mayor cuestiona el valor de verdad de la justificación proporcionada por Marco en (14).

Se observa, sin embargo, que la justificación provista por Marco en la línea (14) no tiene efecto en las acciones sucesivas de Li debido a que dicha justificación no se fundamenta en un hecho verdadero desde su punto de vista. Esto podría apoyar los resultados de Church (2009: 190), cuando ella afirma que las justificaciones (una forma de construir los turnos y su contenido) generalmente pueden conducir a la finalización del conflicto, pero dependiendo de su grado de objetividad: mientras más objetiva y concreta una justificación sea, mayor será su grado de eficacia en resolver la disputa.

Reforzando la autoridad. Reciclaje de acciones verbales y no verbales:

En este segmento, Li ratifica su autoridad de hermana mayor que hará cumplir las normas de la familia. Su objetivo consiste en que Marco se una a la verificación de quién es el dueño del “hilo”. Se observan acciones de resistencia, directivos, amenazas, cambios temporales de estructuras verbales.

Extracto 2

(Se omitieron las líneas 22-26 del Extracto 1a.)

- 27 Li: ((agarra el hilo fuertemente))
29 Li: => VAMOS A PREGUNTA:R!
30 (2.16)
31Li: Al Víctor voy a llevar. ((levantándose))

32 (0.09)

33 Li: ((sentándose a lavar el hilo cerca de la lavandería))

35 Mar: ((sentado, sigue con la mirada a Li))

36 (17.3)

37 Mar: ((levanta el hilo de uno de sus animalitos de juguete y se dispone a ver adónde lo va a amarrar))

38

39 Li: Ve:ní:! Le vamos [[a]] ir a preguntar. ((acercándose a Marco))

40 (3.44)

41 ((pasa cerca de Marco rumbo al cuarto de Víctor levantando el hilo por sobre su cabeza, como jugando))

42

43 => Le voy- se lo voy a dar. Se lo estoy dando.

44 Mar: ((sigue buscando adónde atar a su animalito de juguete))

45 Li: => VEN! (0.1) Se lo vamos a dar.

46 Mar: ((no se levanta para ir con ella))

47 Li: ((pasa cerca de Marco, sacudiendo el hilo para secarlo))

48 (0.21)

49 Mar: ((mira al suelo, sujetando el hilo del animalito de juguete que tiene en la mano))

50 Li: => Ven! ((hace un movimiento de cabeza para que Marco vaya con ella))
 (Se omitieron las líneas 51-56 por estar fuera de este marco de interacción.)

57 Li: => Se lo vuir [voy a ir]- se lo vuir [voy] a da:r. ((mira a Marco y se detiene unos segundos))

58

59 Mar: ((gira hacia Li, primero camina rápido dando zancadas para alcanzarla))

Li enuncia un imperativo desnudo al inicio de la mayoría de sus turnos (por ejemplo, “Vamos” en la línea 29; “VEN” en la 49). El primer directivo de acción compartida (“VAMOS A PREGUNTA:R!” (29) cumple dos funciones aparentemente contradictorias pero bastante estratégicas: (a) hacer que Marco se una a su objetivo de verificación; y (b) mitigar la disputa evitando que Marco se siga quitoneando el hilo con ella. Es una construcción equivalente a un justificativo. En los turnos que siguen, Li debe reciclar estos directivos porque Marco no comparte su postura ni su objetivo, pues presenta oposición y resistencia silenciosa y corporal (no se mueve, no mira a su hermana). Por lo tanto, Li debe alternar entre la producción de imperativos dirigidos a que entre ella y Marco realicen la acción de verificación (líneas 29, 39 y 44); y amenazas de devolverle ella sola el “hilo” a quien ella considera el dueño (31, 42 y 57). Estas amenazas las construye jugando con los tiempos verbales: uso del tiempo futuro en 31, 42 y 57 (por ejemplo, “Al Víctor voy a llevar”

en 31) y el presente progresivo en la segunda parte del enunciado 42 (“Se lo estoy dando”). La amenaza construida en presente progresivo le asigna mayor intensidad y efecto al contenido de la amenaza. Después de varias amenazas recicladas, logra que Marco se una a ella en “un curso común de acción” (Goodwin & Goodwin 2004: 226), pues el niño va detrás de ella para verificar quién es el dueño del objeto del conflicto.

Entre la inversión y la homologación de posiciones: desafío a la autoridad y roles de Sancionador-Sancionada /Agresora-Contra-agresor. Reciclaje de acciones físicas y otras acciones incorporadas

Una vez que Li, acompañada por Marco, realiza la verificación con su primo acerca de quién es el dueño del “hilo”, el primo le da la razón a Marco (en realidad, se lo regala, porque es un cordón que ya no le sirve). Esta otorgación legitima a Marco como dueño del “hilo”, por lo cual, el niño va a defender esta nueva posición cuando su hermana mayor –descontenta con el resultado de la verificación– vuelva a quitarle el hilo, o amenace con quitárselo de nuevo.

El siguiente segmento muestra a Li escapando de Marco porque le volvió a quitar el hilo. Aquí se invierten los roles y esto va a generar consecuencias en las posturas y acciones verbales y no verbales de ambos niños. No obstante, aunque los roles identitarios que emergen en la interacción local se inviertan (es decir, Marco es ahora el sancionador-agresor y Li la agredida), Li no va a desistir de ejercer autoridad y control, pues es una cuestión de honor como hermana mayor. Por esta razón, el siguiente segmento muestra acciones de reciclaje por parte de los dos oponentes en una serie de turnos de intercambio y retorno.

Extracto 3

(Se omitieron las líneas 60-201 del Extracto 1a.)

- 202 Mar: *((se detiene cerca de la cocina, frente a Li))*
203Li: Me está [persiguiendo. *((trata de envolver el hilo en una de sus manos))*
204 Mar: *(((lleva sus dos manos hacia las de Li para tratar de quitarle el hilo))*
205 Li: => *((detiene a Marco con las dos manos, sin soltar el hilo))* **Nunca** le voy a dar.
206 **Ni** un peso le voy a da:r!
207 (0.15)
208 Mar: *((se agacha un poco sosteniendo las manos de Li y haciendo fuerza))*

- 209 Li: => ((*corre dentro del corredor*)) **Nunca**. Te estoy diciendo [que no te lo voy a dar.
 210 Mar: => [(*corre detrás de Li y*
 211 *le da un lapo en la mano*))
 212 Mar y Li: ((*vuelven a enfrentarse sujetándose con las dos manos, forcejeando*))
 213Li: **No** te lo voy a dar siempre. ((*toma el hilo, camina hacia la pared,*
 214 *al lado de una repisa de adobe. Se detiene allá apoyándose en la pared*))
 215 Mar: ((*se detiene y se apoya con los codos sobre la repisa sin perder control de Li*))

Como Marco anda persiguiendo a Li para recuperar el “hilo” mediante *manejo reciclado del espacio* (ir adonde va su hermana, líneas 201, 210; detenerse al lado de ella en la línea 205, realizar otras acciones corporales recicladas de agresión física como el intentar quitarle el “hilo” a Li con sus dos manos en 204, bloqueando a Li con las dos manos y haciendo fuerza en 208; darle a Li un lapo en la mano en 211, provocando el forcejeo entre él y ella en 212). Sus acciones son enteramente físicas. En cambio, en las de Li predominan las de tipo verbal, combinándose con las físicas porque el niño la obliga. Li, desafiada, produce una sanción- advertencia construida en 3ra persona singular en 203, en un marco de participación que incluye al mismo tiempo a un tercer interlocutor y al mismo niño como oyente. Es su manera de sancionar a lo que considera una conducta inapropiada por parte de un hermano menor. Además le agrega una acción física consistente en envolver el hilo, lo cual significa que no se lo devolverá. Luego, como ni así logra disuadir a Marco, lanza una amenaza indirecta consistente en quitarle beneficios que Marco obtiene de ella: tener alguna moneda para comprar golosinas (“**Nunca** le voy a dar” en 205; “**Ni** un peso le voy a dar” en 206). Nótese el tono enfático en los adverbios temporales “Nunca” y “Ni” ubicados al inicio de sus enunciados. En las líneas 209 y 213, la amenaza de Li se recicla ahora en dos enunciados dirigidos explícitamente a Marco. Por ejemplo, en 209 solamente retiene el adverbio “Nunca”, para continuar con una construcción que enfatiza la acción declarativa de decir “Te estoy diciendo”. En cambio, en 213, su construcción enfatiza la futura ejecución de su amenaza: “**No** te lo voy a dar siempre”, agregando a la entonación enfática de la negación otro elemento léxico más para incrementar la contundencia de su amenaza: el enfático “siempre” proveniente del sufijo enfático quechua *puni* ‘siempre’, el cual expresa seguridad, certeza (Dedenbach-Salazar Saénz & Masson 1987: 310). Se trata aquí de un calco de la estructura y semántica quechua al español.

Un aspecto que cabría también hacer notar ante el comportamiento abiertamente desafiante de Marco respecto de su hermana mayor es que ella, al contrario de usar violencia física más intensa para cerrar la disputa con su hermano, no lo hace. Recurre más bien a la combinación del bloqueo de las manos de su hermano con las amenazas recicladas. Puede ser que, en cierta forma, también autorregula¹¹⁵ sus acciones para evitar mayores conflictos con la abuelita allí presente o bien con el mismo niño.

4.2.2. Secuencias opositivas con formatos atados: homologación de posicionamientos (Agresora-Contra-agresor y Sancionador-Sancionada)

En los casos aquí estudiados, las secuencias opositivas construidas con formatos atados de intercambio y retorno muestran la homologación o igualdad de posiciones en la jerarquía del orden social entre los participantes. Aunque los dos niños del evento analizado estén estructuralmente posicionados al interior de la familia como hermana mayor (con derecho a ejercer mayor autoridad) y hermano menor (con obligación de acatar la autoridad de la hermana mayor), la posesión legítima del objeto de la disputa (el “hilo”) le brinda al hermano menor la facultad de desafiar y ejercer igual autoridad a su manera, al menos dentro del orden local de la interacción en curso. Por dicha razón, los insultos y réplicas van también del menor a la hermana mayor.

Secuencia opositiva con repetición de estructuras, uso de antónimos y otras acciones incorporadas

El segmento interactivo del Extracto 4 se ubica en un momento de tregua del Ciclo 1 de la disputa entre los dos hermanos. Sin embargo, es una tregua parcial, pues los dos participantes prosiguen intercambiando turnos opositivos verbales, ya no forcejean. Marco continúa con acciones de desafío abierto hacia su hermana, pues él la estuvo persiguiendo y forcejeando

¹¹⁵ Desde la psicología, la autorregulación es una de las habilidades más importantes que adquieren los seres humanos desde la temprana infancia para manejar emociones, pensamientos y comportamiento (Blair & Diamond 2008) a fin de responder de manera apropiada a los requerimientos de la situación, del entorno... (Bronson 2000). De manera vinculada a ello, también se habla de la regulación emocional, la cual consiste en procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten el monitoreo, la evaluación y la modificación de reacciones emocionales según las metas del individuo (Thompson 1994).

para quitarle el “hilo”. Ahora, a manera de descanso, Li se detiene y Marco también lo hace a su lado, sin dejar de controlar las acciones de su hermana. Ambos ejercen control y autoridad recíprocos.

Extracto 4

(Continuación del Extracto 3)

- 216 Li: => A mi cuaderno voy a ir a coloca:r. Qué crees? *((apoyada en la pared))*
217 Mar:=> De: tu cuaderno voy a sa:ca:r. *((apoyado en la pared, rostro y tono tranquilos))*
218 (4.52)
219 Li:=> Vas a sacar de mi cuaderno? *((sigue apoyada en la pared, al lado de la repisa.*
220 *Tono muy tranquilo, pero burlón))*
221 (0.09)
222 Mar:=> Sí:
223 (0.28)
224 Li: *((con los dientes, trata de desatar una de las puntas del hilo))*

En este extracto, el formato atado se observa en los primeros tres turnos, del 216 al 219. En la línea 216, Li lanza una amenaza a Marco de colocar el “hilo” en su cuaderno, para demostrarle que, en definitiva, no se lo devolverá. Al enunciar esta amenaza, Li alarga la última vocal de “coloca:r” para darle mayor énfasis a su amenaza. Son sus recursos para hacer desistir a Marco en proseguir con su intento de recuperar lo que ahora es su pertenencia. Pero en 217, Marco le lanza una contra-amenaza retomando y sustituyendo los términos centrales de la amenaza en la proposición de Li: retoma el sustantivo “cuaderno” (lugar adonde Li quiere colocar el “hilo”), sustituye el pronombre posesivo “mi” por “tu”, y también sustituye la acción de “colocar” usada por su hermana por la acción antónima de “sa:ca:r”. Además, para reforzar la fuerza de su amenaza, antepone en la construcción de su turno el genitivo “De:” alargando la vocal, al igual que lo hace con la acción de “sa:ca:r”, a fin de hacer notar que no le tiene miedo a su hermana. La réplica a todo este despliegue desafiante de Marco viene cuando Li convierte la amenaza de Marco enunciada bajo una estructura de proposición afirmativa en proposición interrogativa, en tono burlón, desafiante, sin agregar énfasis ni nada de esos recursos; más bien en tono normal (“Vas a sacar de mi cuaderno?”, 219). Se trata de otro recurso más de la hermana mayor para demostrar que tiene el control de la situación. Y, aunque la respuesta de Marco en el turno siguiente sea de una respuesta

afirmativa (222), la niña muestra que no le tiene miedo al niño desatando un nudo del hilo. Así muestra que tiene el poder de hacer lo que desee con esa pertenencia.

Escalamiento en la intensidad de la disputa: secuencia opositiva de formato atado y reciclaje con insultos con cambio de código (segmento de la última parte del Desarrollo del Ciclo 3)

Este es el ciclo que cobra la mayor intensidad en la escala del nivel de conflicto en todo el evento. En los datos que aquí se analizan, se encuentra que la disconformidad con los resultados de un ciclo de disputa es una causa importante para reiniciar un conflicto, así como para elevar el nivel de las intervenciones lingüísticas, corporales y suprasegmentales en las operaciones de oposición en la interacción adversativa. La hermana mayor va a mostrar su disconformidad con acciones que parecen ser juguetonas y que pareciera que solo fueran motivadas con la intención de jugar a molestar haciendo enojar al hermano menor. Es otra maniobra comunicativa que tendrá reacciones particulares en el agredido, pues se observa la reactivación de la disputa. El tiempo de duración del enojo, así como la organización espacial y los recursos que proveen esos espacios complementan también la continuación del conflicto.

Por otra parte, este ciclo muestra con claridad los roles de agresora/contra-agresor, aunque el tema de conflicto ya no consiste en la posesión del cordón, sino en la demostración de enojo por lo sucedido en el ciclo 2. En cuanto al tiempo, tiene una duración de 5'10''.

CICLO 3. Nivel máximo del conflicto: agresora/contra-agresor

A partir de los turnos (43) al (49), se genera nuevamente una serie de intercambios de insultos entre los dos niños. Esto sigue el patrón del formato atado en sus tres formas: con repetición exacta, con sustitución, con expansión (Goodwin & Goodwin 1987) y con cambio de código, manteniendo la misma estructura sintáctica de predicados adjetivales, tal como se observa en el análisis siguiente.

4.2.3. Escala mayor del conflicto: cambio de código, caracterizaciones degradativas y acciones físicas agravadas

EXTRACTO 1b

(2014_29MARZFM2U01117)

Duración: 1'

((Li vuelve a salir del cuarto y debe pasar por el lado de Marco. Él juega a amarrar y desamarrar sus animalitos de plástico en el patio))

(Se omitieron los turnos 1-41)

- 42 Li: ((dándole otro lapo en la cabeza)) Enano ca:[rajo.
43 Mar: => [ENANO:
44 Li: => E[NA:NO!
45 Mar: [CA:- CA:RA:JO::
46 Li: => =Wa:nk'i: ((voz burlona unos metros más allá))
'Enano'
47 (0.04)
48 Mar: => =Wanki toro:: [[wank'i toro]]((enojado, sigue jugando))
'Toro enano'
49 Li: => =Wa:nk'i, wa::nk'i, wa:nk'i, p'u::ti::!! ((voz burlona, desde el corredor))
¡Enano, enano, enano, pequeño torillo barrigudo!
50 (0.03)
51 Mar: => WANKI U:ÑA::!! [[wank'i uña]]
'¡Cría enana!'
52 (1.71)
53 Abue: => Marco:, Marco: Ma::rco xxxx ((desde su cocina, con voz normal))
54 Marco: ((se calla por un rato, mientras sigue jugando))
55 => (24.03)
56 Mar: => Pu:- pu:ta u:ña Lily::!!
'¡Cría de puta, Lily!'
58 (0.25)
59 Abue: => =Marco?! Marco?! SI:MIYKI P'A:LLQASQAYKI. Po:bre!
simi-yki p'allqa- sqa- yki
boca-POS.2S partir en dos - FUT-2OI
boca tu partir en dos
'Te voy a partir la boca en dos'.
'¡¿Marco?!, ¡¿Marco?! ¡TE VOY A PARTIR LA BOCA EN DOS, pobre!'

En los turnos (43) al (45), Marco repite exactamente el mismo insulto emitido por Li ('enano') para devolverle el insulto, aunque sin hacer concordancia de género, porque el niño aún no sabe hacer este tipo de operación en el español. A partir de los turnos (46) al (51) es relevante observar que los insultos se construyen ahora cambiando de código, es decir usando el quechua. Marcan con ello la elevación del conflicto. En (46), Li es quien inicia esta serie de intercambios que se construyen en formatos atados en quechua, al producir el mismo contenido del turno previo de Marco, pero traduciéndolo al quechua para conferirle mayor fuerza ilocutiva al diseño de su insulto. De esta forma, el sustantivo/adjetivo del español 'enano' deviene en el adjetivo *wank'i* ('enano') del quechua. Por otro lado, la forma burlona como enuncia este insulto parece ser un aspecto más que extiende la discusión con su hermano menor (alarga vocales en las dos sílabas que componen el adjetivo: 'wa:nk'i:'). Marco le responde retomando el mismo sustantivo, agregando un sustantivo masculino: 'toro' (no existe un término equivalente en el quechua debido a que históricamente constituye un término plenamente incorporado a esta lengua) en la línea (48). En la línea (49), Li recicla nuevamente la denominación de *wank'i* repitiéndola por tres veces consecutivas con alargamiento vocálico a fin de intensificar la fuerza de su insulto. Al final de esta intervención, Li sustituye el sustantivo 'toro' de Marco por otro sustantivo/adjetivo en quechua: *p'uti*, el mismo que en la región se usa para referirse a las crías de vaca machos que ya dejan de ser terneros y están en proceso de crecimiento, los cuales, por lo general, son pequeños y barrigudos. Entonces, la traducción posible para este término sería 'pequeño toro barrigudo', una caracterización muy común que los adultos y jóvenes de la región usan para molestar a los niños por ser sólo niños que comen y no trabajan. En su próxima acción opositiva, Marco retoma *wank'i* (pronuncia *wanki*, porque aún no domina las glotales del quechua) y sustituye 'toro' (producción previa de él mismo) o *p'uti* (producción de Li) por el adjetivo quechua *uña* ('cría'), también alargando las vocales (51). En este punto, en la construcción de los insultos en secuencia, se observa que la mayor fuerza ilocutiva en construcciones adjetivas se produce en el nombre más que en el adjetivo y eso se hace mediante alargamiento vocálico en la última sílaba de los turnos. Este fenómeno se da, al parecer, para marcar término de turno, pero también para intensificar el insulto al oponente.

Esta serie de intercambios de insultos enunciados en su mayoría mediante elevación de volumen, repetición triple de adjetivos atributivos, alargamiento vocálico y cambio de

código, genera la intervención de la abuelita de ambos niños, aunque ella lo hace solamente desde la cocina, sin estar presente en el escenario de la contienda. La abuelita dirige una advertencia a Marco repitiendo su nombre por tres veces (53). Es una manera de intensificar la advertencia y mostrar alineamiento (Goffman 1981) con la hermana mayor. Su intervención marca la modificación del marco de participación (Goodwin 1990) de diádico entre Li y su hermano a triádico (Li, Marco y la abuelita); también modifica el marco temporal, pues de una construcción secuencial rápida entre ambos niños, después de la intervención de la abuelita, Marco se calla por unos 24'' (55). Sin embargo, de pronto Marco vuelve a insultar a Li con una nueva construcción, manteniendo el patrón de construcción adjetiva explicitando el nombre de Li al final. Así reconoce que el marco participante también comprende a la abuelita; además, con esto, está evitando crear ambigüedad de interlocutor (si no enunciara el nombre de Li, su enunciado parecería ir destinado a su abuela). No obstante, al decirlo en quechua, mantiene la forma de intervención anterior, aunque esta vez con desafío a la autoridad mayor que es su abuelita. Se trata del insulto más fuerte de la región porque puede provocar quejas con el corregidor o la policía entre los adultos, sobre todo si son mujeres (*Pu:ta u:ña Lily:::!* ('¡Lily, cría de puta!'), (56). Es una acción convocadora, pues vuelve a intervenir la abuelita, amenazando en quechua a Marco con partirle la boca en dos (59).

60 Mar:=> ((ve que Li va a pasar de nuevo por su lado; levanta
61 un fierro que está cerca de él para lanzárselo))

62 Li->Abue: => =FIE:RRO::WAN! ((se detiene en su lugar. Tono
63 enojado y quejumbroso))

fierro-wan
fierro-INSTR.
fierro-con
'¡CON FIERRO!'



Líneas 60-61.

64 Abue: => = Marco? Yachachisqayki. Po:bre.

yacha-chi-sqa-yki
enseñar-CAU-FUT-2OI
'te voy a enseñar'
'¡Marco?, te voy a enseñar, pobre'.



65 (0.47) *Líneas 66-67.*
66 Li: *((camina rápido y con cuidado, casi agachándose y*
67 *ladeando el cuerpo y el rostro para que el fierro no la alcance de frente))*

Marco abandona entonces los insultos, pero –como la abuela no hace presencia física en el ruedo de la disputa– cambia de estrategia atreviéndose a levantar esta vez un fierro más o menos largo del suelo para amenazar con lanzárselo a Li, quien vuelve a aparecer para pasar por el lugar (60-61). (El fierro estaba casualmente cerca de él.) Hasta aquí se ha visto que Marco se provee de los materiales del entorno para defenderse y agredir a Li. A la vez, esta es la acción más agravada que realiza en todo este evento (se podría pensar que la dureza del material puede garantizarle un mayor daño a Li), pues, a lo largo de este evento adversativo, fue también escalando en intensidad respecto a la elección de objetos al cual más contundente.

Li se detiene de repente, entre asustada y enojada; acusa a Marco gritando a su abuela sobre la acción que él pretende realizar (62-63). El diseño de su enunciado es polifuncional y destinado a dos interlocutores: tono de queja al dirigirse a su abuelita, buscando alineamiento contra Marco; y de advertencia y acusación con Marco. La abuelita vuelve a intervenir en quechua amenazando a Marco con castigarlo (64). Esta acción le permite a Li arriesgarse a pasar por donde está el niño, lo hace con el cuerpo y el rostro vueltos a un lado, cuidando de que el fierro no le alcance en la cara de frente, por si Marco se atreviera a lanzárselo y diera en el blanco (66-67).

Autorregulación de acciones: asustar para obtener respeto

En los próximos movimientos, Marco muestra su capacidad de autorregular su conducta y medir las consecuencias de un acto muy agravado. Es posible que esto sea también consecuencia, en parte, de las acciones locales previas de susto, enojo y acusación por parte de Li; y de amenaza con castigo agravado por parte de la abuelita. Aquí habría cierta diferencia con respecto a lo que encuentran Aronsson & Cekaite (2011: 22) en cuanto a que la socialización en la autorregulación entre padres y niños suecos se produce mediante la negociación intergeneracional y no así mediante el ejercicio de la autoridad por parte de los padres. En el caso aquí presentado, la abuelita usa amenazas enunciadas en directivos no

mitigados en un contexto de secuencia opositiva que está en su máximo nivel de intensidad.

- 68 Mar: => A:m! ((mientras Li pasa por su lado,
69 golpea el fierro cerca de los pies de Li,
70 asustándola))
71 Li->Mar: => E:j. No te wa [voy a] dar esto vas a ver!
72 ((mostrando algo que lleva en la mano.
73 Engrosa la voz porque está enojada. Sigue
74 pasando))
75 Mar: => A:m! ((vuelve a golpear el suelo con
76 el fierro cerca de los pies de Li))
77 Mar: => A:m! ((tercer golpe al suelo que acompaña
78 la trayectoria de movimiento de Li))
79 Li: ((ya casi fuera del alcance de Marco,
80 llegando a la puerta del dormitorio donde
81 sus otros hermanos ven TV))
82 Mar: => ((lanza el fierro a Li, sin darle en el blanco 83
porque ella ya está entrando al dormitorio
84 casi corriendo))



Líneas 68-70.



Líneas 82-83.

De todas maneras, Marco se atreve a seguir asustando a Li con arrojarle el fierro dando tres golpes al suelo con él cerca de los pies de Li. Estos golpes siguen la trayectoria del recorrido de ella mientras pasa por su lado. Además, a cada golpe que produce en el suelo con el fierro incorpora una interjección o vocalización para agregarle mayor intensidad a su intención de asustar a su hermana mayor (68-77). El patrón de construcción opositiva es el de los *formatos atados corporales* (repetición de la acción corporal del turno previo del oponente), pero mitigados porque solo son una amenaza y una acción de asustar. Por su parte, después del primer golpe y de emitir una vocalización de desaprobación, Li lo amenaza con no darle algo que lleva en la mano (71). No obstante, esta acción no produce el efecto de detener a Marco, quien –al ver que ella está a punto de atravesar la puerta del dormitorio– se arriesga a lanzarle el fierro, pero sin darle en el blanco. Se trata al parecer de una acción estratégicamente calculada para ese efecto: asustar a Li sin causarle daño físico, pero sí lanzarle una advertencia de lo que es capaz de hacer si no lo respetan y lo siguen molestando.

El cierre definitivo de la disputa se produce por el alejamiento temporal extendido de la hermana mayor: ella se queda mirando televisión con sus otros hermanos en el dormitorio de sus padres, por alrededor de unos 15 minutos. Más tarde, cuando Li sale de la habitación, Marco ya tiene el rostro tranquilo y le dirige la palabra con tono amable y cambiando de tópico.

5.Discusión

En este capítulo se ha realizado un microanálisis de los recursos multimodales que constituyen un evento secuencial temporal de una disputa entre dos hermanos. Al respecto, el análisis de los datos muestra una importante capacidad de dos niños de casi 5 y 9 años de edad para manejar y tomar decisiones selectivas y estratégicas con respecto a dichos recursos con el fin de ganar una contienda conflictiva. En consecuencia, la discusión se realizará en función al segmento interactivo analizado, así como al evento en general.

5.1.Sobre los segmentos analizados

Entre las formas interactivas de manejo de turnos opositivos, se han encontrado respuestas de oposición directa, algunas con prefacios de oposición con un patrón de alargamiento vocálico; reciclaje de insultos, agresiones físicas; repeticiones dobles o triples de nombres propios o insultos; formatos atados con repetición idéntica, sustitución y expansión. Estos formatos también se presentan de manera corporal.

Otros recursos en este segmento son las justificaciones (al inicio del evento general); los insultos emitidos mediante caracterizaciones degradativas; amenazas; cambio de código del español al quechua con efectos diversos: escalamiento de la disputa, convocatoria a un tercer participante, además de la reorganización participativa y temporal del marco de participación de diádico a triádico. Así también se han encontrado agresiones físicas, las cuales acompañan a momentos los insultos que son enunciados a través de la elevación de tono, alargamientos de vocal para ofender al otro. Por otro lado, la arquitectura del espacio puede propiciar y extender la disputa, puesto que un oponente puede proveerse de objetos que se hallan cerca para usarlos con el fin de agredir. A la vez, el espacio puede también constituirse en elemento

mitigador del conflicto, una vez que uno de los oponentes se aleja y se mantiene en otro lugar, en este caso, de la vivienda.

5.2. Sobre los resultados generales en el total de la disputa

Con base en la organización temporal e interaccional del evento, se encontró que la organización interna global de la disputa comprende tres ciclos, con oscilaciones aleatorias debido a momentos de tregua o cierre temporal y momentos de escalamiento intenso, hasta llegar a su cierre definitivo. El Ciclo 3 es el de mayor nivel de escalamiento debido a que las acciones que ahí se producen entre ambos niños así lo organizan. En realidad, se observa que la escala va *in crescendo* en función a las reacciones emocionales de enojo del hermano menor frente a las maniobras engañosas, burlonas y desafiantes de la hermana mayor.

Esta situación genera –a momentos– una marcada actuación diferenciada de manejo de poder entre ambos niños, en especial, con referencia al uso de recursos verbales, físicos y de objetos del entorno. A lo largo de todo el evento de oposición, la hermana presenta un mayor número de acciones diseñadas para evitar la confrontación directa (a pesar de que es ella quien más las provoca). Quizá ahí radica su mayor capacidad de manejar el poder, pues, se observó que en la región, una de las competencias socioculturales de ser persona radica en las acciones orientadas a evitar situaciones conflictivas, en particular de confrontación física (al menos esa es la tendencia). El manejo de poder de la hermana mayor, como se mencionó antes, radica en su capacidad de manipular, controlar y jugar con las emociones del hermano menor (aunque para ello también recurre a la agresión física con la mano, pero en son juguetón y burlón). El niño, por su parte, adquiere y maneja acciones de poder mediante la apropiación de algunas acciones verbales (insultos) de la misma hermana mediante la construcción de formatos atados, además de crear otras acciones por propia iniciativa; también a través de las agresiones físicas ejercidas por sus propias manos, así como mediante la elección de objetos que escalan en niveles de agresión que podrían causar daño físico en su hermana.

Por lo tanto, entre las formas de manejo interactivo de las oposiciones entre los dos hermanos, se han encontrado respuestas de oposición directa; respuestas polarizadas de rechazo directo, vocalizaciones de desaprobación; insultos recíprocos, muchos de ellos con alargamiento vocálico en la última palabra de turno; de recursos prosódicos que comprenden alargamientos

vocálicos, elevaciones de voz y emisión de voz ronca para expresar enojo. A ello se agregan el reciclaje de insultos mediante repeticiones dobles o triples de nombres propios, adjetivaciones o imperativos; también formatos atados con mantenimiento estructural y repetición idéntica, sustitución y expansión lexical. Esta última técnica es la más utilizada por ambos niños para extender la disputa. En estos resultados, se encuentran coincidencias con los hallazgos de Goodwin y Goodwin (1987) para niños afroamericanos de clase obrera americana, y de Corsaro (2011) con niños de clase media italiana.

En cuanto al uso bilingüe de las lenguas, el cambio de código es también un recurso compartido con los hallazgos de Cromdal (2004) en niños suecos y migrantes en Suecia. Como hallazgo agregado a lo encontrado por este autor, en el caso aquí analizado el código del español al quechua no solo eleva el nivel del conflicto, sino que también convoca la presencia verbal de un adulto como la abuelita, hablante del quechua como primera lengua.

A los recursos multimodales ya mencionados, se agregan las agresiones físicas recíprocas, las cuales se estructuran, en ocasiones, también en formatos atados, al igual que los formatos atados de construcción lingüística. A ello se suman las acciones engañosas y el uso de recursos materiales que están al alcance de los dos niños, como herramientas alternativas y complementarias que se incorporan al enfrentamiento de la disputa y que pueden definir el curso de la interacción comunicativa.

Sin embargo, también se ha encontrado que al diseño de estas acciones multimodales de selección estratégica que escalan el nivel de la disputa, se agregan otras que se encaminan al logro de la mitigación o la resolución de la disputa; por ejemplo, la búsqueda de alianzas con un miembro de mayor autoridad en la familia (Li con su abuela), intentos de mitigar y cerrar el conflicto mediante cambios de tópico con entonación amistosa, o acciones de desistir de arrojar un objeto. Estas acciones se acompañan con acciones de autorregulación y control del enojo por parte de ambos niños. De ahí que se podría sostener que los niños van desarrollando formas de presentarse ante los otros, mostrando habilidades de gestión social y política en la interacción situada. De esta manera, los niños muestran capacidad de enfrentarse al conflicto y también de buscar una resolución al mismo.

Asimismo, dichas acciones de autorregulación se observan en mayor proporción en la hermana mayor (por ejemplo, en los bloqueos que realiza a las embestidas físicas de su hermano en el Ciclo 2, o bien en acciones orientadas a evitar que los objetos que él le lanza la alcancen, optando así la contra-reacción con agresión física directa que cierre de una vez la disputa y controle la acción individual del hermano). La intervención de la abuela juega un rol complementario en todo ello a través de las amenazas que no son mitigadas (y en esto, habría cierta diferencia con los resultados de Aronsson y Cekaite, 2011, respecto al comportamiento de negociación de padres de familia suecos con sus niños a través de directivos mitigados). Lo que aquí se encuentra es más bien un vaivén de acciones que van desde la negociación hasta la no negociación. Por dicha razón, no se podría sostener la existencia de un patrón único de socialización de los niños a la autorregulación sólo mediante la operación de acciones no mitigadas, sino también mitigadas; al menos para este caso.

Es probable que todas estas habilidades se desarrollen debido a que los niños, al interior de su grupo de pares, gozan de cierta libertad o semi-autonomía para validar (autorizar, aceptar, negociar o rechazar o poner a prueba) las normas sociales de su grupo de pares, de su familia, de su comunidad; por consiguiente, de realizar diversas operaciones y maniobras sobre la lengua, los elementos suprasegmentales de la lengua, el cuerpo, la mirada, los gestos, la emoción (Goodwin 2006). Dicha semi-autonomía de actuación también se produce por la capacidad de los niños de identificar, en la interacción, acciones y categorías de membresía emergentes en el oponente (Hester & Hester 2012; Sacks 1992a, 1992b).

Los elementos que explican el porqué de las acciones de los niños contendientes en una disputa son, por un lado, la ruptura de normas socioculturales y morales indexicalizadas por acciones de oposición interactiva y, por otro lado la demostración de autoridad, estatus y poder, bajo un orden local y temporal de la interacción. Este punto permite afirmar que un niño más pequeño –en ese nivel local y temporal– puede ganar la contienda a una niña más grande y con mayor autoridad, a través de la persistencia y la toma de decisiones y acciones estratégicas; y por sobre todo, de la convicción para defender lo que considera correcto, una dimensión que, desde su perspectiva, le permite legitimar acciones para desafiar y ejercer autoridad y poder.

Por consiguiente, este último aspecto puede entrar en contradicción con resultados de otros estudios, pues el hermano menor, Marco, no solo muestra acciones de negociación (Ciclo 1), y búsqueda de estatus, tal como encuentran Nuckolls (1993a); Zempleni-Rabain, (1993), citados en Zukow-Goldring (1995: 272), sino que también ejerce poder ante la hermana (Ciclos 1 y 2), precisamente porque identifica identidades cambiantes en la hermana (v.g., agresora/conciliadora) y por ello actúa según la identidad relevante que emerge en la interacción; por ejemplo, al identificarla como agresora, decide asustarla amenazándola con arrojarle un fierro. Con ello muestra su capacidad de discernir acerca de lo que él considera como conductas incorrectas¹¹⁶, y de comenzar, entonces, a oponerse en situaciones de abuso de poder y autoridad. Sin embargo, también el hecho de que la hermana mayor haya permitido que el menor “se salga con la suya” en algunas ocasiones de agresión física en el caso analizado, puede deberse al temor del castigo por parte de los padres hacia ella por permitir que una disputa genere consecuencias inesperadas que podrían dañar el hermano menor y, como tal, un probable castigo a ella por parte de sus padres.

Respecto a lo señalado en el párrafo anterior, los dos niños también definen momentos de autorregulación de sus propias emociones y acciones en función a las consecuencias de las mismas sobre el otro y sobre sí mismos. Esta es su manera de combinar y hacer conciliar su perspectiva con la perspectiva del otro en el proceso de construcción de su Ser Persona (Zukow-Goldring 2008), es su manera de estar en el mundo, de cuidar de sí mismos y, en términos de Heidegger (1962), de cuidar del otro, de mostrar preocupación por el otro.

6. Conclusiones

Este documento tuvo el objetivo de analizar las implicaciones del manejo interactivo de una disputa de secuencia extendida entre hermanos en la socialización en el lenguaje entre pares, mediante un análisis multimodal. Lo que se encuentra es que una situación de conflicto plantea a los niños participantes desafíos como los siguientes: los hermanos menores, quizá más que los mayores, deben saber interpretar las intenciones reales de los mismos. En

¹¹⁶ En el contexto de la región estudiada, el ganar una disputa se enuncia como “Tener la razón”, en términos de madres y padres que hablan en español; y como “*Chiqanpi kay*” (‘Estar en lo correcto’) cuando dichos padres lo enuncian en quechua.

situaciones de conflicto, se observa que los hermanos mayores no necesariamente deben coordinar y hacer corresponder sus acciones verbales con sus acciones físicas para clarificar la comunicación con sus hermanos menores, tal como se encuentra en situaciones de interacción no conflictiva entre hermanos (por ejemplo, Zukow-Goldring 2008). El estudio de situaciones interactivas de conflicto amplía este panorama. De este modo, el engaño o las acciones encubiertas son un desafío para la interpretación de oponentes como los hermanos menores (por ejemplo, pedirle prestado al hermano el objeto de la disputa, al mismo tiempo ejercer fuerza física para quitárselo).

Así también, el análisis de una secuencia extendida de conflicto y los turnos opositivos que se despliegan a través de ellos permiten mostrar los patrones culturales de reacción directa por parte de niños norteamericanos, y de paciencia y contención reportados para niños asiáticos (Maynard & Tovote 2009), no son necesariamente coincidentes en una sola dirección con los resultados aquí mostrados, al menos en este sentido de polaridad. Lo que más se ha observado es que estos patrones se combinan, siguen un continuum que va de la confrontación directa a la mitigación y viceversa, de la no negociación a la negociación.

Otra conclusión que surge a partir de los datos analizados es que, al parecer, la conceptualización del conflicto como la oposición o la expresión del desacuerdo mutuo entre dos partes es un rasgo universal. No obstante, el valor social que se le atribuye puede depender de rasgos culturales propios a los grupos sociales. Los niños más pequeños en las dos comunidades estudiadas parecen privilegiar acciones de confrontación física con respecto a otros niños más grandes en situaciones donde consideran que estos vulneran abiertamente sus prerrogativas.

Se encuentra así que el enfrentarse a situaciones de conflicto también conlleva –tomando en cuenta que el ámbito del grupo de pares es un espacio de socialización– el aprendizaje y la enseñanza de cómo posicionarse comunicativa y emocionalmente de manera dinámica en la interacción; el monitoreo y la regulación de las identidades y roles cambiantes del otro participante; autorregular las propias emociones y acciones de uno mismo tomando así la perspectiva del otro; apropiarse, incorporar y manejar estratégicamente recursos semióticos y tomar decisiones sobre los canales multimodales que los emiten, a fin de gestionar las relaciones y las identidades de cada niño al interior de la familia, del grupo de amigos en la

comunidad, en la escuela y en otros espacios que forman parte de la vida cotidiana de los niños. En este marco, el cuidado de sí mismo como del otro (mediante la toma de perspectiva del otro) son puntos centrales que emergen para considerar –idealmente– la promoción de prácticas de cuidado.

CAPÍTULO 6

Acciones engañosas y posturas ético-epistémicas en el grupo de pares: la ética de la confianza

1.Introducción

Este capítulo explora la práctica de lo que en este documento se denomina, de manera genérica, “acciones engañosas” entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, y sus consecuencias en la socialización en el grupo de pares. Con tal finalidad, el análisis se enfoca, por un lado, en la capacidad de los niños para engañar y, por otro lado, para reconocer y responder a formas de engaño.

En la comprensión de los niños de las dos comunidades de estudio “engañar” significa “hacer trampa”, por lo general al romper una regla en un juego competitivo. La finalidad de quien la realiza es ganarle al contendiente en un juego de competencia y, con ello, mantener o elevar su prestigio social entre el grupo de pares. Hay otra práctica a la cual los mismos niños la llaman “hacer creer”, no necesariamente como engaño, aunque esta práctica es quizá una de las primeras puertas para que los niños aprendan a “engañar”.

El capítulo plantea que la acción de engañar pone de relieve una postura ética basada en la confianza, la misma que se construye, a su vez, con base en posturas afectivas y epistémicas canalizadas por diversos recursos multimodales en los niños.

Para todo eso, en la primera parte de este capítulo se presentará los conceptos analíticos que guiarán el análisis de los datos interactivos, y finalmente se expondrá el análisis de los datos empíricos en el engaño. En una segunda parte, para enmarcar la valoración cultural del engaño en la región, se presentará la lexicografía quechua referente a acciones engañosas.

Por consiguiente, el capítulo se organiza así: (2) estudios previos sobre acciones engañosas entre niños; (3) posturas ética, afectiva y epistémica; (4) situaciones circundantes de exposición a acciones engañosas: algunos de sus matices; (5) análisis de las prácticas de

engaño; (6) el sentido de las acciones engañosas en el contexto de las comunidades de T'oju Rancho y San Isidro; (7) discusión; y (8) conclusiones.

2. Estudios previos sobre acciones engañosas entre niños

Al presente, aún son escasos los estudios que abordan acciones engañosas como tal entre los niños y las consecuencias en su socialización. Incluso se encuentra que los conceptos no siempre coinciden completamente con la noción de engañar, puesto que se refieren a guardar secretos; solo la noción de mentir estaría más relacionada con la acción que este capítulo estudia. En este marco, la psicología del desarrollo (en mayor proporción) y la antropología lingüística (en mucha menor proporción) son las disciplinas que más se han acercado a estos fenómenos.

Entre los estudios enmarcados en la psicología del desarrollo, se encuentran aquellos que se interesan en investigar las tareas o representaciones mentales de “falsa creencia” (atribución de creencias diferentes a las de uno) a partir de metodologías experimentales; es decir, inducidas y simuladas (v.g., Couillard & Woodward 1999, Tomasello 2009) y también seminaturales (v.g., Peskin & Ardino 2003). La teoría de la mente se interesa por la predicción y la explicación de las acciones de otros mediante la interpretación de estados mentales como las intenciones, los deseos o las creencias (Premack & Woodruff 1978). Psicólogos del desarrollo como Tomasello (2009) afirman que sin la representación de la mente, el ser humano no podría desarrollar funciones socio-cognitivas tales como mentir y engañar, cooperar, aprender y enseñar, así como otras en general.

También en estos estudios, Tomasello (2014) encuentra que existe bastante divergencia en la edad de los niños para aprender esta habilidad, quizá debido a los métodos, los cuales solo aplican tareas que no cubren toda la gama diversa de tareas y escenarios en los cuales los niños interactúan; por ejemplo, experimentos verbales o explícitos vs no verbales o implícitos; tareas contextualizadas o descontextualizadas (Gigerenzer & Hug 1992). Así también, se observa que algunos estudios afirman que los niños resuelven tareas de falsa creencia atribuyendo creencias en unos, y conductas o eventos en otros (cf. Tomasello 2014). Durante varios años, se consideraba que solamente los niños de 5 años de edad mostraban mayor capacidad de realizar tareas mentales, siendo, por lo general, niños pertenecientes a la

clase media y media alta (v.g., Peskin & Ardino 2003). Para otros, los niños de 3 y 4 ½ años de edad ya eran capaces de realizar este tipo de tareas exceptuando los casos de apuntamiento (v.g., Couillard & Woodard 1999). Recientemente, se considera que los niños son flexibles en la atribución de falsas creencias en otros individuos, y que esta capacidad ya puede surgir en niños de un año y medio (Tomasello 2014).

En el caso específico de detectar mentiras o engaños, se encuentra que los niños de cuatro años detectan estas acciones recurriendo a habilidades cognitivas como la valoración de la relación costo-beneficio; lo cual se traduce en considerar las consecuencias de la mentira, no tanto así en la intención de quién miente (Cosmides & Tooby 2000). Sin embargo, otros, como Gigerenzer y Hug (1992), sostienen que en el ser humano existe un mecanismo específico de identificación de agentes que mienten o engañan consistente en atribuirles representaciones mentales, tales como el hecho de conocer o desconocer la regla con anticipación.

Por su parte, Piaget ([1964]1991), al investigar el desarrollo de los sentimientos afectivos y morales entre los niños suizos, encuentra conexión con el valor de la justicia y el antivalor como la mentira. También proporciona un parámetro de edad en la cual los niños desarrollan la moral. Encuentra que los niños pequeños, de 3 a 7 años de edad, desarrollan una moral intuitiva como el respeto unilateral, dependiente y sin cuestionamiento a los adultos (los padres de familia). La obediencia en esta etapa prevalece a la justicia (p. 77). Después, de los 7 a los 12 años, este respeto unilateral pasa a un sentimiento moral más autónomo y de exigencia de respeto mutuo como consecuencia de la interacción con otros niños o pares: “es precisamente el desarrollo de este sentimiento entre compañeros o iguales lo que provocará que la mentira dicha a un amigo sea calificada como tan «mala», o aún más, que la dicha por el niño al adulto” (Piaget [1964]1991: 54). Para Piaget ([1964]1991: 58), en esta etapa, la afectividad entre niños y sus pares es una “moral de cooperación y de autonomía personal”; y, a diferencia de los niños más pequeños, el sentimiento y la exigencia de justicia es más fuerte entre compañeros, además de constituirse en una de las bases de su relacionamiento social con sus pares y adultos (p. 77). La cooperación, la reciprocidad, la solidaridad, la generosidad, son nociones morales que se alían a la noción moral de justicia, y caracterizan a la mentalidad racional (Piaget 1973: 259).

A diferencia de los estudios sobre acciones engañosas en la psicología del desarrollo, las investigaciones enfocadas en la antropología lingüística se basan en la obtención de datos naturales y cotidianos. En poblaciones mayas de México, Haviland (1988), Brown (2010) y Le Guen (2016) coinciden en sostener que el esconder información, en determinadas circunstancias, no necesariamente equivale a engañar. De manera específica, Brown (2010) y Le Guen (2016) encuentran que las acciones engañosas se presentan en matices que van desde lo que culturalmente se considera una no-mentira hasta aquellas acciones que sí entran en el marco del engaño propiamente dicho. Brown (2010) estudia las “amenazas de mentira”, conectando el engaño con el contexto cultural de los niños mayas de habla tzeltal en Tenejapa, Chiapas. La autora reporta que las rutinas de control del comportamiento inapropiado de los niños mediante “amenazas de mentira” por parte de los cuidadores constituyen un aspecto importante en la socialización, la adquisición de la indirección verbal y el desarrollo de un “escepticismo temprano” en estos niños (p. 243) alrededor de los dos años, dos años y medio, y con mayor fuerza a la edad de tres y tres años y medio (p. 246), contrariamente a lo encontrado por los estudios en psicología enfocados en la teoría de la mente (p.246). De este modo, a la edad de los cinco años, estos niños aprenden el manejo y control de la información, de qué se debe o no decir en el marco cultural tzeltal, lo cual, en términos de Brown (2010) puede denominarse “neutralidad moral”. En consecuencia, la autora concluye afirmando que las “amenazas de mentira” no podrían entrar necesariamente en la categoría de “mentiras”, pues no son enunciados que pretenden engañar a un inocente, no habría responsabilidad sobre las intenciones de quien las emite, sino que tan solo apuntan a controlar verbalmente la conducta.

En un trabajo reciente, Le Guen (2016), enfocándose en el manejo de la epistemicidad en los maya yucatecos, afirma que, en esta cultura, el decir una mentira no siempre implica tener alguna responsabilidad y, por lo tanto, no es condenable, dependiendo de la persona (v.g., un niño, un borracho) o la situación (v.g., no se puede hablar de asuntos privados con desconocidos). Por consiguiente, una mentira sin responsabilidad no es realmente una mentira en esta cultura. Tal como se expresó anteriormente, sus resultados, así como los de Brown (2010), son, de alguna manera, similares a lo que Haviland (1988), en un estudio previo, encuentra con los mayas de habla tzotzil de Zinacantán, Chiapas. Según Haviland, los miembros de esta cultura recurren al principio de las “máximas mínimas” (*minimal*

maxims) en el manejo de la información; es decir, que distinguen entre los ámbitos privado y público para definir cuándo retener información intencionalmente: la máxima consiste en dar información mínima a fin de correr menor peligro de poner la privacidad de uno en público; y ello no significa engañar. Tanto Haviland (1988) como Le Guen (2016) no explicitan cuándo los niños aprenden esta forma de manejar la información, puesto que ambos no se concentran en población infantil, tal como lo hace Brown.

Por último, estos estudios previos no reportan las maneras como los niños se alinean o no a las reglas, algo que este capítulo pretende hacerlo. Más bien, lo que se encuentra como elementos de interés comunes en los estudios anteriormente mencionados con respecto al tema que se aborda en el presente capítulo es que ellos se enfocan en la intencionalidad, la responsabilidad y la moral, sobre el manejo y control de la información y los tipos de afiliación y evaluación que los interactuantes en una situación comunicativa pueden asumir respecto de lo que dicen y hacen. Por consiguiente, en este capítulo se considera que lo que define el valor de las “acciones engañosas” como mentiras o no mentiras son los factores éticos, afectivos y epistémicos, nociones que se definen en el siguiente apartado.

3. Conceptos centrales para el análisis de los datos

3.1. Posturas ética, afectiva y epistémica

¿Por qué engañan los niños?, ¿cómo engañan o responden al engaño?, y ¿cuáles son las consecuencias de esta acción en ellos y también en los niños a quienes engañan? Para responder a estas preguntas, al mismo tiempo de contar con conceptos de base analítica, se consideran la postura ética, afectiva y epistémica.

3.1.1. Postura ética

Por lo general, se considera que ser ético es ser consistente con valores morales como la honestidad, la dignidad, la justicia, el respeto, la compasión... (Cortina 2013; Keane 2016), valores “vitales para la continuación de la vida humana en este planeta”¹¹⁷ (Russell 2012:

¹¹⁷ “...vital to the continuation of human life on this planet” (Russell 2012: s/p).

s/p). Por consiguiente, en este estudio se entenderá la postura ética como las disposiciones que muestran los participantes de una interacción acerca de dichos valores morales.

Los datos en esta investigación muestran que, además de la postura ética, las posturas afectiva y epistémica se complementan entre ellas. En este documento, se asume las definiciones proporcionadas por Ochs (1996) para postura afectiva y postura epistémica, complementando con otros autores.

3.1.2. *Postura afectiva*

La *postura afectiva o emocional* “se refiere a un estado de ánimo, actitud, sentimiento y disposición, así como a grados de intensidad emocional con relación a algún foco de preocupación”¹¹⁸ (Ochs 1996: 410). Postura y emoción se hacen públicas en la práctica situada y se manifiestan en las emociones cambiantes de los participantes en una interacción mediante diversas expresiones del lenguaje, del rostro y del cuerpo, además del uso de tipos de prefacios de turnos y prosodia (Goodwin et al. 2012: 40). Es de hacer notar la importancia de los alargamientos vocálicos en enfatizar el involucramiento afectivo en la conversación (Selting 1994); por ejemplo, Goodwin et al. (2012: 23-24) sostienen que la expresión de la postura afectiva y su co-ocurrencia con otros fenómenos incorporados pueden lograr alineamientos de postura con otros participantes.

3.1.3. *Postura epistémica*

La *postura epistémica* “se refiere al conocimiento o creencia en relación con algún foco de preocupación, incluyendo grados de certeza del conocimiento, grados de compromiso con la verdad de las proposiciones y fuentes de conocimiento, entre otras cualidades epistémicas”¹¹⁹ (Ochs 1996: 410). Heritage (2013: 377) agrega que en esta situación, la expresión del conocimiento se produce y puede modificarse en el momento a momento de las relaciones

¹¹⁸ “...*affective stance* refers to a mood, attitude, feeling and disposition, as well as degrees of emotional intensity vis-a-vis some focus of concern” (Ochs 1996: 410).

¹¹⁹ “...*epistemic stance* refers to knowledge or belief vis-à-vis some focus of concern, including degrees of certainty of knowledge, degrees of commitment to the truth of propositions, and sources of knowledge” (Ochs 1996: 410).

sociales según los turnos de habla¹²⁰”. Tal como sostiene Ochs (1996), Heritage expresa que en la postura epistémica existen diferentes grados de aproximación o conocimiento de la información; por ejemplo, alguien que pregunta sobre su estado civil a otra persona, lo hará desde posturas diversas de mayor a menor conocimiento y certeza. En el caso del inglés, se podrá formular el mismo contenido proposicional con una pregunta que requiere una respuesta de “sí” o “no”, o bien con una pregunta con *tag question* (‘coletilla interrogativa’), o también mediante una afirmación (Heritage 2013: 377). Todo dependerá del acceso relativo de los actores sociales respecto a los dominios o territorios de conocimiento (Kamio 1997), ya que, de acuerdo con Heritage (2013: 377), unos pueden ser más conocedores de un dominio que otros (v.g., se espera que la gente conozca más acerca de sus familiares, amigos, mascotas, pasatiempos,...).

Dubois (2001: 139) añade tres acciones clave a la definición de “postura epistémica”: evaluación, posicionamiento y alineación, pues quien asume una postura (1) evalúa un objeto, (2) posiciona un sujeto (habitualmente el ser), y (3) se alinea con otros sujetos¹²¹. Dicha evaluación se realiza mediante los valores socioculturales del participante respecto a otros determinados valores o campos socioculturales.

3.2. Otros conceptos analíticos complementarios

Tomar lo epistémico como categoría analítica conlleva otras categorías complementarias como la primacía, el estatus, la autoridad y la agencia epistémicas.

3.2.1. Primacía y estatus epistémicos

Por lo anteriormente expuesto, se observa que la *postura epistémica* puede depender de dos factores: del grado de primacía epistémica y del estatus epistémico del hablante. Quien posee acceso principal a una información de primera mano sobre un elemento meta tendrá *primacía epistémica* y, por lo tanto, tendrá también prioridad sobre los recursos morfosintácticos y entonativos que utilizará para determinar el tipo de acción comunicativa que realizará en su

¹²⁰ “epistemic stance [...] concerns the moment-by-moment expression of these relationships, as managed through the design of turns-at-talk” (Heritage 2013: 377).

¹²¹ “The stance act [...] creates three kinds of stance consequences at once. In taking stance, the stancetaker (1) evaluates an object, (2) positions a subject (usually the self), and (3) aligns with other subjects” (Dubois 2001: 139).

intervención en un turno de habla (adaptando lo planteado por Heritage 2012: 3 y 25, para la construcción de pedidos o solicitudes de información en inglés; Enfield 2011). Por su parte, Enfield (2011: 303¹²²) sostiene que el *estatus epistémico* se refiere a lo que un hablante debería saber o le está permitido saber; una noción similar a la categoría de membresía, relacionada con derechos y obligaciones respecto a los miembros del grupo. El mismo autor (2011, basándose en Heinemann et al. 2011 y Sidnell 2011), agrega que el estatus epistémico es fuente de asimetría en las interacciones sociales, y que además la ruptura de este conocimiento, derechos y acuerdos compartidos tiene consecuencias morales.

3.2.2. *Autoridad epistémica*

La primacía epistémica y el estatus epistémico dan lugar a la autoridad epistémica (Enfield 2011: 300). La *autoridad epistémica* es la capacidad para demostrar los efectos del conocimiento; es lo que el resultado del acceso epistémico (la manera como se llega a la fuente del conocimiento y los grados de certeza) permite decir o hacer (Enfield 2011: 300). Por consiguiente, la autoridad epistémica se basa en el acceso a la fuente (lo que se sabe, la experiencia real de acceso al conocimiento y lo que posibilita o permite), y también en el estatus epistémico. Por esta razón, existen las nociones de autoridad epistémica basada en la fuente y autoridad epistémica basada en el estatus (Enfield 2011).

En el contexto regional de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, el engaño o “hacer trampa” se basa de gran manera en el manejo de la información y de la emoción; en particular, en la manipulación de la información y de lo afectivo cuando se trata del niño que engaña. El engaño se observa en dos prácticas cotidianas entre los niños: el “hacer creer” y los juegos de competencia. En la primera se usa como técnica de diversión y de distracción; en la segunda, como una técnica para ganar un juego de competencia. Las situaciones de “hacer creer” colocan a los niños co-participantes en una situación que se puede denominar de “cambios epistémicos” (Mondada 2011), con deslinde de responsabilidad en el manejo del conocimiento por parte del participante que propicia el engaño. Por el contrario, las situaciones de “hacer trampa” para ganar sitúan a los co-participantes en una posición de asimetría en la autoridad epistémica y, sobre todo, moral, a pesar de que — por lo general—

¹²² Enfield toma esta última definición con base en Drew (1991: 37).

pueden poseer el mismo acceso a la información y, por lo tanto, contar con la misma primacía epistémica.

3.2.3. Agencia epistémica

La noción de agencia epistémica en este estudio se nutre desde diversos aportes elaborados por diferentes investigadores, a saber, Enfield (2011), Duranti (2004), Ahearn (2001) y Tisdall y Punch (2012). Enfield (2011: 304) define la agencia epistémica como “el tipo y grado de control y responsabilidad que una persona puede tener en el diseño de las acciones y otra clase de signos comunicativos”¹²³, además de su compromiso con la conducta desplegada. Esta definición encuentra eco en la definición elaborada por Duranti (2004), en particular, con la primera propiedad del concepto de agencia que propone. Las tres propiedades de agencia que plantea Duranti son las siguientes:

Agencia se entiende aquí como la propiedad de aquellas entidades (i) que tienen algún grado de control sobre su propio comportamiento, (ii) cuyas acciones en el mundo afectan a las de otras entidades (y a veces a las suyas mismas), y (iii) cuyas acciones son el objeto de evaluación (v.g., en términos de su responsabilidad por un resultado dado). (Duranti 2004: 453)¹²⁴.

Como se lee, agencia refiere a la capacidad de actuación de diversas maneras en el entorno y en el mundo social de los sujetos (Tisdall & Punch 2012: 255), no se refiere tan solo a la capacidad de oponerse o lo que se denomina como “agencia opositiva” (Ahearn 2001: 30). De acuerdo con Laura Ahearn (2001: 41), la agencia también puede definirse y analizarse según el “discurso meta-agentivo” (*meta-agentive discourse*); es decir, a partir de las propias teorías de la gente: “cómo la gente habla sobre la agencia, —cómo habla sobre sus propias acciones y sobre las de los demás, cómo atribuyen responsabilidad por los eventos, cómo describen sus propios procesos de tomar decisiones así como los de los otros”¹²⁵. Por esta razón, Ahearn (2001) y Mahmood (2005) señalan que la definición de agencia también

¹²³ “... the type and degree of control and responsibility a person may have with respect to their design of communicative actions and other kinds of signs” (Enfield 2011: 304).

¹²⁴ “Agency is here understood as the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities’ (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome).” (Duranti 2004: 453).

¹²⁵ “... how people *talk about agency* – how they talk about their own actions and others’ actions, how they attribute responsibility for events, how they describe their own and others’ decision-making processes” (Ahearn 2001: 41).

depende de los significados específicos que le asignen los grupos sociales y culturales. Este tema parece aún estar muy poco explorado en el ámbito antropológico y sociológico, con pocas excepciones (v.g., Mahmood 2005).

Por lo tanto, en consonancia con las características que definen a la noción de agencia ya reportadas previamente, Ahearn (2001: 44-45) sugiere que la relación lenguaje-agencia puede estudiarse desde tres perspectivas interrelacionadas: la codificación de la estructura lingüística (v.g., pronombres ergativos), desde los procesos socio-históricos más amplios (v.g., ideologías lingüísticas), y la agencia que emerge del nivel discursivo, ya sea desde la micro-interacción como desde el discurso como forma de poder.

4.Situaciones circundantes de exposición a acciones engañosas: algunos de sus matices

Tal como se escribió en el Capítulo 1, además del hogar y los espacios geográficos de su comunidad, los niños de la familia focal y de las familias de control frecuentan la escuela de la comunidad de San Isidro e, incluso algunos, las escuelas del cantón de Santa Lucía y la capital provincial, Cliza. Estos espacios, así como la diversidad de personas que concurren allí, pueden ofrecer a los niños una gama de situaciones engañosas de diferentes matices, algunas de un patrón repetitivo y con fines específicos: situaciones de acciones engañosas para bromear y divertirse, para controlar y modificar acciones consideradas inapropiadas o bien para provecho propio, y otras de competencia.

A continuación se describen los eventos que visualizan un mayor uso de acciones engañosas entre niños y sus pares en las dos comunidades de estudio.

4.1. “Hacer creer”

“Hacer creer” es el nombre local que los niños, adolescentes y jóvenes de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro usan para referirse a un juego de bromas utilizado para divertirse a costa de alguien. También se usa como control de conducta, similar a la función encontrada por Brown con la población tzeltal (2010). Con esta finalidad, los niños del estudio usan esta estrategia realizando acciones que asusten a otro niño o niños (“niño/s meta” de aquí en adelante, es decir el niño o los niños quienes reciben la acción del “hacer creer”). Sin embargo, es importante mencionar que no es sencillo delimitar las funciones de

estas formas de hacer creer porque las intenciones de los que las generan se mueven a veces hacia una o más funciones.

Tres son los métodos más utilizados: (1) esconder una pertenencia del niño meta a cuya costa se desea pasar un momento divertido; (2) asustar al niño meta para evitar alguna acción inapropiada, diciéndole que viene alguna persona de mayor autoridad o bien que viene un animal peligroso para castigarlo (por ejemplo, el padre, la madre, la maestra, el dueño de una chacra; una víbora, una avispa,...); este método presenta las mismas características de amenazas de mentira que estudia Brown (2010); y (3) consiste en inventarse alguna acción que logre intereses individuales o grupales. El ejemplo más común de esta forma es fingir que se llora para conseguir algo que los niños oponentes no quieren proporcionar. Esta última forma la realizan los niños menores de 7 años, y las niñas pueden hacerlo hasta la edad aproximada de 10 años o más inclusive.

Los niños aprenden estas formas en las interacciones cotidianas con sus pares, así como con las demás personas de su entorno familiar o comunal. Los niños más pequeños, como de alrededor de 5 o 6 años de edad, pueden realizar esta estrategia en sus tres métodos, pero en interacciones más cortas que los adolescentes o jóvenes (por ejemplo, se registró una interacción de “hacer creer” en el método (1) con una duración de más de 5 minutos, en una interacción multipartita y multietárea, con inclusión de niños y adultos).

4.2. “Hacer trampa”: la competencia como entorno de exposición al engaño

Los espacios de la familia, la comunidad y la escuela ofrecen a los niños del estudio uno de los entornos más diversos en cuanto a formas de interacción, temas de conversación y comportamiento entre niños y sus pares, así como con el resto de la población. Los juegos de competencia que se llevan a cabo dentro en estos ambientes propician entre los niños la realización de acciones “tramposas”. Estas acciones consisten en la ruptura intencional de las reglas del juego por parte de uno o más niños del equipo para ganarle al o los oponentes.

Juegos como las cachinas¹²⁶, oculta-oculta (escondidas), pesca-pesca, fútbol, juego a los policías y los ladrones, juegos de niñas vistiendo a sus muñecas Barbie para un “desfile de

¹²⁶ ‘Canicas’, en la terminología mexicana.

modas”, ilustran este tipo de acciones tramposas. Lo propio se observa entre las actividades propiciadas por los mismos maestros en las escuelas, tales como los juegos al fútbol, las carreras y el básquet. En muchas ocasiones, el deseo de ganar alienta en los participantes el llevar a cabo alguna acción que se sale de las reglas establecidas. A su vez, esto es causa de disputas y, aunque no siempre, genera sanciones por las partes oponentes en el juego.

Al interior de la escuela, eventos festivos como el Día del Niño (14 de abril) y del Estudiante y la Primavera (21 de septiembre), se prestan a situaciones donde niños y adultos, representados en la figura de los maestros o maestras, pueden realizar acciones tramposas al violar las reglas del juego en ciertas actividades competitivas. En particular, esto ocurre cuando existen partes externas que las animan mediante arengas que ponen en juego “la reputación” o el “prestigio” de los participantes en función a “ganar” o “perder”. Por ejemplo, en ocasión de la celebración del Día del Niño en una escuela de Cliza adonde asiste uno de los niños de control, unos payasos animaron la celebración del año 2014: organizaron juegos en los que participaron solo niños en un bando, y niñas en otro. En otros juegos, se introdujo la presencia de una maestra liderando un equipo de niñas y un maestro liderando otro de niños. En todos los juegos, tanto los maestros como los niños tendieron a hacer trampa.

Por otro lado, se podría decir que los payasos, al menos en el contexto local, por su naturaleza, propician abiertamente la exposición de los niños a preguntas capciosas y situaciones competitivas en su actuación. En cuanto a las primeras (las preguntas capciosas), los niños deben estar muy atentos al contenido, al rostro del payaso y al ambiente mismo en el que se encuentran interactuando, para poder salir airoso de esta situación¹²⁷.

¹²⁷ Esto se ilustra con el siguiente ejemplo: al inicio de la celebración, el payaso animador (de aproximadamente 18 a 20 años de edad) convocó a algunos niños y niñas voluntarios para participar en un concurso de baile. Antes de bailar, este personaje preguntó primero algunos datos personales a los niños que estaban en el escenario. Una niña de siete años de edad salió victoriosa a una pregunta de por sí tendenciosa que no le presentaba más opción que una de dos, pues el payaso le preguntó: “Y tú eres casa:da o divorciada?”. La niña dubitó al inicio, intentando pronunciar la respuesta correcta de su estado civil (“Sa:-“); eliminó las dos opciones de respuesta que le brindaba el payaso, para luego proveer la información adecuada: “So:lte:ra!”. Es muy probable que la respuesta de la niña no haya sido la esperada por el payaso y tampoco por parte del público, pues el objetivo era reírse a costa de alguien. Sin embargo, este tipo de respuestas que no caen en las trampas discursivas se valoran mucho más, pues, en el caso de la niña, el público aplaudió a la niña y no al payaso. Además, el mismo payaso evaluó discursivamente esta respuesta celebrando la capacidad de la niña para saber distinguir lo capcioso de lo no engañoso, evitando así el no caer en la trampa de elegir una de las dos opciones.

Ahora, el siguiente apartado analizará la forma en como se llevan a cabo las dos formas de acciones engañosas anteriormente mencionadas.

5. Análisis de las prácticas engañosas en el contexto de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro

5.1. La práctica del “hacer creer”: el engaño juguetón o broma

La práctica del “hacer creer” tiene el sentido de un engaño juguetón o de broma entre los niños de la región. Esta práctica se realiza mediante dos formas de “hacer creer” entre los niños: la del “hacer creer” escondiendo la pertenencia de otro niño (Extracto 1), y la del “hacer creer” inventándose algún personaje, animal u objeto para asustar a los otros niños, a la par de modificar acciones en curso (Extracto 2).

El tema de lo epistémico en acciones de hacer creer en el marco del engaño es aún un ámbito inexplorado. Jack Sidnell (2011) estudia un caso vinculado con los roles de personajes imaginarios que los niños sugieren, asumen, defienden y/o contienden en los juegos simulados. Es lo que el autor denomina como *the epistemics of make-believe* ‘la epistémica del hacer creer’. Sidnell (2011: 132) encuentra que en la práctica del “hacer creer”, los niños construyen normas y derechos compartidos para operar en los juegos simulados; por consiguiente, estos niños deben orientarse hacia el conocimiento como “un dominio estructurado” con un significado y un orden moral.

Aunque este tipo de práctica reportado por Sidnell (2011) también corresponde a la misma que realizan los niños del estudio en las dos comunidades bolivianas en relación al juego simulado, el caso que aquí se aborda es diferente al que rige para dicho tipo de juegos. En la práctica del “hacer creer”, los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro se orientan hacia un manejo epistémico no compartido; en consecuencia, asimétrico en términos de acceso, primacía y responsabilidad, lo cual tiene consecuencias directas con formas de cooperación como el alineamiento y la afiliación, tal como encuentran Hayano (2011); Heinemann et al. (2011); Mondada (2011); Stivers (2011) y Sidnell (2011), para el relacionamiento entre los seres humanos. Por ello se observa, entre los niños del estudio, alteraciones y/o rupturas en este manejo, o lo que se conoce como “cambios en las posiciones epistémicas al interior de

la actividad en curso”¹²⁸ (Mondada 2011: 27). Esta sería la base para la producción de una acción engañosa.

5.1.1. “Hacer creer” con la técnica de esconder una pertenencia

La práctica del “hacer creer” usando la técnica de esconder una pertenencia conlleva la aplicación de la regla “Debo demostrar que no soy el autor del ocultamiento” en quien la realiza. Con este fin, esta forma pone de relieve el manejo de la emoción para hacerse creíble ante el niño afectado. En el nivel epistémico, enfatiza en la modificación de la autoridad y los derechos epistémicos del niño afectado. En cambio, en las acciones de quien produce la acción de hacer creer escondiendo una pertenencia, se pone de relieve su capacidad de lograr adeptos y de saber esconder la información mediante la adopción de una postura afectiva y moral que demuestre su no involucramiento en la autoría del esconder. Para ello, al nivel epistémico, este participante también debe invertir el acceso epistémico y con ello también la primacía epistémica. Esto es lo que se observa en el siguiente extracto.

Es hora del desayuno escolar en la Escuela Multigrado de San Isidro. Los niños comen una sopa en el patio de la escuela. En uno de los pupitres que allí hay, comen JJ (6,5), Alberto (5,8) y Edward (5,2). JJ y Alberto han estado burlándose y molestando a Edward, quien come al extremo del pupitre, sin hacerles mucho caso. De pronto, Alberto se levanta de su sitio encargando a JJ, al parecer, de cuidar de su sopa hasta que vuelva.

Extracto 1

2013_ESI9OCT_M2U00235

Tiempo: 11'02''-12'44''=1'41''

1 Alberto->JJ *Cuidaripuway ya? ((levantándose del pupitre para ir al aula))*
Cuida -ri -pu -wa -y

¹²⁸ “...changes of epistemic positions within the unfolding activity...” (Mondada 2011: 27).

‘cuidar’-CORT-BENEF-1S.OBJ-2S.IMP

‘Por favor, me lo cuidas, ¿ya?’



2 JJ: ((mira alejarse a Alberto))

3 => ((levanta el plato de Alberto))



4 JJ: =>((esconde el plato dentro del pupitre))



((se omitieron las líneas 5-12))

13 Alberto: PU::Y:! ((vuelve al sitio en donde comía))

14 => [Y mi comida? ((busca su plato con la mirada))]

15 JJ y Edward:=> [((comen sin mirar a Alberto))]

16. Alberto: WI:SKA:! [((agacha la cabeza buscando dentro del pupitre))]

Excl.=‘¡Ahora sí, van a ver!’



- 17 Edward: [(*deja de comer para mirar el lugar adonde mira Alberto*)]
- 18 JJ: [(*sigue comiendo*)]
- 19 Alberto: => QUIÉ:N ME HA:- [*PI:?*]
- 20 Edward: ^{pi}
‘¿quién?’
[(*señalando a JJ con el índice*)]
- 21 Alberto: X X XX? ((*mira a JJ*))
- 22 JJ: [(*señala con el índice a Edward*)] =
- 23 Edward: [(*señala de nuevo a JJ con el índice*)]



- 24 Alberto: ((*no le cree a Edward y le propina un coscorrón en la cabeza*))

La primera acción de esta secuencia de “hacer creer” se produce cuando JJ esconde el plato de comida de Alberto dentro del pupitre (línea 4). Es una acción no verbal de ocultamiento en ausencia de Alberto, el niño meta de esta forma de engañar. Edward es el niño que indirectamente es testigo de esta acción, aunque sin ser el cómplice, puesto que no participa de ella y tampoco fue consultado para ello. De todos modos, tanto JJ como Edward comparten el mismo acceso a la información acerca del lugar que ahora ocupa el objeto del “hacer creer” (el plato de sopa); ambos tienen primacía epistémica. Cuando Alberto vuelve, su primera construcción de turno al interior de un par adyacente consiste en formular una pregunta para obtener información acerca de la ubicación de su comida (línea 14). La posesión sobre su comida le confiere el derecho epistémico de formular dicha pregunta, además de atribuir responsabilidad epistémica y moral a quienes dejó el plato. Sin embargo, dado que JJ, el autor de la acción de esconder, desea mantener el lugar del escondite en secreto para hacer creer a Alberto que su plato desapareció sin ser él el autor, prefiere mostrar que no posee dicho acceso epistémico, pues se mantiene comiendo sin mirar a Alberto, al igual que Edward (línea 15). Por ello, la respuesta en este segundo par adyacente no es congruente con la acción previa requerida por el turno previo de Alberto. La congruencia secuencial ocurre solamente una vez que Alberto comienza una nueva acción de reclamo y amenaza lanzando una

exclamación en quechua (*WI:SKA:!*, equivalente a decir ‘¡Ahora sí, van a ver!’), línea 16), la misma que después, en la línea 19, refuerza la amenaza al formular una pregunta con cambio de código del español al quechua: QUIÉ:N ME HA:- [*PI:?*]. *Pi*, en este caso, equivale a repetir la pregunta de “¿Quién...?”. Estas últimas acciones obtienen el resultado congruente que él buscaba, pues Edward le responde señalando a JJ (línea 20). Los turnos siguientes muestran a Edward y a JJ acusándose mutuamente de ser los autores del ocultamiento mediante señalamientos deícticos (líneas 22-23).

En este tipo de manejo del engaño, el participante que recibe la acción del “hacer creer” formula, por lo general, una pregunta o un enunciado equivalente a la misma acción cuando se percata de la desaparición de una pertenencia o de un objeto, animal o persona en cuestión. El patrón de respuesta del agente que oculta consiste en proporcionar una respuesta incongruente con el turno previo: no responder o acusar a otro por la acción de ocultamiento realizada. En ocasiones —como en el caso aquí presentado—, estas dos formas pueden surgir en la construcción secuencial en curso.

En realidad, en la construcción secuencial del “hacer creer” bajo la forma de ocultamiento, el manejo epistémico comienza por la primacía y autoridad epistémicas del sujeto meta del engaño, con una posterior inversión de estas cualidades al ocurrir una transferencia de esta primacía al del sujeto que engaña. De manera paralela, el sujeto que engaña deslinda su responsabilidad al declarar desconocimiento sobre el paradero del objeto escondido. Esto presenta otra consecuencia más en la(s) construcción(es) secuencial(es) subsiguiente(s), puesto que el niño meta del “hacer creer” reivindica y hace prevalecer sus derechos ético-epistémicos al reforzar acciones para acceder al conocimiento a fin de restablecer su primacía epistémica inicial. Al final, el restablecimiento del orden inicial también restablece el orden social entre el sujeto que “hace creer” y el afectado por esta actividad.

Por consiguiente, la cuestión de verdad o falsedad no tiene mucha relevancia en esta forma del “hacer creer”, y sí más bien la acción de transferir una primacía epistémica a través de otra acción de ocultamiento, o lo que Mondada (2011) denomina “cambios epistémicos”.

5.1.2. “Hacer creer” con la técnica de la invención de un hecho

En esta forma de “hacer creer”, la regla de los niños que realizan esta acción es “Debo hacer creíble lo que digo para lograr confianza”. Para ello, los niños que realizan esta acción deben discernir entre lo que puede ser creíble o lo no creíble, a fin de hacerse creíbles ante los niños meta del “hacer creer”. Inventarse que una casa se está incendiando no es fácilmente creíble por los otros co-participantes, puesto que puede dar lugar a críticas inmediatas en el segundo turno, ya que los otros pueden evaluar como “mentiroso” al sujeto que se inventa. Inventarse que se vio a una rata o a una víbora es más creíble por la cotidianidad de encontrar a estos animales en la región. También, al igual que en la acción de “hacer creer” por ocultamiento, estos niños deben manejar la emoción; por ejemplo, si la meta es hacer creer que viene algo o alguien que da miedo, deben mostrar que sienten esta emoción.

En consecuencia, los niños deben tomar en cuenta aspectos de acceso, emoción, responsabilidad y autoridad epistémicas para la construcción de esta forma de engaño, así como para reaccionar ante ella. La meta con todo ello es construir confianza para mostrarse como sujeto convincente y confiable. El Extracto 2 ilustra esta situación.

Extracto 2

Es el momento de recreo en la escuela multigrado de San Isidro. Varios niños se salen a la calle a pesar de que eso está prohibido durante horas de clase y recreo porque los padres de familia así lo acordaron en una reunión con la maestra. También está prohibido subirse a las rejillas de la puerta de calle de la escuela para evitar que los niños se hagan daño por si se cayeran. Sin embargo, Ariel (6,5) y JJ (6,11) se trepan en ellas sosteniendo que son hombres araña. Al verlos, Edward (5,7) les rasguña por los pies y el trasero rugiendo como un león para que se bajen. Ariel se baja después de resistirse por varios turnos. Su hermano menor, Marco (4,7) está ahí observando todo; sujeta la puerta de la calle, haciendo de guardián para controlar quién entra y quién sale de la escuela. Adam (3,9), hermano menor de Edward, también observa en el lugar.

2014_FEB26M2U00881

((se omitieron las líneas 1-50))

51 Ariel :=> [[*((saliendo a la calle para curiosear))*]]

52 Marco: ((*sujeta la puerta,*
53 *mirando lo que sucede con Ariel, Adam y JJ*))
54 ((*abre un poco más la puerta mirando el pasto detrás de ella, mientras*
55 *ve que Ariel sigue en la puerta*))
56 Edward y Adam: ((*se van a la puerta para mirar la calle*))
57 Adam: => ((*se sale a la calle*))
58 Edward:=> ((*está a punto de salirse a la calle también*))
59 Marco:=> U:::YU:::Y! (.) KA:TA:RI:! KA:TA[:RI:!
katari
‘víbora’
‘¡Víbora, víbora!’
60 ((*deja la puerta y se escapa adentro de la escuela*
61 *poniendo cara de susto y alarma*))
62 Ariel: [A::YAYA::Y!
63 ((*corre hacia el patio con cara de alarma, siguiendo la*
64 *corriente a Marco*))
65 (0.1)
66 Marco: => Wa::y! Ka:ta:ri:! Ka:ta:ri!
katari
‘víbora’
‘¡Víbora, víbora!’
67 ((*corriendo hacia el fondo del patio, hacia la fila para*
68 *esperar a la tendera allí*))
69 (0.2)
70 Edward y otros niños:=>Ka.ta:ri:! Kata:ri:! ((*corren hacia la fila en el patio de la escuela*))

Como se dijo anteriormente, Marco, uno de los niños más pequeños del grupo, es directo testigo de varias acciones de infracción por sus compañeros a las normas de comportamiento apropiado establecidas por la escuela: su hermano mayor, Ariel sale a la calle (línea 51); Edward y Adam se van a la puerta de la calle para curiosear y pueden salir en cualquier momento, tal como ya lo hizo Edward (líneas 56-58). A pesar de que todos los niños de la escuela tuvieron acceso epistémico a estas normas y, por lo tanto, ahora tienen las mismas responsabilidades y obligaciones con respecto a ellas, no todos se afilian a ellas, tal como lo hace Marco. Este niño muestra una “postura moralmente superior” (Stivers et al. 2011:17) a la de sus compañeros, pues él no está intentando salir a la calle. Esta postura le permite diseñar una acción juguetona de “hacer creer” inventando que ve una víbora en el pasto cerca de la puerta de la escuela. Entonces, emite una advertencia en quechua precedida por un grito de alarma: U:::YU:::Y! (.) KA:TA:RI:! KA:TA[:RI:!’ ‘¡Víbora, víbora!’ (línea 59), en

coordinación con el gesto de susto de su rostro y la acción de correr hacia el patio de la escuela huyendo del “peligro”. En realidad, Marco proyecta una primacía epistémica que recibe alineación y afiliación por parte de su hermano Ariel (línea 62), luego por parte de otros niños quienes le siguen la corriente gritando la misma advertencia de Marco en quechua, además de correr despavoridos entrando a la escuela (70). En realidad la víbora no existía, ya que de haber existido, Marco mismo habría corrido a advertírselo a la maestra; pero no fue así.

A diferencia del “hacer creer” en la modalidad de esconder, el tema de la verdad o falsedad en esta forma de “hacer creer” es la meta de la organización y acción discursivas, pues se trata de una acción epistémica construida mediante la invención de un determinado conocimiento o información que “debe” ser creíble. En la construcción lingüística de esta forma, el niño que formula la “existencia de algo inventado” lo hace emitiendo una afirmación en coordinación con otros recursos semióticos como el gesto y la acción de correr si su intención es asustar. Por lo general, esta afirmación puede construirse después de uno o más turnos previos de acciones que el agente del “hacer creer” considera oportuno hacerlo (v.g., después de acciones con las cuales está en desacuerdo o no tiene afiliación...). Podría denominarse a ello como “pertinencia epistémica”, porque se trata de la construcción oportuna de una acción de conocimiento que ingresa en un lugar secuencial también oportuno.

Los prefacios que expresan el miedo con entonación en curva como “¡U::yu::y!” o “¡Wa::y!”, con alargamiento vocálico y seguidos de la repetición de la palabra que refiere a la entidad que asusta, además de la acción de escapar, son elementos clave para que el que “hace creer” logre su objetivo: hacerse creíble en la enunciación de la primacía y la postura epistémico-afectiva para así lograr afiliación por parte de los sujetos meta.

5.2. “Hacer trampa”: conteniendo con posturas ético-epistémicas

Esta sección aborda situaciones de engaño para ganar en las cuales se ven envueltos niños de edades comprendidas entre los 5 y 11 años de edad en el hogar y en la escuela. Los juegos de competencia son el escenario privilegiado para estas situaciones, ya que la meta de ganar

motiva a una o a ambas partes contendientes a infringir reglas y, en consecuencia, a engañar. Los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro llaman “hacer trampa” a este tipo de acción.

Esta parte también va a mostrar de qué manera los niños realizan estas acciones engañosas y operan con base en posturas éticas y epistémicas apoyándose en el acceso, la autoridad, la responsabilidad y los derechos epistémicos de maneras diversas. También se observará de qué manera los niños interpretan y dan legalidad o no a las reglas del juego, así como las normas morales; por ejemplo, la valoración que le asignan a principios como la responsabilidad, el respeto y la creación de lazos de confianza entre los participantes del juego, sobre todo, en la demostración de la verdad o falsedad de una acción engañosa.

El reclamo sobre el objeto o acción en cuestión sobre los cuales se produce el engaño por parte de los contendientes también se trata de manera diversa. Por ejemplo, el Extracto 3 enfatiza sobre la validez de verdad en el reclamo por parte del niño engañado más que en la reciprocidad en el cumplimiento de las reglas y el acceso al bien común (en este caso, unos globos). En cambio, el Extracto 4 pone de relieve el reclamo del cumplimiento recíproco por el respeto de las reglas en las acciones. El Extracto 5 presenta una situación contraria: las partes contendientes optan más bien por la reciprocidad en la ruptura de las reglas del juego con su consiguiente realización de acciones recíprocas de engaño. Los tres casos resaltan estas tres maneras de reclamar de manera especial. También estas son las tendencias encontradas en la actuación moral en cuestiones de engaño.

En cuanto al manejo de lo epistémico, los extractos mencionados muestran que los niños operan entre posiciones simétricas y asimétricas fluctuantes respecto del manejo de la información: para los casos analizados, parten básicamente de un estatus epistémico común para jugar (todos conocen las reglas del juego y se someten de manera implícita a ellas). Pero, durante el desarrollo del juego, tienden a desplegar conductas asimétricas relacionadas con su nivel de “agencia epistémica” basándose en el manejo estratégico de posturas epistémicas.

*5.2.1.Reclamo de reciprocidad en la responsabilidad epistémica y moral:
prevalencia de acciones correctivas*

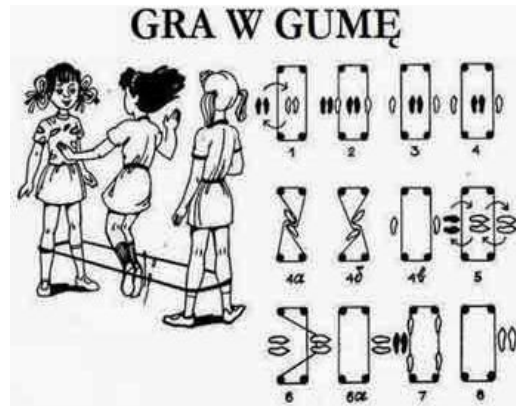
En el Extracto 3, la responsabilidad epistémica y moral se ponen en juego para reclamar y sancionar una acción engañosa, tramposa. Estos aspectos se apoyan en la autoridad epistémica basada en el acceso y en el estatus epistémicos. La manifestación de dicha autoridad se pone aún más de relieve una vez que las niñas co-participantes del juego comparten los mismos ‘dominios o campos epistémicos’ (*epistemic domains*) o “territorios de conocimiento” (Heritage 2013, con base en la noción de “territorios de información” de Kamio 1997).

Es recreo en la escuela pública “Pacífico Velásquez” de la capital provincial. Cuatro niñas de 5° de primaria juegan a la liga-liga¹²⁹ en el pasillo. Este juego, de origen boliviano, consiste básicamente en que dos participantes (por lo general, niñas para el caso boliviano) se colocan en los extremos con la liga entre las piernas, y una tercera participante salta y pisa la liga de diferentes maneras, tal como lo muestra la siguiente ilustración:

El juego de la liga-liga¹³⁰

¹²⁹ Actualmente, las niñas también usan lo que ellas llaman “hilo” (hilo de madeja o de estambre) en lugar de la liga.

¹³⁰ <https://www.google.com.mx/search?q=juego+de+la+liga+el%C3%A1stica+boliviana&tbm=isch&tbs=ring>



Las participantes pueden ser más de tres, como en el caso del juego que aquí se analiza. La participante que salta puede hacerlo al ritmo de canciones cantadas por ella misma y/o por las otras que están colocadas a los extremos. Si la que salta se equivoca, debe pasar su turno a las que estaban colocadas en los extremos, tomando esa ubicación (colocarse en uno de los extremos). Juegan comenzando por el nivel de salto más fácil (los tobillos) hasta el nivel más alto (la cabeza)¹³¹.

Pasando al tema en cuestión, Ely y Milenka conforman un equipo; al momento del registro, ambas sostienen los dos extremos de la liga. Daniela y Andrea conforman otro equipo, las dos saltan. El juego se desarrolla entre los reclamos de un equipo y el otro acerca de la ruptura de reglas implícitas y explícitas. La regla implícita rota es que las participantes colocadas a los extremos no deben realizar ningún movimiento mientras salta la otra participante a fin de evitar que ella se equivoque por causa de las primeras. Esta es la regla que se rompe en el caso analizado. La regla explícita es saltar sin colocar los brazos sobre la cabeza.

Alrededor, hay otras niñas y niños observando.

Extracto 3

2014_27JUNEPVM2U0507 (Inicia: 7:30)

((Se omitieron las líneas 1-17))

¹³¹ <https://salaamarilla2009.blogspot.mx/2009/07/el-juego-del-elastico.html> (18/11/2016).

17 Milenka: => ((*abre [y cierra los brazos en el otro extremo de la*
 18 *esquina haciendo mover la liga*))
 19 (0:1)
 20 Daniela: => [NO HEY HE:CHO ASÍ:!] ((*señalando las manos de Milenka*))
 ‘¡No he hecho así!’



Líneas 17-20

21 (0:2)
 22 Milenka: ((*se pone recta, sin mover los brazos*))
 23 Daniela: (O: no: di:go-) ((*mirando a Ely y gesticulando con las manos*))
 24 (0:1)
 25 Ely: => ((*arrimándose a la pared con los brazos cruzados,*
 26 *desalineando la liga*))
 27 (0:1)
 28 Daniela: [((*agarra a Ely con sus brazos*))]
 29 (0:1)
 30 Ely: => [HA: HA HA HA:!]
 31 (0:1)
 32 Daniela: => [YA:! ELIZA:BETH? NO: HA:GAN TRA:MPAS!
 ‘¡Basta, Elizabeth! ¡No hagan trampas!’
 33 => [((*realinea a Ely con respecto a la niña que sostiene el otro*
 34 *extremo de la liga*))]
 35 (0:2)
 36 Ely: ME HAS RASCA::DO:::!! ((*enojada, tocándose el brazo*))
 37 (0:2)
 38 Daniela: Si: hacen trampa (.) nosotras también vamos a hacer trampa.

La acción de hacer trampa comienza con una infracción a las reglas del juego a la liga-liga: hacer mover la liga para hacer que la oponente que salta se equivoque (línea 17 de Milenka, al abrir y cerrar los brazos). Esta información se la obtiene de manera directa, observable;

por ello, se la enuncia en forma de un reclamo (Enfield 2011: 300). En consecuencia, la siguiente acción de la parte oponente que acompaña a la compañera de equipo que salta, Daniela, consiste en formular un reclamo enfático a Milenka con toda la autoridad epistémica que le confiere la situación: NO HEY HE:CHO ASÍ:! ‘¡No he hecho así!’ (línea 20). Es una manera de reivindicar su autoridad ética y epistémica, colocándose en posición de alguien que respeta las reglas del juego y, por lo tanto, reclama reciprocidad en las acciones para jugar. El recurso secuencial, en este caso, consiste en establecer una aseveración con función de reclamo en primera posición (Raymond & Heritage 2006; Heritage 2002a). Esta acción recibe alineación en la respuesta de Milenka, quien deja de moverse redirigiendo así su conducta hacia el cumplimiento de las reglas del juego reclamadas por Daniela.

No obstante, en otra acción subsiguiente, Ely, la compañera de equipo de Milenka, comete otra infracción al volver a hacer mover la liga desalineándola al arrimarse a la pared (línea 25). La reacción a esta acción se genera de nuevo en las acciones de ejercicio de autoridad epistémica por parte de Daniela, al realizar dos acciones orientadas a restablecer el orden y respeto a las normas del juego para seguir jugando: (a) una acción física para realinear a Ely en la posición inicial respecto de Milenka (colocarla en la misma dirección del extremo en el cual Milenka sostiene la liga), (línea 28); y (b) una acción meta-agentiva (Ahearn 2001) al evaluar y prohibir lo siguiente: YA:! ELIZA:BETH? (‘¡Basta, Elizabeth!’) NO: HA:GAN TRA:MPAS! (línea 32) y, por último, remata con una condición: “Si: hacen trampa (.) nosotras también vamos a hacer trampa”. Daniela logra así situar a la infractora en una posición de asimetría ética con respecto a ella y a las otras niñas que observan el juego.

Ely responde a la acción sancionadora de Daniela con una carcajada orientada a mitigar o rebajar dicha acción, también así evita una mayor exposición a la vergüenza pública, dado que allí están presentes no solamente las dos miembros del equipo contendiente, sino también otros compañeros y compañeras de curso y de la escuela. En realidad, la niña infractora ofrece dos tipos de respuesta a las acciones de la parte sancionadora: (a) respuesta física congruente con la acción física realizada en el turno previo (vuelve a alienarse a la posición recta de la liga sin ofrecer resistencia); y (b) respuesta verbal de mitigación mediante la risa.

5.2.2. *Reclamo de equidad y posturas ético-epistémicas contrapuestas:
prevalencia de demostración de la verdad vs la falsedad*

El Extracto 4 examina la contraposición de posturas ético-epistémicas de dos hermanos en una situación de juego. En esta contraposición, la reacción del co-participante engañado pone de relieve la validez de demostración de la verdad de su reclamo más que sobre el respeto a las reglas mismas (al menos en eso desemboca todo el evento del juego que propicia la acción engañosa). Este extracto muestra únicamente la fase del reclamo y la prevalencia de demostración del valor de verdad del reclamo del hermano menor, con un resumen posterior de las acciones de la fase final.

Por otro lado, un factor que hay que tomar en cuenta en este análisis es que la estructura social de la familia y la comunidad favorece la autoridad de los hermanos mayores sobre los menores; con ello les confiere “poder simbólico” (Bourdieu 2000), precisamente porque — como hermanos mayores—deben contar con un estatus y consiguiente autoridad ético-epistémica, ya que se espera que el conocimiento sobre las reglas de comportamiento apropiado sean parte de su “dominio epistémico” (Heritage 2013). Por consiguiente, hay que entender el contexto de la interacción entre ambos hermanos a partir de dicha posición socialmente atribuida.

El evento que aquí se analiza presenta una situación de desacuerdo provocada por el ocultamiento del número real de globos que el hermano mayor está aumentándose. Ambos hermanos juegan a arrojarse con globos inflados con agua. Los participantes son Ariel (6,6), el hermano menor engañado; y Julio (7,10), el hermano mayor que engaña. Ambos niños ocupan el 3er y 2do lugar respectivamente al interior de cuatro hermanos (una hermana mayor y un hermano menor). El escenario es el patio de la casa. Ambos niños hacen una breve pausa en el juego de mojarse con globos inflados con agua. La pausa se debe a que se les acabaron los globos con agua y cada cual va a aumentarse más globos inflándolos en el grifo. Los globos están en una bolsa que sus padres les compraron para que los cuatro hermanos los compartieran.

En esta acción de aumentarse los globos existen dos reglas implícitas: la *primera* es que cada niño debe inflar la misma cantidad de globos. Esta norma ya prevaleció momentos antes,

cuando jugaban. La *segunda* regla consiste en que cada participante no debe aumentarse demasiados globos por dos razones: primero, aunque la cantidad no esté específicamente estipulada, ambos niños deben considerar dejar algunos globos en la bolsa para los hermanos ausentes que están pastoreando las vacas en la pampa. Esta razón obedece a una norma de orden familiar comunal: compartir. La segunda razón considera una razón circunstancial del momento, ya que la abuela los está regañando por no cumplir con la tarea de limpiar la casa antes de que lleguen su madre y sus dos hermanos. Sin embargo, tal y como se observará más adelante, las dos reglas son manipuladas por Julio, el hermano mayor de Ariel.

Las motivaciones que determinan el curso de las acciones de los dos participantes son las siguientes: la meta de este juego para Ariel y Julio es ganar, y esto significa mojar más al contendiente en el juego mediante una buena puntería. Pero también implica tener habilidad para esquivar los globos que el otro contendiente está arrojando; y esta es una habilidad que Ariel, el hermano menor, la sabe realizar bien. En consecuencia, el contar con muchos globos con agua no siempre garantiza mojar al otro y ganar el juego. Sin embargo, para Julio, este detalle sí es pertinente, pues la secuencia interactiva muestra que mientras más globos vaya él llenando con agua, más oportunidad tendrá para ganar. Ariel identifica esta conducta y por ello controla atentamente el número de globos que su hermano está inflando en el grifo.

Extracto 4

2014_15MARZFMM2U01019

((Se omitieron los turnos 1-6))

7 Ariel=> [Ya: son **ci:nco**! ((avanza el cuerpo y la mirada hacia J))]

8 Julio: [[(se dispone a inflar otro globo con agua)]=



Líneas 7-8.

9 Julio=> =A::- aquí **so:n** cua:tro todavía.

- 10 Mirá pues contá:! *((mira a M, luego apunta al recipiente con la mirada))*
 11 Ariel: *[((serio, se queda mirando las manos de J))]*
 12 Julio: *[((abre la boquilla del globo para insertarla al grifo))]*

En este evento, los globos son los artefactos que juegan un papel central en la actividad de control, pues son la evidencia observable y argumentable para Ariel. Por eso, él mantiene control visual sobre el número de globos inflados que Julio mete en su recipiente, y también sobre aquellos que va inflando en el grifo. Entonces, al identificar un movimiento problemático en la línea 7, lanza una aseveración con acción de reclamo a su hermano avanzando el cuerpo y la mirada: “Ya: son **ci:nco:!**”, pues Julio ya va inflando el globo número cinco, sin detenerse a darle oportunidad a él. Este turno es también un directivo indirecto para Julio, equivalente a decir: “Oye, ya deja de inflar, que me toca a mí”. El tono enfático en el numeral marca la intención de Ariel para hacer notar dónde se ubica el problema.

La postura de Julio consiste en rechazar esta objeción, y ello lo muestra con una oposición primero corporal al continuar inflando el globo (8). Luego refuerza esta oposición emitiendo una contra-aseveración directa: “A:.- aquí **so:n** cua:tro todavía” (9). Emite después un directivo en forma imperativa para que Ariel verifique el número de globos contando solo aquellos que están en el recipiente, no así los que Julio está inflando en el grifo: “Mirá pues contá:!” (10). El apuntamiento visual de Julio sobre el recipiente indica cuál debe ser el referente de control para Ariel. Su postura se orienta hacia la demostración de mayor autoridad epistémica. Sin embargo en (11), Ariel rechaza la orden de Julio al mantener control con la mirada en las manos de él. Son dos posturas y autoridades epistémicas discrepantes en las que el saber contar, la mirada y los materiales se están poniendo en evidencia y son el arma de control de cada uno de los dos niños.

Las acciones que prosiguen presentan una secuencia en la cual, Ariel, el hermano menor, evalúa de manera directa la acción de su hermano mayor, Julio.

- 13Julio: *((mira por un segundo a M, luego vuelve a mirar su globo))*
 14 => *[Contá: pues. >Contá contá.< Contá:. ((mira a M en los tres primeros "contá")]*
 15 Ariel : *[((sigue mirando las manos de J, al parecer ve otro globo vacío en la mano*
 16 *de J))]*

- 17 (0. 3)
- 18 Se:s [[seis]] te estás *yapayundo!* [[*yapaykundo*]] N:f ((*yendo hacia el recipiente y mirando las manos de J*))
- yapa* -*yku* -ndo
 aumentar-INDUC-GER
 ‘aumentando **indebidamente**’
 ‘¡Te estás aumentando **indebidamente!**’
- 19 J: ((*mira a Ariel*))
- 20 [A a!] [[no]] ((*mira el globo que tiene en la mano, lo comienza a atar*))
- 21 M:=> [Tiene-] ya: tie:nes do:s!((*apuntando una vez a la mano de J, y otra vez al globo escondido*))
- 22



Líneas 21-22.

Julio recicla el directivo siguiendo un patrón de construcción verbal de cadencia rítmica de aceleración y desaceleración (“Contá: pues. >Contá contá.< Contá”), (14). Pero Ariel está más atento al monitoreo de lo que su hermano hace y tiene en las manos. Parece percatarse de que Julio esconde un globo más dentro de su mano, además del que está llenando con agua en el grifo. Esta es una acción que Ariel evalúa como engañosa y por ello reclama y sanciona a Julio mediante una construcción combinada en español y quechua: “Se:s te estás *yapayundo!*” (‘¡Te estás aumentando seis!’), (18). Expresa en español el numeral “seis”, a su vez que usa el préstamo del quechua para expresar “aumentar”¹³². Es este último término en quechua el que evalúa léxicamente la acción engañosa, pues la raíz verbal *yapa* ‘aumentar’ incluye el infijo *-yku* (simplificado aquí solo por *-y*). Se trata de un infijo que funciona como un adverbio cuyo significado –en este contexto– es ‘indebidamente’¹³³, ‘en provecho de uno solo, sin medir, sin reparo’, ‘al libre albedrío de uno mismo, sin responsabilidad’. Este infijo

¹³² *Yapa-r* (aumentar-INF: ESP. ‘aumentar’) es el término en quechua más utilizado por estos niños. No se trata de un cambio de código intencional; se trata más bien de un préstamo plenamente incorporado en el habla coloquial de hablantes monolingües urbanos del español boliviano; sobre todo en la ciudad de Cochabamba (v.g., en el mercado de verduras, se usa *yapa* como sinónimo de ‘aumento’).

¹³³ El diccionario quechua de Herrero y Sánchez de Lozada (1983) incluye ejemplos de este sufijo con una traducción de “indebidamente” en algunas situaciones. El estudio de este tipo de sufijos quechuas, sobre todo de aquellos que marcan aspecto, parece ser aún un ámbito muy poco explorado en Bolivia.

no es una marca de evidencialidad, puesto que no está evaluando la fuente de información (Aikhenvald 2004), sino la acción.

Mediante el uso de este infijo, Ariel sanciona la falta de limitación y, por consiguiente, de responsabilidad en el uso de los globos por parte de Julio. Es una evaluación de la autoridad epistémica y de la primacía epistémica de su hermano mayor. Esta observación la acompaña por una aproximación corporal paralela a la mirada hacia las manos de Julio. No obstante, Julio rechaza de manera directa esta acusación con una expresión de polaridad en (20, “A a!” ‘no, no’). El rechazo obstinado de Julio (20), motiva a Ariel a explicar el porqué de su acusación de esta manera: con dos apuntamientos deícticos y enfáticos consecutivos, uno al globo visible que Julio está a punto de amarrar y otro a un globo que Ariel lo vio oculto dentro de la misma mano de Julio (21-22).

Las líneas que siguen presentan una secuencia interactiva de transición hacia la convergencia de posturas ético-epistémicas paralelamente al alineamiento de posturas afectivas entre los dos hermanos, ya que el hermano menor demuestra la validez de su aseveración y reclamo iniciales.

- 23 J: A.: (Yo yo: yo) ((mira a M por un segundo, vuelve a mirar
24 el globo que está atando, luego se agacha
25 para colocarlo en el recipiente))
26 M: => [YA: TIENES UNI:TO!] [[Ahora ya tienes otro más]]
27 [(de pie, apunta el nuevo globo que
28 J ya se está disponiendo a llenar con agua)]
29 J: => [Con eso cinco!] >CINCO ES!<
[[apuntando al globo que acaba de poner en el recipiente]]



Líneas 22-25. Apuntamientos contrapuestos, divergentes.

- 30 J: [(saca otro globo de su misma mano para llenarlo con agua en el grifo)]

31 (0.8)
 32=> Cinco. ((*tono amable*))
 33 => [Y con esto?]
 34 [((*abre la boquilla del nuevo globo para colocarlo a la boca del grifo*))]=
 35 M:=> =[Se:isitus.] [[seisito]]
 36 [((*mirando las manos de J, quien ya está*
 37 *colocando el globo a la boca del grifo.*
 38 *Tono más calmado, como de conformidad quejumbrosa*))]=
 39 J:=> =Se:is.((*tono aprobador y conciliador. Llena el globo con agua ante la*
 40 *mirada de M*))=



Líneas 30- 32. Miradas convergentes

41 ((*Los turnos que siguen muestran que Julio se infla más globos que Ariel, y cuando este toma su turno, Julio le permite inflar menos globos que él argumentando que su conducta es inapropiada, pues “se está gastando los globos” que deben guardar para sus otros dos hermanos*))

Julio coloca el quinto globo en el recipiente, mientras busca una contra explicación (23-25). Entonces, Ariel actúa de prisa, como si arremetiera con su propia explicación, pues está muy atento a la sucesión de las acciones de su hermano. Realiza así un tercer apuntamiento a la mano de Julio, además de una enunciación verbal con elevación de voz, confirmando así la existencia del sexto globo (26-28). En esta enunciación se observa también el uso del diminutivo en el número (“UNITO”). Es un uso pragmático que viene del quechua y —que en este caso— sirve más para expresar una queja que para mitigar la acusación y explicación.

Las acciones de ambos niños se diseñan mediante explicaciones contrapuestas, enfáticas y simultáneas acompañadas con apuntamientos divergentes. Julio explica que al momento son solo cinco globos; lo hace apuntando hacia el recipiente; con ello mantiene su postura de tomar como referente de control el recipiente. Su enunciado se caracteriza por reciclar su explicación en un mismo turno, además de acelerar y elevar la voz en la segunda parte (“Con

eso **cinco!** >CINCO ES!<”), marcando así la cantidad que considera correcta. Es una acción impositiva que de inmediato bajará de tono, ya que sus mismas acciones subsecuentes provocarán que él comience a adoptar una postura convergente con la de Ariel. Esto acontece porque Julio saca el globo escondido al cual Ariel también apuntaba y se refería como “unito”. Así visibiliza la evidencia sobre la cual Ariel basa su argumento de que Julio se está aumentando seis globos. Luego le sigue una explicación de Julio para reforzar aún su explicación anterior reciclando el numeral “cinco”, pero ya con un cambio de tono impositivo a uno amable en (32). La trayectoria de la postura afectiva sigue a la de las posturas ético-epistémicas: la demostración de la evidencia restaura la situación y posicionamiento inicial de ambos niños.

Las acciones que se suceden entre (32) y (40) marcan una secuencia de transición de alineamiento de posturas de ambos niños hacia una de acuerdo. También muestran la manera como un hermano mayor, quien goza del estatus de mayor autoridad simbólica frente al menor, va a actuar ante la evidencia que le otorga la razón precisamente a este hermano menor con quien ha estado manteniendo posturas epistémicas contrapuestas. Esta estrategia de transición la construye el mismo hermano mayor desde la acción en (32) a la (40), y lo hace adoptando la identidad de un maestro paternal que enseña a un estudiante. En consecuencia con este tipo de actuación, dirige una pregunta de verificación a Ariel (32), “Y con esto?”, al mismo tiempo de abrir la boquilla del globo número seis para colocarlo a la boca del grifo. Ariel le responde verificando el número seis, además de usar la marca del diminutivo en el numeral, mirando las manos de su hermano, en tono más calmado, como de conformidad quejumbrosa (35-38). Julio evalúa esta respuesta en tono aprobador y conciliador al retomar la respuesta de Ariel; pero eliminando el diminutivo, pues su postura no es de queja y tampoco la de alguien que desea demostrar subordinación frente al otro debilitando la fuerza ilocutiva de su enunciado (40).

De este modo, mediante la técnica de organización secuencial del formato atado, se muestra la convergencia de posturas ético-epistémicas y afectivas que se realizan a través de acciones de verificación verbal, uso de tono normal y amable, de apuntamientos con la mirada hacia un mismo referente de control (ambos niños miran al globo que se está inflando en el grifo). Hasta aquí también se ha observado que la postura epistémica del hermano menor no cambió

en ningún momento, defendió su punto de vista con todos los elementos semióticos que consideró relevantes: afirmaciones, apuntamientos visuales y deícticos, manejo de la emoción a través de la prosodia. Son estos recursos los que apoyan la validez y veracidad del contenido de la información que maneja en su aseveración para reclamar lo que considera apropiado, para actuar en consecuencia y demostrar la acción engañosa hasta lograr un cambio de posturas ético-epistémicas en su hermano mayor. Estos mismos recursos son las herramientas de control o supervisión. De este modo, el hermano mayor se ve obligado a alinearse y afiliarse asumiendo el dominio epistémico (Heritage 2012) del menor.

El Momento 1 de este extracto muestra a su vez de qué manera los dos niños representan e interpretan en la vida real y cotidiana el valor de la confianza mediante el significado de lo justo y lo correcto en la concepción de la comunidad: lo escondido es lo engañoso, lo oscuro, lo no claro, lo que no se visibiliza. Y por el contrario, lo justo y lo correcto es lo claro como el agua (*Yakujina ch'uwita* 'Claro como el agua', tal como sostienen las líderes quechuas del Valle Alto y Central de Cochabamba (Terceros & Román 2012).

5.2.3. Primacía ético-epistémica compartida, con reciprocidad en la desalineación con las normas del juego

El Extracto 5 muestra otra manera de enfrentarse a una situación engañosa por parte de los niños del estudio: si bien comparten el mismo dominio y estatus epistémico de saber las reglas para realizar las consignas del juego y, por lo tanto, poseen los mismos derechos para desplegar autoridad epistémica (dada la primacía epistémica) y autoridad moral, optan más bien por reaccionar de manera recíproca desalineándose con las reglas del juego. En realidad siguen la ley del talión "Ojo por ojo, diente por diente".

El escenario es la cancha polifuncional ubicada al frente de la Escuela "Andrés Pinto Astete" en Santa Lucía; la escuela donde estudian estos niños. La maestra está presente y los niños son de kínder. La maestra tiene el objetivo de que los niños hagan ejercicios al aire libre. Por eso, primero les ordena correr como bicicletas, luego, como se muestra en el registro del Extracto 5, deben caminar como gansitas y gansitos dando una vuelta por la cancha. Aunque no es la intención de la maestra, los niños asumen que se trata de ganar y por eso algunos

tienden a hacer trampa. El registro se focaliza en Jacob (6,2) y Valeria (5,6) y eventualmente en Margaret (5,3).

Extracto 5

2014_28MARZ EAPAM2U0112

Duración: 7'03''-7'59''

((se omitieron las líneas 1-12))

13 Jacob: *((camina con dos pies, luego prosigue con cuatro))*

14 Maestra: =Do:s pati:tas nomás. [No: tie:ne cua:tro. Co:n do:s nomás.

15 Jacob: *[((camina con dos pies))*



Línea 15

16 Otros niños: *((aún siguen caminando agachados, pero con dos pies))*

17 (2.5)

18 Maestra: MUY BIE:N:! LA:S DO:S GANSI:TAS CÓ:MO CA:MINAN.

19 *((al ver que Valeria y Margaret caminan como gansitas))*

20 Valeria y Margaret: *((van casi por delante respecto de los demás))*

21 Niños/as: *((ríen al caminar))*

22 (0.2)

23 Jacob y otros niños:=> *((caminan casi corriendo apenas agachados, casi de pie))*



Línea 23.

24 Margaret: => NO: VA:LE ASÍ (.). PUES! *((mirando a los niños))*

- 25 (0.6)
- 26 Jacob: => ((voltea antes de llegar a la línea para avanzar a la
27 línea de partida))
- 28 Valeria: ((llega a la línea y se da la vuelta, va en 2do lugar después de Jacob))
- 29 (0.3)
- 30 Niño: ((le dice algo al niño que se quedó sentado en la línea de partida))
- 31 (3.1)
- 32 Valeria: => ((avanza de pie, apenas agachada, casi corriendo))
- 33 Jacob: ((también avanza casi corriendo, va en 1er lugar))
- 34 Otros niños: => ((también avanzan casi corriendo))
- 35 Jacob: => A::! NO: Va:leria! ((mirando y señalando a Valeria, sin
36 dejar de caminar a la meta))
- 37 Valeria: ((mira a Jacob sonriendo))



Líneas 35-27.

- 38 Maestra: CO:MO NO: SABEMOS CÓMO LLEVAR LA MANO? A: VE:R!
PO:NGANSE AHÍ DE: NUE:VO!
- 39 Valeria: ((ya comienza a sentarse en la línea meta))
- 40 Otros niños/as: ((también comienzan a sentarse en la línea meta))
- 41 (0.6)
- 42 Valeria->maestra:=> [E:L JA:COB ASÍ ESTABA CAMINA:NDO:.
43 [(se acerca a la maestra señalando a Jacob con su mano
44 imitando cómo él estaba caminando: de pie, apenas flexionando
45 las rodillas))



Líneas 42-45.

- 44 Jacob->Maestra: => La: Valeria estaba co:rrie:n[do! ((señalando a Valeria))
- 45 Maestra->niños: [Sh sh(.) Pó:nganse! ((señalando
 46 la línea de partida))
- 47 Maestra->niños: Va:mos a agarrar las ro:dillas a:sí!
- 48 Niños: ((caminan como gansitos siguiendo el modelo de la maestra))



Líneas 48-49.

La actividad del “caminar como gansitos y gansitas” debe seguir una regla previamente explicitada por la maestra a los niños de kínder: caminar agachados con dos pies. Implícita está la regla de que todos deben llegar hasta la línea del otro extremo de la cancha caminando de este modo sin darse la vuelta antes de llegar a ella, puesto que los niños ya realizaron este tipo de actividades en otras ocasiones, aunque con otro tipo de ejercicios. Por consiguiente, esta segunda regla forma parte del acceso epistémico y de la experiencia de todos. Estas son entonces las dos reglas que constituyen la base de la autoridad epistémica de los niños, así como su base de estatus, afiliación epistémica y moral (sus derechos y obligaciones o responsabilidades para reclamar y evaluar acciones infractoras).

La maestra alienta el cumplimiento de la primera regla cuando evalúa la manera de caminar como gansitas de Margaret y Valeria (línea 18). Sin embargo, cuando los niños ya están fuera del alcance físico de la maestra, varios de los niños varones rompen con la regla al caminar casi poniéndose de pie y casi corriendo (línea 23). Margaret evalúa negativamente esta acción con una afirmación y reclamo anteponiendo un prefacio polar de negación: ‘NO: VA:LE ASÍ (.) PUES!’ (línea 24), sin obtener respuesta congruente. Esta manera de evaluar es muy común entre los niños y niñas de la región, usando el verbo ‘valer’ para invalidar la acción de los niños y niñas que hacen trampa, ya sea al jugar o al realizar cualquier otra actividad.

Viene luego una segunda infracción orientada a la regla implícita: Jacob voltea antes de llegar a la línea del otro extremo para avanzar rápidamente hacia la línea de partida y así ganar lo

que él y los demás consideran una competencia (26). A partir de esta acción se sucede una serie de acusaciones personalizadas entre él y Valeria, pues son los dos quienes encabezan el grupo. La competencia “para ganar” se enfoca ahora entre ambos. Valeria llega a la línea del otro extremo, pero ya no sigue la regla de caminar como gansita, sino que camina casi de pie y casi corriendo (32). Así se afilia con la acción infractora de Jacob y de algunos otros niños más. En la línea (35), Jacob replica evaluándola negativamente al apuntarle con el dedo y personalizándola como una infractora, aunque solamente enuncia la negación de la frase de ‘No vale’ (A:!! NO: Va:leria!). El reclamo de Jacob no recibe alineación congruente porque Valeria le responde con una sonrisa cómplice y de revancha a la vez (línea 37). Aquí comienzan ambos niños una desalineación explícitamente recíproca entre ambos con la regla de andar como gansitos.

Cuando los niños ya van llegando a la línea meta, la maestra se apresta a enmendar la acción tramposa de todos los implicados al ordenarles ponerse de nuevo en la línea de partida para recomenzar la actividad (38). Valeria aprovecha la ocasión para acusar a Jacob con la maestra focalizando en relatar la acción infractora del niño al decir ‘E:L JA:COB ASÍ ESTABA CAMINA:NDO:.’; y para hacer creíble su acusación, acompaña dicha acción con la imitación del caminar de Jacob: casi de pie y apenas flexionando el cuerpo (líneas 42-45). El turno subsiguiente de Jacob se produce con el lanzamiento de una contra-acusación a Valeria: ‘La: Valeria estaba co:rrie:n[do!’, aseveración que se focaliza en la acción de correr de Valeria, no en la manera de caminar, además de acompañarse de un apuntamiento deíctico (línea 45). Son posturas éticas contrapuestas a una acción recíproca de infracción.

Las líneas 46-47 muestran a la maestra restableciendo su estatus epistémico al corregir la posición adecuada de los niños para realizar la actividad anterior. Esta vez todos los niños se afilian con la postura ética y epistémica de la maestra al seguir la regla de caminar como gansitos y gansitas, pues, además, la maestra los lidera.

Los ejemplos analizados muestran a niños que asumen diferentes posturas ante las dos formas de actividad engañosa. En la actividad del “hacer creer” bajo las dos modalidades de ocultamiento y de modificación de conducta inapropiada (con aseveración-advertencia), la selección de las maneras de mantener una postura epistémica confiable determina la credibilidad o no de quien la lleva a cabo. Aunque el engaño no es realmente una actividad

de engañar para beneficio propio de quien la realiza, ella introduce a los niños de la región en formas de interpretación juguetona de ciertas reglas como la del respeto a la propiedad ajena, además de poner a prueba el carácter de los niños: así como hay niños que no creen en estos juegos, otros sí lo hacen.

En la actividad de “hacer trampa” o “engañar”, los niños debaten posturas éticas y epistémicas. Un valor clave en estas actividades es la confianza, en especial, en los participantes que las realizan para ser legitimados como agentes éticamente confiables.

En los participantes que sufren actividades de “hacer trampa”, el control que se ejerce a través de movimientos corporales, evaluaciones y reclamos sobre acciones de infracción a las reglas del juego apoyados en hechos observables y reforzados con afirmaciones, acusaciones, adverbios y prosodia, son la base de la postura ético-epistémica para legitimarlos como sujetos que reclaman, ya sea respeto, reciprocidad, o bien credibilidad a sus posturas sobre todo de índole ética.

El ser persona ética es parte de la constitución de una persona confiable dentro del contexto sociocultural de estos niños. Por eso el no ser sujeto de acciones engañosas, al menos por repetidas veces, es una habilidad social que se promueve, precisamente debido a que el engaño y la mentira constituyen una de las acciones de conducta inapropiada a la cual la población debe hacer frente. Se encuentra que por esta razón, existen varios términos codificados que representan estas acciones. Es el tema que se desarrolla en el siguiente apartado.

6. El sentido de las “acciones engañosas” en el contexto local de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro

Entre la población de las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro, las acciones engañosas están vinculadas a una gama de acciones y significados cuya expresión no se limita únicamente a la polaridad falso-verdadero (la práctica del “hacer creer” así lo muestra). Haviland (1988), Brown (2010) y Le Guen (2016) ya encontraron algo similar en relación al manejo y la variación cultural de la información con los mayas tzotziles de Zinacantán en

Chiapas y de Tenejapa y Yucatán respectivamente, tal como se vio en los primeros apartados de este capítulo.

Sin duda es por dicha razón que cuando se busca terminología vinculada con “verdad” y “mentira” en quechua, surgen, por lo general, términos polarizados entre lo positivo y lo negativo, puesto que lo neutro aparece más bien con el sentido de *chistakuy* ‘bromear’, o recientemente como “hacer creer”. Así entonces, dado que ya se realizó el análisis sobre el “hacer creer”, este apartado se concentrará en la gama de nociones de “verdad” y “mentira”. Según Brown (2010), en la antropología, ambos conceptos están vinculados con la dimensión cultural de un grupo social y, por lo tanto, una manera de evaluar la verdad o la falsedad de un enunciado consiste, por un lado, en examinar los conceptos culturales de “verdad” y “mentira” y, por otro lado, “la manera en que se los invoca en las interacciones” (p. 232, con base en Sweetser, 1987).

Es probable que algunas culturas no tengan léxico específico para representar los términos de verdad, mentira y engaño. En todo caso, estos significados se manifiestan bajo diversas formas de actuación de los interactuantes en la “secuencia organizativa de la acción” (Goodwin & C. Goodwin 2000: 1), aunque la lengua de una cultura posea o no los términos específicos para denominar dichas acciones; por ejemplo, mediante reacciones de oposición que expresan una postura evaluativa y otras manifestaciones multimodales de desacuerdo frente a la acción del otro u otros interlocutores.

En el caso del quechua, esta lengua posee una amplia gama de terminología referente a nociones de “verdad” y “mentira”, así como para acciones de engañar; ello podría ser indicador de que los miembros de esta cultura prestan particular atención al manejo informativo y moral de este tipo de situaciones.

6.1. El sentido de las nociones de “mentira” y “verdad” en quechua

Como ya se adelantó, en el quechua, algunos términos de “verdad”, “mentira” y “engaño” están lexicalizados en términos que ya entraron en desuso como en otros que a la fecha mantienen plena vigencia. La Tabla 18 ilustra esta situación (van en cursiva y negrita los

términos en uso pleno en la región estudiada); posteriormente, en el apartado subsiguiente, la Tabla 19 presenta la terminología correspondiente al engaño.

Tabla 18. La gama de términos de “verdad” y “mentira” en el quechua

Término en quechua para “Verdad”	Traducción	Término en quechua para “mentira”	Traducción
1. <i>chiqa, sullull</i>	s. Verdad. Certeza.	<i>a. llulla</i>	s. Mentira.
2. <i>chiqa, chiqaq</i>	adj. Verdadero, -ra- Conforme a la verdad o a la realidad.	<i>b. llullakuy</i>	prnl. y tr. Mentir. Decir algo contrario a la verdad. s. Mentira.
3. <i>chiqan, siwk</i>	adj. Recto, -ta. Derecho. Liso, parejo, muy igual y pulimentado.	<i>c. llullakuy</i>	Encubrir v. tr. Ocultar, tapar, esconder.
4. <i>chiqan</i>	fig. Recto, justo.	<i>d. pakay</i>	Disimular y ocultar con engaños o mentiras.
4. <i>chiqanchay, allinchay</i>	tr. Enmendar. Corregir, quitar defectos.		

Fuente: Elaboración propia con base en el *Diccionario Bilingüe* de Layme (2007).

La Tabla muestra que la semántica de *chiqan* ‘verdad’ en quechua va asociada con una valoración positiva, mientras que la valoración es negativa para el término *llulla* ‘mentira’. La “verdad” se relaciona con lo ‘recto’, lo ‘conforme a lo correcto, lo justo’ (probablemente no siempre y necesariamente a la verdad), ‘lo pulimentado’ o ‘liso’. Ambos términos en quechua son de pleno uso actual en el habla cotidiana de los hablantes de esta lengua, no se reportan préstamos del español.

Los términos *sullull* y *siwk* de (1) y (3) ya no se usan en la región. Por otro lado, las asociaciones semánticas para *llullakuy* ‘mentir’, ‘mentira’, son todas negativas y, a su vez, se relacionan con acciones de “encubrir, ocultar, tapar, esconder” (c). Dichos significados se vinculan directamente con otro término de uso muy común en la vida cotidiana para designar estas mismas acciones: *pakay* (d), con un significado que se extiende a la acción de “engañar” y también “mentir”. Por ejemplo:

(a) *Don Mateo ancha mich’a, qullqita warminman pakan.*

ancha mich’a qullqi-ta warmi-n-man pakan
muy tacaño dinero-ACU mujer-3POS-ILAT ocultar-3S.PRES

‘Don Mateo es muy tacaño, le esconde dinero a su esposa’.

En el ejemplo (a), *pakay* significa ‘esconder’, ya sea mintiendo o engañando. Dicho en otros términos, el contenido de este ejemplo significa: “Don Mateo es muy tacaño, le esconde dinero a su esposa mintiendo o engañando, sosteniendo que no lo tiene”.

Visto así, desde el diccionario, en la idiosincrasia quechua, las acciones vinculadas con la “mentira” y el “engaño” son susceptibles de una sanción moral, puesto que –tal como se observa en las definiciones para la “mentira”– los enunciados son falsos si ocurren en un contexto informativo de habla. (Esto coincide con lo manifestado por Brown, 2010, para los tzeltales de Tenejapa.). Por lo tanto, el receptor de las mentiras responsabiliza al emisor de estas por los efectos de una información no conforme con la verdad o con la realidad; por ejemplo, cuando alguien se compromete varias veces a colaborar a otro en el aporcado del cultivo de maíz y no lo hace¹³⁴.

Sin embargo, existe también la otra dimensión de “mentira social” moralmente no sancionada, o de “moralidad neutra” a la que alude Brown (2010) con la cultura tzeltal de Tenejapa. Este tipo de “mentiras sociales” se observan en la vida cotidiana de los pobladores de T’ojlu Rancho y San Isidro, en las acciones de control de los cuidadores de niños más pequeños, aproximadamente hasta los dos y tres años de edad (cf. Terceros 2002). Alrededor de los siete u ocho años de edad, los niños, así como en el mundo de los jóvenes y adultos, ya comienzan a usarlas en contextos de saludo, de broma (v.g., el “hacer creer” en la escuela o en el hogar; aunque esta faceta se realiza generalmente entre niños y adolescentes). En estas situaciones no habría una valoración negativa ni positiva, en coincidencia con lo que encuentran Brown para los tzeltales de Tenejapa (2010: 257), Haviland (1988) y Le Guen (2016) con poblaciones tzeltales de Tenejapa, tzotziles de Zinacantán y maya-yucatecos en México, respectivamente¹³⁵.

¹³⁴ Herrero y Sánchez de Lozada (1983) también reportan este tipo de ejemplos y otros más de la vida cotidiana de los pobladores.

¹³⁵ A partir de un estudio experimental, Coleman y Kay (1981) también sostienen que la semántica de la palabra ‘mentir’ en inglés (*to lie*) no se opone necesariamente a la “verdad”, aunque ese sea su principal significado prototípico, sino que más bien existen grados variables que van desde lo que se considera falsedad a la no falsedad o lo moralmente no sancionable. Los términos referentes a ‘mentir’ en quechua presentados en esta tabla refieren a su traducción más común, no a los diferentes grados o matices semánticos que puede presentar en el uso cotidiano de los hablantes de esta lengua. Es más bien el contenido global de este capítulo el que muestra dichas gamas o grados semánticos de la palabra ‘mentir’ en las diferentes prácticas de ‘hacer creer’ y de ‘hacer trampa’.

Dos observaciones se añaden a todo lo anterior: (a) estos términos no son préstamos del quechua; podría ser que algunos de ellos hayan adquirido o expandido su semántica a significados del cristianismo; sin embargo, eso requeriría de un estudio enfocado a ese interés; y (b) los diccionarios bilingües quechua-español reportan los términos quechuas que representan “verdad” y “mentira”, pero con mayor abundancia para el engaño en el uso cotidiano de la población de habla quechua.

6.2. El sentido de la noción de “engaño” en el quechua

La lengua quechua ha acuñado varios términos para expresar el concepto de engaño, y eso podría ser una señal para hipotetizar la cotidianeidad del tipo de acciones que indexicalizan este tipo de noción y, en consecuencia, el tipo de valoración asignada a las formas culturales de manejar información en las diferentes regiones de habla quechua en Bolivia. El Diccionario de Layme (2007) reporta doce entradas léxicas¹³⁶ diferentes con matices de significado que aluden a acciones diversas de engaño, aunque algunas parecen representar sinónimos: por ejemplo, *p'allquy* hace referencia a ‘embuste, seducción, artificio, artimaña con que se pretende lograr algo’; *yuka* refiere a “engaño, falsía, ficción”; *llullmiy* a ‘engañar solapadamente’; *llut'ay* ‘engañar’; *qalluykuy* ‘engañar con astucia’.

Al igual que para algunos términos referentes a “verdad” y “mentira”, en la actualidad y, en especial, en la región del Valle Alto, la cual comprende las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro, varios de estos términos ya no se usan, solo aquellos que se anotan párrafos más adelante. Sin embargo, toda esta terminología parece ir asociada con el manejo de la información no factual. *Qalluykuy* ‘engañar con astucia’ (*qallu-yku-y* ‘lengua-INDUC-INF’) refleja con mayor precisión la acción de engañar mediante el habla.

Entre los términos que reporta Layme en su diccionario (2007), un término que merece especial atención es *llut'ay*, cuyo significado figurativo de ‘engañar’ procede de la acción de

¹³⁶ Estos términos reportados por Layme (2007) son: *allquchay*, *map'achay* ‘deshonrar//engañar, trampear, burlar, ensuciar’; *ch'awka*, *yuka*, ‘embuste, seducción, artificio, artimaña con que se pretende lograr algo’//Engaño, falsía, ficción’; *p'allquy* ‘burlar, engañar, hacer creer lo no cierto, trampear’//Embaucar (de *p'allqu*. adj. Disimulado, persona que finge); *llullmiy* ‘engañar solapadamente’; *llut'ay* ‘engañar, revocar, cubrir con barro una superficie, taponar u obstruir, manchar o ensuciar con barro’; *qiquy* ‘embrollar, embaucar con zalamerías, engañar con tretas’ (*qiqu* ‘zalamero’); *jañay* ‘sonsacar, conquistar o lograr algo con engaños’; *ch'achu* ‘farsante, mentiroso’; *llulla* ‘mentiroso’; *qalluykuy* ‘engañar con astucia’ (*qallu* ‘lengua, idioma’).

‘embarrar, cubrir con barro una superficie, revocar, manchar o ensuciar con barro’. El autor también documenta el adjetivo *llut’asqa* con los significados de ‘taponado, obstruido’. Se podría afirmar que este término, aún de uso cotidiano en las dos comunidades de este estudio, es la metáfora de la visión obstruida de quien recibe la acción engañosa. Este término también se reporta en el diccionario de Herrero y Sánchez de Lozada (1983), y se lo asocia con la acción de ocultar.

Por otro lado, el contacto lingüístico entre el quechua y el español dejó sus huellas, pues hoy en día ya no se usan varios de los términos reportados para el engaño en el diccionario de Layme (2007) en las dos comunidades de estudio. Siendo el autor oriundo de un departamento diferente al de Cochabamba (lugar en donde están T’ojlu Rancho y San Isidro), es muy probable que reporte el vocabulario utilizado por la población quechua de otras regiones, como las de los departamentos de Potosí y/o Chuquisaca en Bolivia¹³⁷.

El Diccionario Quechua-Español de Herrero y Sánchez de Lozada (1983)¹³⁸ documenta terminología empleada en la zona específica del Valle Alto de Cochabamba, región que comprende varias provincias de esta región y al interior de la cual se encuentran las comunidades de estudio. Cabe señalar que los términos que se detallan en la tabla a continuación son de uso actual en la zona, a pesar de las tres décadas transcurridas desde la publicación de este diccionario.

Tabla 19. Términos referentes a “engañar” en el quechua de T’ojlu Rancho y San Isidro

Término en quechua	Traducción
1. <i>Ch’awkiyay, luq’iyay, empatay, janq’utiyay</i>	1. Engañar a alguien exagerando las cosas al contarlas e incluso inventándolas, <i>ch’awkiyay</i> se complementa con <i>janq’utiyay</i> . 2. Engañar a alguien con enredo o historieta inventada para salir del paso.
2. <i>Ch’awkiyarpariy</i>	Engañar a alguien comprometiéndose a cumplir algo, aparentemente con seriedad, pero realmente con reservas subjetivas, que convierte este

¹³⁷ Aunque se podría sostener que estos términos en desuso en el Valle Alto también ya dejaron de usarse en algunas de las regiones de Chuquisaca y Potosí. (Se agradece la información personal de Adan Pari, para una parte de la región de Chuquisaca; y a Miriam Cayetano, para otra parte de la región de Potosí. Mayo 2015)

¹³⁸ En este documento, se usa el alfabeto normalizado del quechua, según Decreto Supremo N° 20227 de 1984 en Bolivia. En el mismo se reconocen solo tres vocales para el quechua: ‘a’, ‘i’ y ‘u’. Por esta razón, se eliminan las vocales [e] y [o], variantes alofónicas de /i/ y /u/ respectivamente, con las que escriben este diccionario Herrero y Sánchez de Lozada.

	compromiso aparentemente absoluto en un compromiso meramente relativo.
3. <i>Empatachikuy</i>	Dejarse engañar por las palabras de alguien y en consecuencia ser timado y estafado. “Hacerse engañar con”. Se complementa con <i>ch’awkiyachikuy</i> y <i>q’utiyachikuy</i> .
4. <i>Luq’iyay</i>	1. Propinar golpes con el sombrero, generalmente en la cara o en la cabeza. 2. Timar, engañar.
5. <i>Luq’iyachikuy</i>	1. Ser víctima de una tunda propinada a base de golpes de sombrero en la cara o en la cabeza. 2. Dejarse engañar por excesivamente crédulo o ingenuo. Ser embaucado, “hacerse engañar con”, “hacerse meter el dedo en la boca con”, “hacerse embaucar con”. [Por ejemplo: hacerse engañar por varias veces con la misma persona.]
6. <i>Llut’ay</i> <i>llut’ay</i>	1. Recubrir con barro o argamasa, nivelando o aplanando una fachada, piso o pared. Revocar. 2. Engañar a alguien dando a la mentira apariencia de verdad.
7. <i>Q’utiyay</i> <i>Q’utiya-y</i>	Inducir a otro a creer y tener por cierto lo que no lo es, valiéndose de palabras. Engañar.

Como se observa en la tabla, el Diccionario Quechua-Español de Herrero y Sánchez de Lozada (1983) documenta seis términos base para el concepto de engaño, con algunas palabras derivadas como en (2), (3) y (5). Se observa asimismo que ambos autores introducen un préstamo del español como es *empatachikuy* ‘dejarse engañar por las palabras de alguien y en consecuencia ser timado y estafado’ (3). La base de este verbo es “empatar”, cuyo significado en español sería “obtener un mismo número de puntos o votos”, según la Real Academia Española (2015). Esta misma Academia reporta la locución verbal coloquial usada en sentido peyorativo “empatársela a alguien” para significar “Igualarlo en una acción sobresaliente o extraordinaria”. Si el significado de esta locución hubiera pasado al quechua en el mismo sentido, se podría plantear la hipótesis de que la población quechua del Valle Alto valoraba también la competencia en las relaciones sociales.

Y esto no estaría tan lejos de ser cierto, pues la gente del lugar tiene en alta estima la realización de concursos de *Takipyanakus* ‘concurso de coplas y contrapunteo’, así como de los campeonatos de fútbol. Aunque también está claro que esta acepción la adoptó la población de estas regiones del Valle Alto del español. Además, se encuentran otros préstamos del español plenamente incorporados al quechua y que se refieren a la noción de engaño; por ejemplo: *trampeay* ‘trampear’, ‘hacer trampa’.

Por otro lado, al igual que el conjunto léxico reportado en el diccionario de Layme (2007) para las nociones de “verdad” y “mentira”, los términos de engaño registrados por Herrero y Sánchez de Lozada (1983) privilegian el uso de la información para realizar dichas acciones. No obstante, en el diccionario de ambos autores, se observa no solo las definiciones desde la perspectiva de los sujetos que engañan, sino también de aquellos que son víctimas de ellas. Esto permite, de cierta manera, entrever ciertas valoraciones sobre las capacidades de los sujetos para hacerse o no hacerse engañar. Tal es el caso de *luq'iyachikuy* ‘dejarse engañar por excesivamente crédulo o ingenuo’ (4), cuyo significado muestra que los sujetos que caen en este tipo de acciones son aquellos “excesivamente crédulos o ingenuos”. La base de este verbo es *luq'u* ‘sombrero viejo’ y, así como definen los dos autores en la primera acepción, *luq'iyachikuy* significa ‘ser víctima de una tunda propinada a base de golpes de sombrero [viejo] en la cara o en la cabeza’.

Entonces, el receptor del engaño sería alguien evaluado como ‘tonto’, y es lo que en efecto sucede en la región. Lo propio va para el ejemplo que ilustra la noción de *llut'ay* ‘engañar’ (6), ya reportado en el diccionario de Layme (2007). Estos términos advierten que la persona debe poseer la capacidad de ‘estar alerta’, de ‘estar con los ojos bien despiertos’ para evitar ser víctima del engaño. La valoración del sujeto engañado sería de alguien que no puede ver bien, alguien que no es *vivu* ‘vivo’, ‘vivaz’, ‘perspicaz’, ‘listo’, ‘inteligente’. Estas valoraciones reflejan los referentes del perfil de ser persona en la región y, por lo mismo, tienen consecuencias importantes para conectarlos con el análisis de los datos que se han presentado en este capítulo.

7. Acciones engañosas y posturas ético-epistémicas: los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro en relación a estudios previos

A lo largo de los extractos analizados, se ha observado que el engaño entre niños y sus pares en las comunidades de T’ojlu Rancho y San Isidro presenta matices que van entre “las mentiras jugetonas” o el engaño en broma, bajo la forma de “hacer creer”, y el engaño propiamente dicho en la modalidad de “hacer trampa” en los juegos competitivos que realizan los niños. Al vivenciar estas formas, los niños deben contar con las siguientes características: quienes engañan tendrán que hacer creíble su postura epistémica y ética mediante la manipulación de la información (hacer creer que cuentan con mayor primacía epistémica

para demostrar que tienen autoridad epistémica y ética), el manejo del cuerpo, la prosodia, elementos verbales (imperativos desnudos, afirmaciones) e incluso el uso del silencio (v.g., en la modalidad del “hacer creer” de ocultamiento, al no responder a preguntas; al observar atentamente las acciones del otro en el “hacer trampa”). A esto también deben sumar posturas afectivas que manejen la emoción: el enojo, la seriedad, el afecto positivo. Todo eso es parte del bagaje de “hacerse confiables”.

Por su parte, en los juegos de competencia, quienes reciben acciones engañosas deberán ejercer control en las acciones y elementos pertinentes al juego (v.g., inflar globos, número de globos, ubicación...). Una vez que observan que la otra parte rompe la regla de la confianza, quienes sufren el engaño o el “hacer trampa” buscan contar con el mayor acceso posible a las evidencias para contar con primacía y autoridad epistémicas que les posibilite justificar no solo su reclamo, sino también la evaluación ética que llevan a cabo en relación a la otra parte. De igual modo, una postura afectiva que acompañe todo este despliegue será importante.

Por consiguiente, complementando las bases que la psicología del desarrollo y la antropología lingüística proporcionan para explicar cómo entienden, reaccionan y resuelven los niños las acciones engañosas, los hechos analizados en este capítulo muestran que los niños debaten toda esta gama de posturas recurriendo con todo un paquete de elementos semióticos de índole lingüístico, no verbal, prosódico y afectivo (manejo de la emoción, para el caso de este estudio), y no únicamente racional como parecen mostrar los estudios de la psicología del desarrollo. Ambas partes seleccionan elementos relevantes para actuar a fin de ejercer agencia epistémica (Enfield 2011) y también, lo que podría denominarse “agencia ética”, puesto que al ejercer control en las acciones de uno mismo y en las acciones de los otros, al evaluarlas aplicando más que un “discurso meta-agentivo” (Laura Ahearn 2001), una semiótica meta-agentiva, cada parte intenta presentarse como persona éticamente confiable. En tal sentido, los valores de respeto a las reglas del juego, la exigencia de reciprocidad y cooperación en dicho respeto son más que una noción moral de justicia (Piaget [1964]1991), son lo que se podría llamar “una ética de la confianza” en el otro.

En consecuencia, no se podría afirmar que todas las prácticas de engaño en las que están inmersos los niños se resuelvan separando creencias en unas, conductas o eventos en otras,

tal como los estudios en psicología del desarrollo lo muestran (cf. Tomasello 2014), o bien recurriendo a habilidades cognitivas como la valoración de la relación costo-beneficio; por lo tanto de la valoración de la consecuencia del engaño (Cosmides & Tooby 2000), o mediante la atribución de representaciones mentales como el hecho de conocer o desconocer la regla con anticipación (Gigerenzer & Hug 1992). Todas esas habilidades –además de otras– pueden entrar en una sola actividad de engaño, al menos eso es lo que los juegos de competencia que juegan los niños de las dos comunidades lo demuestran.

Por otro lado, los datos de los niños de las dos comunidades revelan que la clasificación por edades para determinar cuándo los niños desarrollan valores autónomos puede ser también tramposa, al menos en el sentido planteado por Piaget (1991, 1973). El autor sostiene que los niños grandes de edades comprendidas entre los 7 los 12 años desarrollan sentimientos morales más autónomos y de exigencia de respeto mutuo entre sus pares, a diferencia de los niños más pequeños (3 a 7 años de edad), quienes desarrollan una moral intuitiva, dependiente del adulto, haciendo prevalecer la obediencia al adulto. Los casos aquí presentados muestran que los niños de 5 años de edad ya tienen desarrollada la exigencia de una moral más autónoma, de bilateralidad o de reciprocidad, precisamente porque su historia de relacionamiento social tiene también como base la interacción con sus pares. (En otro interés investigativo, no precisamente en el tema de la moralidad, Tomasello [2014] reporta estudios recientes en psicología del desarrollo según los cuales los niños de un año y medio ya son capaces de atribuir falsa creencia en otros.) Asimismo, el engaño está ahí, presente en su vida cotidiana, sin distinción etaria ni de otra categoría.

Lo que sí se observa, en coincidencia con Piaget (1991), es que el relacionamiento social de los niños con sus pares amigos, hermanos, puede ser más exigente que con los adultos en cuanto a que una acción tramposa (una mentira, en el caso de Piaget) entre niños puede evaluarse con mayor severidad que con los adultos. Es en este sentido que “la amistad puede potenciar una orientación ética a la compleja existencia de los otros que resisten formas reductivas de cierre y tipificación”¹³⁹ (Throop 2014: 68).

¹³⁹ “...friendship may potentiate an ethical orientation to the concrete complex existence of others that resists reductive forms of closure and typification” (Throop 2014: 68).

Con respecto a la capacidad de interpretar creencias diferentes a las de uno mismo (o la falsa creencia en términos de la psicología del desarrollo), se podría sugerir que dicha capacidad se traduce en términos de la intersubjetividad (Duranti 2010, 2015) de los niños entre los niños: en su capacidad de “estar en el mundo” (Heidegger 1962); es decir, de ser conscientes, de hacer sentido del entorno y de los otros; por lo tanto, de interpretar no únicamente sentimientos e intenciones similares a las de uno mismo, sino también de distinguir las intenciones y sentimientos diferentes, verdaderos, falsos, neutros o de otra índole en el otro, mediante la percepción del entorno, del cuerpo del otro, de sus acciones, del lenguaje que usa o de su mismo silencio¹⁴⁰. En este sentido, la intersubjetividad surge como una noción más abarcadora que la de la teoría de la mente, en tanto “una dimensión clave en la comprensión humana y la actuación en el mundo”¹⁴¹ (Duranti 2015: 2). Esto es “una dimensión fundamental de la experiencia y la sociabilidad humana [...] [que] puede proveer un marco teórico global para pensar sobre las maneras en las cuales los seres humanos interpretan, organizan y reproducen formas particulares de la vida social y la cognición social”¹⁴² (Duranti 2010: 14).

También, las situaciones de engaño aquí analizadas han mostrado que la actuación y la percepción del cuerpo puede ser previa a la producción del lenguaje (aunque puede ocurrir a la inversa en otras situaciones que aquí no se analizaron). En tal sentido, las situaciones de engaño en las modalidades aquí presentadas muestran que los niños también prestan atención al cuerpo “como principio «estructurante»”¹⁴³ de su experiencia social con los otros (Merleau-Ponty 1960: 100).

¹⁴⁰ Esta afirmación se fundamenta en gran parte en la noción de intersubjetividad construida por Duranti (2010) con base en la relectura de Husserl: “The notion of intersubjectivity promoted here ranges from acts in which one is minimally aware of the presence of an Other to acts in which one actively works at making sure that the Other and the Self are perceptually, conceptually, and practically co-ordinated around a particular task. In many of these acts language as a human faculty and specific languages as socio-historical realizations of such a faculty (e.g. French, Japanese, Hopi) are likely to be involved. In many other cases, however, a great deal can be said to be happening without the involvement of language(s). The theoretical issue is whether we should distinguish among different ways or levels of being together. The empirical issue is whether we can distinguish, that is, find the evidence of categorical differences in and of co-presence” (Duranti 2010: 13).

¹⁴¹ “...a key dimension of human understanding and acting in the world” (Duranti 2015: 2).

¹⁴² “...a fundamental dimension of human experience and human sociability [...] [It] can provide an overall theoretical frame for thinking about the ways in which humans interpret, organize, and reproduce particular forms of social life and social cognition” (Duranti 2010: 14).

¹⁴³ “...comme principe « structurant »” (Merleau-Ponty 1960: 100).

Ahora bien, ¿el interés de los niños para presentarse como seres éticamente confiables tiene alguna conexión con la lógica del mundo adulto de la región? El léxico referido a nociones de “mentira” y “engaño” muestra que ambas reciben valoraciones éticamente negativas en la población adulta de la región; parece no haber términos medios o neutros. Sin embargo, en la interacción cotidiana, la práctica del “hacer creer” diluye esta polaridad. Los niños de la región le asignan esta denominación en español, y también los adultos, aunque entre los últimos aún mantienen la denominación quechua de *chistakuy* ‘bromear’, ‘jugar de a mentiras’. En tal sentido, la práctica del “hacer creer” no entra plenamente en este campo lexical, sino más bien en el campo de las bromas de mentira, algo casi similar a las “amenazas de mentira” o “mentiras neutras” que reporta Brown (2010) con los niños mayas de habla tzeltal de Tenejapa en Chiapas, México.

Ahora, aunque la práctica del “hacer creer” no sea necesariamente una acción engañosa que beneficie a una parte y provoque daño en la otra, puede ser una de las primeras y principales entradas de entrenamiento de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro hacia la gama de las acciones engañosas. Por lo menos en dos de las formas de “hacer creer”, se observa que los niños que reciben esta práctica en su forma de ocultamiento deben aprender a saber cómo reaccionar emocionalmente: la postura afectiva se hace más relevante en esta situación. Un niño que no le atribuye importancia a esto no mostrará enojo, susto o sorpresa ante quienes supone escondieron algo que le pertenece (se observó el caso de un niño de 3 años y medio, quien en lugar de enojarse y tomar represalias ante otro niño que le escondió la mochila, se rió ante la acción). En cambio, el niño que lleva a cabo esta práctica deberá desplegar postura afectiva y epistémica como conductas relevantes.

Con la práctica del “hacer trampa”, el engaño recibe sanción entre los niños; de ahí que se infiere es una práctica negativamente valorada también entre ellos. No obstante, las tres maneras de interactuar de los niños en estas situaciones muestran matices no polarizados en la interpretación de las reglas: así como hay situaciones en las cuales los niños valoran más que la reciprocidad en el respeto de las reglas el mantenimiento de la relación social para continuar jugando, y valoran más bien la demostración de la verdad en las acusaciones, hay otros que ponen por encima dicha reciprocidad. Así también hay ocasiones en las que los

niños prefieren practicar la lógica del “Ojo por ojo, diente por diente”, al privilegiar acciones de reciprocidad en la desalineación con las reglas del juego.

La causa para engañar en la forma de “hacer trampa” en los niños de las dos comunidades estudiadas es clara, es la meta de ganar (los juegos de competencia en los que participan así lo propician). Es muy probable que en otro tipo de situaciones las categorías de análisis aquí utilizadas no sean todas válidas, puesto que las interacciones cotidianas de los niños son múltiples y, por esta misma razón, no se podría extender estos resultados a otras situaciones. Asimismo, la historia personal o experiencia previa de los niños con los participantes, con la misma situación u otras, permiten ser cautos a la hora de generalizar estos resultados como patrones que expliquen el comportamiento de los niños en otras formas de acciones engañosas. Aquí entonces, tanto los estudios de psicología del desarrollo como los de la interacción micro enfrentan dificultades.

8. Conclusiones

Este capítulo se enfocó en dos objetivos: (a) explorar la capacidad de los niños para engañar, reconocer y responder a acciones engañosas; y (b) examinar sus consecuencias en la socialización entre niños.

En cuanto al primer objetivo, los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, de edades comprendidas entre los 5 y alrededor 10 años de edad, muestran capacidad para identificar, responder y realizar acciones engañosas, tanto en su dimensión juguetona como la práctica del “hacer creer”, así como en su dimensión real de engaño en la práctica del “hacer trampa” en juegos de competencia.

Con relación al segundo objetivo, estas prácticas socializan en los niños de estas comunidades una ética de la confianza, al mismo tiempo de ponerla en conflicto, dado que los niños que realizan una acción engañosa aprovechan la confianza de los niños engañados para engañar. Por su parte, los niños que reciben el engaño ejercen control en las acciones de los que engañan por el mismo hecho de la ruptura de la confianza. La construcción de esta forma de ética se basa, de gran manera, en la búsqueda constante de estatus y primacía epistémicas en función al ejercicio de una agencia y autoridad éticas que les permitan

mostrarse a cada participante como personas éticamente confiables. Por ello, la exigencia implícita de responsabilidad en el conocimiento de las reglas del juego en los juegos de competencia, así como la reciprocidad y la solidaridad en el respeto de dichas reglas son fundamentales a la hora de reaccionar y responder a acciones engañosas en el caso de niños que reciben el engaño.

En resumen, lo que se observa entre estos niños es el debate de posturas ético-epistémicas. La postura ética se defiende a partir de posturas epistémicas y afectivas, las mismas que se apoyan, a su vez, en el uso de recursos verbales, prosódicos y corporales, así como el manejo de objetos en algunos casos (v.g., uso de globos o de una liga).

También se ha observado que los niños presentan diferentes formas de manejar situaciones de engaño, pues no todos ellos valoran los mismos códigos de ética con la misma fuerza o alcance en todas las situaciones. Según la situación, unos valoran más el mantenimiento de las relaciones sociales sobre el respeto a las reglas del juego, así como la demostración de la verdad sobre una contra-acusación de mentira. Otros privilegian más la reciprocidad y trato igualitario en el respeto a las reglas del juego y para ello exigen corregir las acciones engañosas; mientras que otros reaccionan ante el engaño llevando a cabo acciones recíprocas de desalineamiento con las reglas del juego. Algo en común a estas formas de enfrentarse a acciones engañosas es que los niños tratan casi siempre de salvar el honor, ya que se trata de entrar en la lógica comunal de no hacer del “tonto que se hace pegar varias veces con un sombrero viejo”, o bien “que se hace cubrir los ojos” por el sujeto que pretende engañarlo. En este marco, también se observa la configuración de asimetrías en las posturas éticas, puesto que en situaciones de engaño, unos más que otros buscarán posicionarse en una suerte de superioridad ética con relación al otro.

De esta manera, también se concluye que las acciones engañosas en los niños, al crearles conflicto entre ellos, ponen de relieve una forma de intersubjetividad en la cual cada participante enfoca su atención en la presencia, el cuerpo y las acciones del otro, al igual que en los objetos del entorno, el uso que se hace de dichos objetos y la manera de manejar la información. Aquí los niños aprenden a producir e interpretar mensajes oscuros, claros, emitidos corporal, afectiva y verbalmente.

Una última conclusión para este capítulo es que el uso explícito de determinado léxico para expresar un concepto cultural y social no es imprescindible para afirmar la existencia de dicho concepto en un grupo cultural determinado. Es el caso de la noción de “confianza” en la región estudiada. La confianza en el quechua de esta región es una expectativa implícita, no se verbaliza necesariamente en la interacción. Hoy en día, esta noción se lexicaliza como *suyakuy* ‘esperar’, ‘expectativa’, aunque anteriormente existía el término, ahora en desuso, de *iñiy* ‘confiar, creer tener fe’ (Diccionario de Layme 2007). En consecuencia, no se puede esperar necesariamente que los hablantes expliciten este término, sino en gran parte al observar las acciones que llevan a cabo para lograrla: el control mediante acciones semióticas para los casos aquí analizados.

Finalmente, algo que no aparece en este capítulo son los evidenciales del quechua (referidos en el Capítulo 2), cuya influencia en el manejo de la información podría haberse visto en el español hablado por los niños de los extractos aquí analizados. Esto se debe precisamente a que el habla de los niños en las gamas de engaño analizadas se produce con base en información que se considera “de acceso directo”, lo cual, como se mencionó en el Capítulo 2, en el quechua de la región no recibe marcación de ningún morfema evidencial.

El manejo de las disputas entre pares requiere también el uso apropiado y estratégico de prácticas discursivas para hacerles frente y cerrarlos. Tal como señala Church (2009: 194), los adultos esperan que los niños sepan reaccionar ante el comportamiento de otros niños manifestando abiertamente si algo no les gusta; pero el decir “No me gusta” puede funcionar como una justificación apropiada en unos contextos interactivos determinados, mas no en otros. ¿Cuáles son las prácticas discursivas que usan los niños en sus disputas?, ¿cuándo las usan? Este es el contenido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7

Prácticas discursivas de socialización de los niños en el manejo de las disputas

1.Introducción

En el marco teórico de este estudio, se mencionó que la socialización del lenguaje plantea que el desarrollo y la adquisición de habilidades sociales y culturales se dan por medio y a través del lenguaje. Por consiguiente, los niños que se enfrentan a las disputas recurren al uso de prácticas discursivas situadas (Capítulo 4) que tienen el efecto de socializar a sus pares.

Este capítulo identifica y describe el repertorio de las prácticas discursivas más frecuentes de los niños de T'oju Rancho y San Isidro en el manejo de las disputas y su conexión con la socialización del lenguaje entre pares. Por dicha razón, si bien el levantamiento de dicho repertorio surge de la interacción conversacional, en este capítulo no se analizan las respuestas de los niños a la acción o las acciones que se generan en el turno previo del oponente, puesto que dicho análisis ya se lleva a cabo en los Capítulos 5, 6 y 8 de este estudio.

De manera específica a la socialización, en este estudio, se encuentra una conexión de dichas prácticas discursivas con las reflexividades y las posturas éticas que los niños despliegan en las interacciones de desacuerdo con sus pares.

Por otro lado, si bien es innegable que la interacción social incorpora más que prácticas discursivas, es decir lo que se llama *embodied interaction* 'interacción incorporada' (Bucholtz & Hall 2016; C. Goodwin 2000), su verbalización en un "contexto emergente" (Maynard 1985b) visibiliza, en gran manera, cuándo los niños consideran que el uso de cualquiera de estas prácticas o su combinación es apropiada al contexto, el tópico de discusión, la persona y sus intereses. Por ello, además de que pueden visibilizar los pensamientos y la intención del interlocutor, las prácticas discursivas, en tanto recursos, permiten, sobre todo, evaluarlos al exponerlos al ojo público (Keane 2015). Por ejemplo, Church (2009) señala que cuando los niños australianos de preescolar verbalizan una razón de una determinada manera, esta tiene consecuencias en el cierre de una disputa, ya que el

decir “No me gusta” no tiene un efecto favorable en el cierre de una disputa. Estos recursos, como parte de las prácticas cotidianas entre los niños y sus pares, les permiten la construcción de sus propios mundos sociales e identitarios como un producto situado de prácticas interactivas (Goodwin & Kyratzis 2012). Por ejemplo, al evaluar y emitir directivos a los otros participantes, los niños asumen posturas y crean diferenciación jerárquica (Goodwin & Kyratzis 2012).

Dicha evaluación, al enmarcarse en la interacción social, puede tener bases éticas. Según Keane (2015: 20-21), la interacción social conlleva una dimensión ética; es decir, el cómo ser persona y cómo debería vivir como tal tomando en cuenta los valores en las relaciones sociales con los demás y las decisiones sobre lo que es o no correcto, las reglas y las obligaciones. Los valores pueden estar implícitos, pero también pueden manifestarse de manera explícita en ocasiones; en particular con las palabras y otros elementos semióticos en conjunto. Para este autor, la “reflexividad ética” se genera precisamente en estos elementos semióticos usados en la interacción momento a momento, porque al ser expresados se visibilizan y permiten las evaluaciones. Además de ello, “las maneras como la gente se evalúa entre sí no son simplemente un tema de aplicar reglas o descifrar códigos, sino que dichas maneras dependen de las formas perceptivas”¹⁴⁴ (p. 97). De León (2005) se refiere a este tema como “reflexividad moral” cuando los niños tzotziles deben decidir por el uso o no de un determinado evidencial y sus implicaciones en cuanto a la veracidad de la información que está en cuestión.

Ahora bien, para investigar la reflexividad y las posturas éticas de los niños, se parte de unidades discursivas que se articulan al nivel micro-interaccional, las mismas que se refieren a estos conceptos de naturaleza macro-social. Por consiguiente, este capítulo plantea que el uso de dichas unidades como prácticas y recursos también les permite a los niños socializar y ser socializados en esta dimensión ética. Dependiendo del rol que juegan en la interacción que se lleva a cabo en el núcleo familiar, institucional o de amigos, los niños de las dos comunidades asumen “posturas éticas” sobre la base de su “reflexividad ética” (Keane 2015),

¹⁴⁴ “The ways people evaluate one another are not simply matters of applying rules or of deciphering codes, but they do depend on perceptual forms” (Keane 2015: 97).

ya sea para aprender de su entorno con otros, enseñar, descubrir, interpretar, manejar en diferentes maneras, respetar o no las normas, y/o bien para hacerlas o no respetar. Las prácticas discursivas en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro son una parte importante de su socialización para convivir con sus pares, discutir, disputarse, reconciliarse, así como para vivir en autonomía. Este planteamiento se apoya de gran manera en lo sostenido por Keane (2015: 81) cuando él afirma que “para los niños el desafío de su desarrollo [social y cognitivo] es más una cuestión de aprender a separarse [o diferenciarse] de otros [para tener un sentido del sí mismo] como también el aprender a convivir con ellos”¹⁴⁵.

Las secuencias opositivas que caracterizan a las disputas ilustran la manera interactiva bajo la cual los niños aprenden diferenciación y convivencia con otros niños. Entonces, tomando en cuenta que la secuencia opositiva comprende básicamente las tres fases de reacción-réplica-expansión, ¿cuál de estas fases o cuáles de ellas se toman en cuenta para identificar las prácticas discursivas que se manejan en las disputas? Maynard (1985b: 1) sostiene que muchos estudios de las disputas infantiles se enfocan en la fase de réplica a la oposición; es decir en la fase que mantiene y promueve la oposición. Los recursos utilizados para ello se realizaron mediante “habilidades como la negación, la sustitución, el dar razones, la insistencia, los insultos, los desafíos, etcétera”¹⁴⁶ (resumen que realiza a partir de Boggs 1978; Brenneis & Lein 1977; Eisenberg & Garvey 1981; Goodwin 1982a). En realidad, cada fase tiene su valor en una disputa; por ejemplo, Eisenberg y Garvey (1981) sostienen que la manera de formular el primer turno opositivo (v.g., acompañar la oposición con una justificación o una explicación) influyen en el curso de la interacción que viene después. O bien, el recurso que se utiliza en la fase de cierre puede también definir la razón por la cual se termina una disputa. En todo caso, tal como se verá en el Capítulo 8 sobre el manejo y la resolución del conflicto, los cierres de las disputas no siempre consisten en su resolución o cierre, puesto que intervienen otros factores como el abandono de los oponentes, o factores y/o agentes externos a la disputa. Además, se adelanta que los recursos discursivos no son

¹⁴⁵ “...for children the developmental challenge is as much a matter of learning to be separate from others as it is one of learning to get along with them” (Keane 2015: 81).

¹⁴⁶ “...skills as negating, substituting, accounting, insisting, insulting, challenging, and so on” (Maynard 1985b: 1)

plenamente exclusivos de cada una de dichas fases; ellos pueden aparecer en cualquiera de ellas e incluso combinarse. Sin desmerecer la importancia que tenga estudiar los recursos discursivos según las fases, este capítulo considera los recursos más frecuentes en las disputas, cualquiera sea la fase secuencial.

En función a ello, los contenidos se organizan en cuatro apartados después de la introducción: (2) resultados cuantitativos de las prácticas discursivas en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro; (3) análisis de las prácticas discursivas en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro; y (4) conclusiones.

2.Resultados cuantitativos del uso de prácticas discursivas

Este apartado brinda un panorama global del uso de prácticas discursivas utilizadas por los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro de la siguiente manera: primero ofrece una definición de las prácticas discursivas identificadas en el manejo de las disputas entre los niños de ambas comunidades; segundo, presenta una tabla de las frecuencias de uso de los mismos.

Cada una de las prácticas discursivas identificadas en este capítulo recibe la definición contextual que los interactuantes le asignan en el turno que las construye. Ello se hace debido a que los niños o los adultos de la región de estudio no siempre brindan una definición a partir de su propia construcción. Por otro lado, en la región, algunos términos como “insultos”, “amenazas” y “justificaciones” reciben la misma denominación y significado que en español; en dichos casos se recurre a la definición de la Real Academia Española (RAE). En algunos otros casos, también se acude a diferentes fuentes etnográficas de estudios previos basados en el análisis conversacional.

Insultos. Los insultos cuestionan la competencia, el estatus o la responsabilidad del actor que produce el habla a la cual el hablante actual se opone (Goodwin 1990: 148). En estudios específicamente enfocados en estas acciones entre niños, ellos han sido relacionados con la construcción verbal de adjetivaciones negativas; por ejemplo, Goodwin (1990:149) usa la terminología de “descriptores peyorativos de persona”; Loyd (2012: 346), “descriptores negativos de persona”; y Maynard (1985: 17) el término de “degradadores de estatus”. Para

los niños y la población de la región de estudio, insultar significa “decir palabras feas, malas palabras, y faltar el respeto”, precisamente porque degradan la dignidad de una persona.

*Justificaciones*¹⁴⁷. En este estudio, las justificaciones hacen referencia a un motivo o causa que los hablantes proporcionan para apoyar una acción y postura opositiva antes o después de la realización de una acción. En el caso de las disputas y las discusiones, las justificaciones conllevan, muchas veces, sentimientos de culpa para el hablante que justifica. Por lo mismo, las justificaciones estarían relacionadas con aspectos morales¹⁴⁸. En la posición secuencial de la conversación, ellas se ubican después de la realización de una acción considerada inapropiada por el hablante que justifica (o bien por otro, v.g. un aliado). La RAE define una justificación como la “Causa, motivo o razón que justifica/ conformidad con lo justo/ probanza que se hace de la inocencia o bondad de una persona, de un acto o de una cosa/ prueba convincente de algo”. Si bien esta definición no considera el lugar de la justificación en la secuencia conversacional, de ella destacan al menos dos nociones: la noción de causa y de lo justo (se infiere que la segunda noción conlleva un vínculo directo con el tema moral y ético).

Amenazas. “Las amenazas [...] conllevan una expectativa explícita de no-oposición y exigencia de cumplimiento [en el oponente], y tomo tal, funcionan como un ultimátum” (Church 2009: 136)¹⁴⁹.

Directivos. Son “enunciados diseñados para conseguir que alguien haga algo (Goodwin 1990: 65), así como las respuestas en las acciones que les siguen a dichos directivos” (Goodwin & Cekaite 2013: 122)¹⁵⁰. En muchos casos, son actos de control que marcan el

¹⁴⁷ En los estudios en inglés, se toma el término de *accounts* ‘explicaciones’, como término más genérico entre lo que son justificaciones y explicaciones o dar razones en el español. En este estudio, se toma el término de justificaciones o explicaciones de manera indistinta, aunque sería importante estudiar las distinciones conceptuales de ambas acciones discursivas de manera más específica en la organización secuencial de la interacción.

¹⁴⁸ Se agradece la construcción de la definición a las ideas intercambiadas con el Dr. Olivier Le Guen y el Dr. Ariel Vásquez, del CIESAS.

¹⁴⁹ “Threats [...] carry an explicit expectation of non-opposition and demand for compliance, and as such, function as an ultimatum” (Church 2009: 136).

¹⁵⁰ “...utterances designed to get someone to do something (Goodwin 1990: 65), as well as the responses in next actions to such directives”(Goodwin & Cekaite 2012: 122)

estatus social de los interactuantes; se producen mediante instrucciones, mandatos, prohibiciones solicitudes, preguntas, insinuaciones (Ervin-Tripp et al. 1984), sugerencias, condiciones, razones o advertencias; en fin, pueden ir desde un rango más directo (más explícito y de mayor fuerza imperativa) hacia lo menos directo (lo más implícito y de menor fuerza), (Clancy 1995). Dada la amplia gama de actos que cubren los directivos, algunos de los recursos que se documentan en este documento tales como las amenazas y las acusaciones, son también parte de estos actos; sin embargo, se los separa aquí para darles mayor especificidad como recursos utilizados por los niños en sus disputas y discusiones. Entonces, en este documento se tomarán solamente los imperativos y otros mandatos indirectos que no sean amenazas, acusaciones, ni justificaciones o razones. En la región de estudio, los imperativos directos reciben el nombre de *manday* ‘mandar’, término acuñado del español.

Acusaciones. Son actos consistentes en “señalar a alguien atribuyéndole la culpa de una falta, de un delito o de un hecho reprobable” (RAE). Sus sinónimos son: “Denunciar, delatar, notar, tachar, reconvenir, censurar” (RAE). En la región de estudio, se denomina *juchachay* ‘culpar’, y procede del español, con una clara connotación cristiana. En otros casos, también se usa *tumpay* ‘acusar, denunciar, imputar a uno algún delito’ (Diccionario bilingüe quechua-castellano, Layme 2007).

Cambio de código. La alternancia de dos lenguas que una persona bilingüe realiza para dirigirse a otro bilingüe (Poplack et al. 1988; Zentella 1997).

Preguntas retóricas. En el caso de las disputas, son preguntas que no buscan información, son más bien actos de control destinados a reorientar una acción considerada inapropiada en el interlocutor. Por esta razón, pueden ser parte de los directivos. Por ejemplo: “¿Quién ha dicho eso?!” (la hermana mayor cuando escucha y sabe muy bien que el hermano menor dijo una mala palabra).

Remedos. “Dicho de una persona: Hacer las mismas acciones, visajes y ademanes que hace otra, generalmente con intención de burla” (RAE). Los niños de la región estudiada los usan con otros niños de diferentes maneras: para responder a una orden que no quieren

cumplir, para burlarse y provocar vergüenza en otros niños (v.g., cuando lloran, cuando hablan copiando a personajes de televisión...), para responder a un insulto, etc.

Condiciones. Condicionar es “Hacer depender algo de una condición/ Influir de manera importante en el comportamiento de alguien o en el desarrollo de algo” (RAE). En este sentido, es también un acto de limitar las acciones del interlocutor. Por ejemplo, cuando Li les dice a sus hermanos que jugarán siempre y cuando dejen de escupirles a ella y a su amiga¹⁵¹; o cuando JJ le dice a Ariel que le prestará su bici a condición de que le compre un helado¹⁵². En la región de estudio no existe un término equivalente al español, aunque el sentido es el mismo.

Elemento lexical nuevo y cambio de tópico. En este estudio, el *elemento lexical nuevo* se refiere a la introducción de un nuevo campo léxico distinto del campo lexical del turno anterior en el oponente contrario, no en el mismo hablante. Por ejemplo, los oponentes pueden estar usando el campo lexical de las frutas para insultarse, hasta que uno de ellos lo rompe introduciendo un campo lexical diferente; por ejemplo, el de la ropa vieja. La finalidad de esta introducción es ganar y cerrar la disputa o la discusión incrementando un mayor desafío al otro oponente. El *cambio de tópico* se genera dentro del marco de la disputa cuando el oponente que lo produce desea desviarla para diferentes fines: engañar momentáneamente al otro participante o mitigar la disputa. También puede producirse con la intención de cerrar la disputa; en tal caso, se genera en un marco que pretende salirse del marco de la disputa. Este último caso es el que encuentra Church (2009) con niños australianos de pre-escolar, pues sostiene que el cambio de tópico semánticamente no se vincula al contenido de la disputa. Sin embargo, en el caso de los niños de este estudio, esta desvinculación puede no siempre darse completamente, como en el ejemplo anteriormente citado sobre el campo de las frutas y la ropa. Muchas veces, el cambio de tópico se acompaña de un cambio de tono afectivo, según la intencionalidad de quien lo genera. Tanto el cambio lexical a otro campo semántico, como el cambio de tópico son intencionales y no están regidos por la intervención de agentes accidentales; y por lo mismo de su intencionalidad, se realizan con el objetivo de ganar la disputa.

¹⁵¹ (2014_FM2/03/04/M2U01158)

¹⁵² (2014_ESI3/18/06/M2U01420)

Auto-repetición. En los datos analizados, la auto-repetición se produce en un mismo turno de habla, con la intención de enfatizar o reciclar un imperativo desnudo (v.g., “¡Andate, andate!”) o una caracterización degradativa (v.g., “¡Payaso, payaso, payaso!”). Ocurre siguiendo un patrón de repetir rápidamente el imperativo o la caracterización por dos o tres veces. Al usar esto, los oponentes tienen la finalidad de ganar una disputa, aunque esto no se cumpla en los hechos. (En este capítulo, no se reportan repeticiones dialógicas porque estas ya fueron analizadas en el Capítulo 5 sobre secuencias opositivas.)

2.1. Tablas de frecuencia de uso de prácticas discursivas

Las siguientes dos tablas representan la aparición de las prácticas discursivas según el promedio y el orden de frecuencia de uso en las secuencias opositivas entre niños de T’ojlu Rancho y San Isidro en los espacios de la comunidad, la familia y la escuela (patio, parques, plazuela y calles aledañas). Aquí se registran 11 prácticas: insultos, razones y justificaciones, amenazas, directivos, acusaciones, cambio de código, preguntas retóricas, remedos, uso de elementos nuevos y cambio de tópico, condiciones y auto-repeticiones en un mismo turno de habla. No se consideran desafíos verbalizados, tampoco el uso de diminutivos y advertencias, debido a su relativa menor frecuencia de aparición.

Tabla 20. Promedio de frecuencia de uso de prácticas discursivas en comunidad y familia por hora

Prácticas discursivas (comunidad y familia)	Promedio de frecuencia de uso
Justificaciones	2,55
Insultos	2,30
Amenazas	2,22
Directivos	1,68
Acusaciones	1,42
Cambio de código	0,29
Preguntas retóricas	0,29
Remedos	0,26
Elemento lexical nuevo y cambio de tópico	0,11
Condiciones	0,07
Auto-repetición en un mismo turno	0,04

Tabla 21. Promedio de frecuencia de uso de prácticas discursivas en escuelas por hora

Prácticas discursivas (escuelas)	Promedio de frecuencia de uso
Insultos	2,74
Acusaciones	1,95
Justificaciones	1,79
Directivos	1,25
Amenazas	1,03
Elemento nuevo y cambio de tópico	0,54
Cambio de código	0,46
Condiciones	0,22
Preguntas retóricas	0,11
Remedos	0,08
Auto-repetición	0,08

Nota: La elaboración de estas tablas se basa en el registro de 27, 42' horas en familias y comunidad, y de 36,85' en escuelas.

De acuerdo con estas tablas, las prácticas discursivas aparecen con cierto margen de diferencia en cuanto al orden de frecuencia entre la comunidad-familia y las escuelas. Esto puede obedecer al ambiente institucional, al tipo de tópico de las discusiones, al número de participantes, la edad, la participación genérica mixta (niños y niñas)...

Según la Tabla 20, en la comunidad y la familia predominan las justificaciones, con un promedio de 2,55 por hora. A continuación, por orden de frecuencia, se registran los insultos con 2,30; las amenazas, 2,22; los directivos, 1,68; las acusaciones, 1,42; el cambio de código, 0,29; las preguntas retóricas, 0,29; los remedos, 0,26; el uso de elemento léxico nuevo y cambio de tópico, 0,11; las condiciones, 0,07; y la auto-repetición en un mismo turno, con 0,04 de promedio. La predominancia de justificaciones aquí se debe, en gran parte, a que los niños justifican por acciones de agresión física, verbal o de alguna transgresión moral (v.g., quitar algo). Este es un indicador del alcance de la toma de conciencia de estos niños sobre su conocimiento de las normas sociales y morales en la región, así como de una intención de no extender o no llegar a una disputa.

De acuerdo con la Tabla 21, los espacios escolares (patio, parque escolar, cancha polifuncional, lugares aledaños) registran una frecuencia algo diferente de aparición de estas prácticas al de la comunidad y la familia: los insultos se ubican en primer lugar con 2,73 de promedio de aparición por hora; después las acusaciones con 1,95; las justificaciones con 1,79; los directivos con 1,25; las amenazas con 1,03; los elementos nuevos y cambios de tópico con 0,54; el cambio de código con 0,46; las condiciones con 0,22; las preguntas retóricas con 0,11; los remedos y la repetición coinciden con el mismo promedio de 0,08.

Si comparamos los primeros resultados entre familias-comunidad y escuela, las primeras arrojan un promedio mayor de producción de justificaciones: 2,55 sobre 1,79 en las escuelas. Estos recursos ocupan un tercer lugar en el orden de frecuencia en este último espacio. (Este resultado también se debe al uso mayoritario de este recurso en la familia FCL. El niño de esta familia suele jugar bastante con un niño de su misma edad, vecino de su casa. La mayoría de sus interacciones con él se caracterizan por un ambiente emocional relajado, casi pacífico; y si bien hay insultos, ambos niños no llegan a disputarse de manera muy intensa, casi siempre usan justificaciones para evitar peleas. Otro factor son los tópicos de habla, las tareas o actividades en las cuales participan los niños, además de la consideración de acciones no verbales que reciben justificaciones sin verbalizar la causa.) También debe observarse que la dinámica entre hermanos en el hogar es algo diferente a la de los niños que solamente son amigos o parientes. Los hermanos suelen tener disputas intensas, pero se observa un mayor cuidado de emitir razones y justificaciones entre ellos porque sus abuelos y padres de familia los usan con frecuencia entre ellos. (Sin embargo, esto no puede comprobarse aquí debido a no se grabaron interacciones adultas en el hogar, sino en las asambleas, ámbitos en los cuales se trata de evitar, en lo posible, confrontaciones directas, tratándose más bien de conciliar las desavenencias.)

Es de hacer notar que los insultos arrojan la frecuencia más alta en las escuelas: 2,74 en promedio, frente a una ligera diferencia de 2,30 en espacios del ámbito familiar y comunal. Esto puede deberse a que una de las escuelas de tipo multigrado cuenta con menor supervisión de adultos por contar con una sola maestra. Las demás prácticas como el cambio de código, la repetición y el uso de elemento lexical nuevo o cambio de tópico se producen en mucha menor proporción. Cada espacio cuenta con su propia dinámica interactiva que

obedece a las características mencionadas en un párrafo anterior, es decir que responde a diferentes “órdenes interactivos” (Goffman 1983).

En el siguiente apartado de análisis de los datos, se presentan únicamente las prácticas de uso más frecuente utilizadas por los niños del estudio en los espacios de la familia y la comunidad, a decir: justificaciones, insultos, amenazas, directivos, amenazas y cambio de código.

3. Prácticas discursivas en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro

3.1. Insultos

Más arriba se ha definido que los insultos¹⁵³ se enfocan en cuestionar la competencia, el estatus o la responsabilidad del actor que produce el habla a la cual se está oponiendo el hablante actual (Goodwin 1990: 148). Además del habla, habría que agregar la acción a la cual se opone el participante actual. Adaptando la terminología de evaluaciones utilizada por Goodwin y Goodwin (1987), los insultos podrían ubicarse dentro de una categoría más amplia como el de las evaluaciones y las presuposiciones negativas, o lo que en términos de Sacks (1972) son las “categorías de membresía” (*membership categorizations*), pero en el sentido degradativo.

Sacks escribe (1995a: 767) que los “adjetivos parecen ser el fenómeno normativo entre los grupos”¹⁵⁴, algo que también atañe a los niños, pues ellos, desde muy pequeños y como todo ser humano, “son propensos a evaluarse, a evaluar a otros, y también a sus circunstancias”¹⁵⁵(Keane 2015: 6) y acciones.

¹⁵³ En la literatura sobre insultos, se distingue entre insultos rituales e insultos personales, dependiendo del tipo de respuesta que estos reciben. Con base en Labov, 1972a, Goodwin (1990:185) define el insulto ritual como “un insulto sobre un supuesto atributo literalmente no verdadero” (“an insult about an attribute of the target known not to be literally true”) del destinatario, el cual recibiría respuestas que suenen igual. De manera contraria, los insultos personales serían verdaderos y se responderían con una negación, una mitigación o una disculpa (Labov, 1972a). En los ejemplos que se muestran en este documento, los insultos parecen ser más bien personales, una vez que reciben una negación, pero no una disculpa. Por consiguiente, dada la confusión entre esta terminología, este documento toma el término genérico de insultos solamente.

¹⁵⁴ “...adjectives seem to be normative phenomena between groups” (Sacks 1985a: 767).

¹⁵⁵ “...[humans are the kind of creatures] that are prone to evaluate themselves, others, and their circumstances” (Keane 2015: 6).

Por otro lado, las evaluaciones están muy vinculadas con la orientación a las normas y las emociones morales (Goodwin & Goodwin 1981; Keane 2015: 163-165). Por ello se ha relacionado la emisión de los insultos con el aprendizaje de categorizaciones socioculturales y morales por parte de los niños con respecto a su entorno social más grande (Goodwin 2011, 1990; Loyd 2012). Una consecuencia de ello es que los individuos “monitorean” (Sacks 1972) las acciones de evaluación que les son relevantes (Goodwin & Goodwin 1987), y aunque las evaluaciones no sean necesariamente éticas, ellas pueden permitir respuestas que sí lo sean (Keane 2015: 54).

Según la fuerza del cuestionamiento a la persona del insultado, los insultos pueden construirse bajo la forma de “descriptores peyorativos de persona” e “insultos rituales” (Goodwin 1990: 149). Sin tomar la categoría de “insultos rituales”, Maynard (1985) se refiere a los insultos que muchas veces pueden basarse en “presuposiciones”, los mismos que sugiere estudiar en el marco de las competencias y las prácticas de los niños “para hacer, permitir e impedir presuposiciones”¹⁵⁶, ya que estas serían parte de las “habilidades del habla y la escucha de los niños pequeños”¹⁵⁷ (p.18). En consecuencia, estas prácticas son también parte de las competencias comunicativas y socioculturales que los niños adquieren (cf. Goodwin 1990; Evaldsson 2005).

Las adjetivaciones se conectan también con la atribución identitaria. En relación a ello, Maynard afirma (1985) que los niños construyen dos tipos de identidad: una identidad social virtual y otra que es una identidad social real (retoma estas dos categorías de Goffman (1963). Entonces, aplicando esta terminología a lo que sucede en el ruedo de las disputas de los niños en las dos comunidades de estudio, se podría sostener que tanto las emisiones como las reacciones a los insultos pueden conllevar la construcción de una identidad virtual (una “identidad presupuesta”), o bien de una identidad real por ambas partes, según el contexto y los participantes en desacuerdo en la interacción.

De acuerdo con los antecedentes previos del apartado anterior, interesa ahora responder a estas preguntas: ¿qué atribuciones identitarias construyen los niños de T’ojlu Rancho y San

¹⁵⁶“...practices for making, allowing, and disallowing presuppositions...” (Maynard 1985).

¹⁵⁷ “... young children’s speaking and hearing skills” (Maynard 1985).

Isidro al insultar?, ¿qué evalúan y cómo lo hacen?, ¿cuál es la conexión de los insultos con la socialización entre pares?, y ¿cuál es el rol que juegan el quechua y el español en la construcción de los insultos? Para ello, se consideran los extractos que siguen a continuación.

Extracto 1

2014_10ABRFMM2U00927

Ariel (6,6), Julio (7,9) y Marco (4,8) construyen una casita en la cancha polifuncional de la comunidad. Cerca de ellos, Jeremy (6,2) también construye otra.

1 Ariel->Julio: NO:STÁ CO:PIA:N:DO:!! ((enojado, habla de Jeremy))

‘¡Nos está copiando!’

2 Marco->Jeremy: *Ga:chi::la! [[Qachila]]*

qachila

‘¡Burro afeminado!’

Extracto 2

2014_23ENFMM2U00699

Ariel (6,4) y Julio (7,7) juegan al fútbol.

1 Ariel: ((*patea la pelota en dirección equivocada*))

2 Julio->Ariel: *Wist'u cha:ki!*

wist'u chaki

torcido pie

‘¡Pie torcido!’

3 Ariel->Julio: *Wist'u cha:ki!*

wist'u chaki

torcido pie

‘¡Pie torcido!’

Extracto 3

2014_20MARZFCLM2U01548

Jacob (8,07) no puede abrir la bolsa de dulces con sus dientes. Leopoldo (8) lo regaña.

Leopoldo: Jo:rdy?! Má:s fue:rzas! Tienes que entrenar! Tan *ch'uspi kallpa.*

ch'uspi kallpa

mosca fuerza

‘fuerza de mosca’

‘Tan debilucho’.

Extracto 4

2014_12FEBFMM2U00803

Li (8,11) tararea la melodía de la entrada de la novia a la iglesia para su Barbie. Ariel (5,5) se burla de eso.

Ariel->Li: Para su muñeca *taka uma* como ella.

taka uma
desgreñado cabeza
'Para su muñeca desgreñada como ella'.

Extracto 5

2014_20MARZFCALM2U01544

Carla (6,1) y Joyce (7,4) hablan susurrando y mirando a Jacob (8,07). Después de esto...

Carla->Jordy: Jo:rdy:?! Co:quetó:n! *Q'e:cha si:ki:!*

q'icha siki
diarrea trasero
Lit. 'trasero de diarrea'
'Cagón'.

Extracto 6

2014_5JULFCASTM2U01534

Mariana (8) le pide a Mateo (5,6) invitarle a Katia (7,1) algo de su chocolate, pero él se rehúsa.

1 Mariana->Katia: Un peso yo se loy [[lo he]] comprado. Ni: si:quiera no: te ha invitado.

2 ->Mateo: *Sirk'ilo*. El que no invita? (.) e:s ma:lo.
sirk'i-lu
verru-ga-AUM
'con muchas verrugas'
'Verrugón. El que no invita es malo'.

En los extractos 1 al 6, los insultos se construyen con adjetivaciones en quechua y en español, aunque la “actividad evaluativa” (Goodwin & Goodwin 1987) propiamente dicha no se concentra únicamente en estas adjetivaciones, sino también en elementos o segmentos de habla que pueden ir antepuestos o pospuestos a ellos, como se verá en cada caso ejemplificado.

En el extracto 1 dos niños aliados evalúan la falta de creatividad u originalidad en el oponente con un formato de causa-consecuencia co-construido en dos turnos diferentes: mientras el aliado del turno previo emite la causa o razón por la cual sanciona la conducta del niño

evaluado, el niño del turno 2 complementa construyendo la consecuencia con un insulto. Aunque enunciado en quechua en este extracto, es muy común escuchar a los niños usar también el español para el calificativo de “copión” o “copiona” en la comunidad, la casa y la escuela. En el caso de este extracto, el insulto refiere a *qachila* ‘burro afeminado’, una categorización que no tiene una consecuencia semántica directa con el hecho de no ser original, sino que apunta más bien a categorizar al oponente como un animal afeminado y tonto, desde la perspectiva de la región. En el Extracto 2, el niño cuestiona a otro niño su falta de habilidad en el manejo de la pelota, atribuyéndole un defecto físico que no lo tiene (‘pie cojo’). En el Extracto 3, Leopoldo evalúa negativamente la falta de fuerza física de Jordy para abrir una “simple” bolsa de dulces. La caracterización degradativa que va al final de turno a manera de conclusión, *ch’uspi kallpa* (‘fuerza de mosca’= debilucho), se vincula con el sentido del insulto y la evaluación misma. A este insulto en sí mismo, se añaden segmentos adicionales que intensifican la evaluación y son parte de la secuencia evaluativa: un fático para especificar a su interlocutor, seguido de un directivo (Má:s fuer:zas!), además de una sugerencia-obligación que va a continuación: ‘Tienes que entrenar!’. Esta es la construcción que Leopoldo provee para asegurar el impacto de su insulto.

En el Extracto 4, el insulto de Ariel va dentro de un formato de comparación y se vale por sí mismo para evaluar negativamente el descuido de la hermana mayor para peinarse el pelo. En el Extracto 5, una niña cuestiona, de manera directa, la falta de madurez a un compañero por andar “de coqueto” sin tener la edad para ello. Por esta razón, después de enunciar un primer insulto en español (“Co:quetó:n!”), concluye el turno con otro en quechua (*q’e:cha si:ki:!!* ‘cagón’), lo cual lleva el sentido de “bebé” que da trabajo porque no sabe hacer ni lo básico como es el control biológico. La adjetivación en quechua es el intensificador de la evaluación debido a un mayor alargamiento vocálico en la última sílaba. Finalmente, en el Extracto 6, una niña le atribuye la falta de solidaridad a un niño, vecino suyo, por no invitar un chocolate a su prima. Para ello se vale de varios formatos que forman parte de su turno de evaluación: primero, una información que provee el antecedente para la evaluación negativa, el cual cumple a su vez la función de una justificación (“Un peso yo se loy [[lo he]] comprado”); segundo, de un adjetivo degradativo en quechua (*sirk’ilo* ‘verrugón’), algo que el niño no lo tiene, pero que proporciona el insulto; tercero, agrega una expansión que señala una obligación en un formato de oración atributiva que contiene una caracterización

degradativa en español (“El que no invita es malo”). Este último segmento del turno explicita la sanción al hecho de no invitar.

El siguiente apartado proporciona el formato general que siguen estas construcciones.

3.1.1. Formato de las construcciones evaluativas con insultos

Los ejemplos presentados no ilustran todas las maneras de construcción de las evaluaciones y los insultos, tampoco todas las posibles funciones de socialización que cumplen. Sin embargo, al menos ya proveen ciertos elementos relacionados con la socialización y la construcción de las evaluaciones entre los niños y sus pares en T’ojlu Rancho y San Isidro. En lo referente a la construcción, en este capítulo se asume que el sentido de los insultos no podría entenderse fuera de un contexto de construcción de la “actividad evaluativa” (Goodwin & Goodwin 1987: 23), sea entre turnos co-construidos por dos o más participantes, o bien entre los segmentos de enunciados en un mismo turno. Dichos segmentos apoyan y/o pueden complementar o intensificar la evaluación del insulto formalizado, muchas veces, mediante el adjetivo degradativo. Otro punto que surge de la construcción de los turnos evaluativos con insultos de por medio, es que estos últimos tienden a posicionarse al final de los turnos de habla opositiva. Es un resultado coincidente con los datos analizados por Goodwin (1990: 149-150) sobre niños afroamericanos de clase obrera en USA (v.g., “*You sh:ut up you big lips.*” ‘Cállate tú bocón’, p. 149). Según Goodwin, esta posición resalta la oposición que va antes de estos descriptores. En los datos aquí presentados, los insultos en posición final también pueden ir como conclusiones de los segmentos de evaluación previa, como en los Extractos 3 y 6 anteriores. En cuanto al formato sintáctico, es frecuente la construcción de los insultos con oraciones atributivas en español y en quechua, aunque en el quechua (así como en algunos casos en español) la construcción no requiere la explicitación del verbo copulativo, tal como se observa en los extractos presentados. La construcción de oraciones atributivas en tercera persona con verbo copulativo coincide con el formato de las construcciones evaluativas realizadas con población norteamericana por Goodwin y Goodwin (1987). Veamos un caso estudiado por estos autores, aunque no en situación de oposición:

(4) *It wz s::so: go::d.* ‘Era tan bueno’.

[It] + [copula] + [adverbial intensifier] + [assessment term]

Goodwin y Goodwin (1987: 22).

El formato de oraciones atributivas en tercera persona en los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro sigue un formato similar, sobre todo en la cópula, la presencia, a veces opcional del adverbio intensificador y el término evaluativo. Dicho formato se representaría así:

Ejemplos:

(1)a. El que no invita? (.) e:s ma:lo.

(1)b. De: vos ta:n fe:yo:! '¡De vos tan feo!'

[Sujeto] + [cópula] + ([adverbio intensificador]) + [término de evaluación]

En (1)a, la construcción no tiene el adverbio de intensificación, mientras que (1)b sí lo tiene.

3.1.2. Esquema de los componentes de turnos con insultos

De acuerdo con la producción verbal de los niños, se encuentran dos tipos de esquemas: uno básico y otro que agrega segmentos complementarios al esquema básico.

Esquema básico

Co:quetó:n (Extractos 1 y 5)

[término de evaluación degradativa]

Este esquema básico consiste en la enunciación de un término de evaluación degradativa, el cual, en algunos casos, como en el Extracto 5, puede reforzarse con otros términos de la misma naturaleza. En ciertos casos, este esquema presenta una acción social bivalente debido a que puede tener el sentido de un insulto y una acusación, como en el caso del Extracto 1: "Co:quetó:n", o en otro caso más claro aún: "Ro:bón". Las construcciones que contienen más segmentos previos y/o de expansión al término de evaluación degradativa pueden, en ocasiones, aclarar más la identidad de cada una de estas acciones, tal como lo muestra el esquema (a) en lo que sigue.

Esquema con segmentos complementarios

- 1 Mariana->Katia: **Un peso yo se loy [[lo he]] comprado.** Ni: si:quiera no: te ha invitado.
- 2 ->Mateo: *Sirk'ilo.* El que no invita? (.) e:s ma:lo.
sirk'i-lu
 verruga-AUM
 'con muchas verrugas'
 'Verrugón. El que no invita es malo'.

(a) ([**antecedente informativo**]) + ([**acusación**]) + [**término de evaluación degradativa**] + ([**expansión de intensificación en oración atributiva**]) (Extractos 6 y 1)

- Jo:rdy?! ...Má:s fue:rzas! Tienes que entrenar! Tan *ch'uspi kallpa.*
ch'uspi kallpa
 mosca fuerza
 'fuerza de mosca'
 'Tan debilucho'.

(b) ([**fático**]) + ([**exhortación**]) + ([**obligación**]) + ([**adverbio intensificador**]) + [**término de evaluación degradativa**]

Los esquemas (a) y (b) comprenden otros segmentos de habla que proporcionan información complementaria, ya sea a manera de antecedente, a manera de obligación, o de expansión intensificadora. Dichos segmentos cumplen, a su vez, dos funciones: por un lado, preparan el terreno para el insulto; y por otro lado, son una suerte de justificación para la emisión del insulto si se toma a este como el término de evaluación degradativa (un insulto también puede construirse y/o ser entendido a partir de enunciados que no contienen adjetivos negativos). (Nótese también que el Esquema (a) se produce en dos turnos del mismo hablante, pero también puede darse en un solo turno si el hablante se dirigiera únicamente al insultado.)

Ahora, los casos de insultos aquí presentados se construyen tomando el español como base con algunos préstamos de adjetivos en quechua al interior de un mismo turno de habla. El uso preferente de adjetivaciones del quechua en lugar de sus correspondientes en español puede obedecer a diversas razones: al desconocimiento de los niños por la adjetivación equivalente en el español, o bien a una mayor productividad del quechua para lograr un efecto más burlón y certero en el evaluado. Sin embargo, esto no significa que los insultos más intensos se produzcan necesariamente en quechua porque el incremento de la fuerza afectiva, en este caso, del enojo, no siempre es exclusivo a una sola de las dos lenguas. Lo que más bien se observa es la alternancia de ambas lenguas, sea al interior de los enunciados, de los turnos, como al interior de las secuencias de turnos, como ya se mencionó anteriormente en el apartado referente al cambio de código como recurso. Esto significa que los niños recurren

a todo el haber lexical de adjetivaciones negativas en ambas lenguas para tratar de cerrar o ganar una disputa. Hay otros dos factores más que vienen como consecuencia de esta situación: por un lado, los niños están aprendiendo los insultos en quechua y en español en la interacción entre pares. Por otro lado, los insultos en quechua se están manteniendo y se están usando de manera efectiva, un resultado coincidente con el que encuentra Garrett (2005) con niños de Santa Lucía, una isla caribeña colonizada primero por Francia y posteriormente por Gran Bretaña. Garrett (2005) sostiene que los insultos en el Kwéyòl, lengua afrofrancesa en desplazamiento, se mantienen como género de habla, a pesar de la predominancia actual del inglés.

Por otro lado, se observa un uso genéricamente indiferenciado de los insultos entre niños y niñas de las dos comunidades. Sin embargo, dado que la base de datos cuenta con un número menor de interacción entre niñas, el contenido de los insultos, la manera y los temas a los que se refieren tendrían que recibir mayor atención en estudios posteriores. Con los datos con los que se cuentan, se ha visto que los insultos entre estos niños se orientan hacia el reclamo de conductas socialmente normativas a aquellos niños que no están enmarcándose en esta lógica de vivir en el grupo social, no sólo de los pares, sino también de la región. (Aunque, también habría que preguntarse hasta qué punto todos los insultos se orientan a normas sociales únicamente.) Por lo tanto, la adscripción y construcción identitaria también entra en estos resultados. La “reflexividad ética” de Keane (2015) en los extractos presentados se orienta hacia la evaluación de normas sociales (v.g., comportarse de acuerdo con la edad; higiene personal) y valores (v.g., compartir, ser solidario); por tal razón, se podría sostener que se trata de una “reflexividad ética”. En consecuencia, se encuentra que dicha reflexividad expresada en los insultos también genera identidades éticas construidas en la experiencia de ser o no ser persona: el término “tonto” (con sus sinónimos “burro”, “cojudo”) califica acciones de desobediencia, de carencia en la capacidad de comprensión; “robón” califica la falta de honestidad... Lo propio sucede con el uso de otros insultos no ejemplificados en este documento, pero que se tienen en la base de datos: el uso de nombres de animales en español (v.g., “ratón”, “gato”), de frutas (v.g., “durazno”, “tuna”, “mandarina”), o bien de adjetivaciones compuestas (“zapato roto”, “cara de conejo”), califican el no ser persona. El ser persona es un ser humano, dotado además de competencias sociales, desde la perspectiva de estos niños, tal como se explica a continuación.

Hay una categoría de insultos que califican ciertos rasgos de la personalidad de los niños: insultos que cuestionan la falta de originalidad y creatividad (el ser “copión”); la inmadurez y la ausencia de capacidad para hacer algo, v.g., trabajar (por eso se dice “mariconcito” a otro niño, o bien en quechua, con mayor efecto de ridiculización y avergonzamiento, como *q'icha siki* ‘cagón/cagona’). Otro grupo de insultos cuestiona aspectos físicos y de fortaleza; por ejemplo, la falta de cuidado en el cuidado personal (*taka uma* ‘degreñada’), o la falta de fuerza física para hacer algo (*ch'uspi kallpa* ‘fuerza de mosca’), entre otros.

Sin embargo, no todos los insultos pueden ser dichos y esto está en la reflexividad de los niños en estas dos comunidades. Si bien las “malas palabras” también son de uso frecuente, en particular cuando los niños están muy enojados (v.g., “cojudo” “gran puta”), se espera que no las digan todos los niños, solamente aquellos considerados “muy malcriados”. Los niños considerados “más malcriados” pueden usar términos obscenos; muchas veces estos niños son asociados con hijos de padres alcohólicos. Esta situación resuena con lo sostenido por Sacks (1995a: 779), pues estos niños “monitorean los eventos en referencia a su posibilidad de decir”¹⁵⁸, lo cual también les sirve para limitar las acciones, deseos y lo que uno podría hacer y decir en presencia de otros en la interacción.

Ahora, por cuestiones de exponer de manera general los recursos discursivos que usan los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en sus disputas, se ha dejado pendiente el estudio de las reacciones de los receptores de los insultos, es decir la co-construcción secuencial de la discusión en el uso de estos recursos. Al respecto sólo se puede adelantar que cuando un niño insulta a otro, su pretensión es que el insultado se vea desde los ojos de quien lo insulta; y cuando el otro niño le responde replicando sus insultos, no solamente está rechazando esa perspectiva, sino que también pretende que el otro se vea desde su mirada. Se podría decir que es la pugna del yo contra el otro yo: una pugna por lograr reciprocidad de perspectivas, porque el otro comparta la misma realidad que el otro está percibiendo. Ahí radicaría una manera de mostrar independencia para decidir elegir qué decir, cómo y cuándo; además de rechazar presuposiciones o atribuciones identitarias que podrían ser inventadas. Es lo que la relativa libertad de la interacción entre pares les ofrece.

¹⁵⁸ “... [persons] monitor events by reference to tellability” (Sacks 1995a: 779).

3.2. Justificaciones

Según Keane (2015: 33), la acción de dar razones o justificaciones tiene un importante potencial ético debido a que ellas permiten explicitar el razonamiento ético; por ello son parte de la “vida ética” (p. 100). En el marco de la dinámica de la interacción social como espacio de socialización, se propicia la auto-comprensión de los seres humanos como seres éticos porque, precisamente, la presencia de otro puede demandar explicaciones éticas (*ethical accounts*), (p. 78). En palabras del mismo autor, “la gente es provocada para cooperar o pelearse, para explicarse frente a otros y, sobre todo, para verse a sí mismos a través de los ojos de otro o rehusarse a hacerlo”¹⁵⁹ (p. 6). Esto sucede porque la interacción social permite poner a los individuos bajo el ojo público y, por consiguiente, a ser susceptibles de ser evaluados entre sí (99) y, por consiguiente, de ser “éticamente vulnerables” (p. 99). Esta es una de las razones por las cuales los seres humanos proveen justificaciones; por ejemplo, cuando rechazan un pedido, recurren a ellas para lo que Goffman (1967) denomina “*face-work*”. Por ello mismo, cuando en las discusiones entre adultos el que se opone no tiene razón o no la brinda, puede estar obligado a obedecer o a tomar la perspectiva del otro (Eisenberg & Garvey 1981: 153).

Keane (2015) señala que, paralelamente al hecho del ser humano de vivir en sociedad, una vida ética plena permite la emergencia del ser como individuo independiente. Por ello, se esperaría que los participantes en una interacción social tuvieran alguna apreciación por la existencia de otra persona como ser independiente, con sus propias “intenciones, metas, deseos y valores, así como yo los tengo”¹⁶⁰ (Keane 2015: 83). La reciprocidad de perspectiva sería “un paso en esa dirección”¹⁶¹. Por esta razón, no serían condiciones suficientes “el compartir y la cooperación, la búsqueda de intención, la empatía, la autoconciencia, la búsqueda de normas y su ejecución, la discriminación y el intercambio de roles”¹⁶² (p. 35).

¹⁵⁹ “...people are provoked to cooperate or dispute, to explain themselves to one another, and above all, to see themselves through one another's eyes-or refuse to do so” (Keane 2015: 6).

¹⁶⁰ “...people who have intentions, goals, desires, and values, much as I do, but ones that are not my own” (Keane 2015: 83).

¹⁶¹ “...a step in that direction...” (Keane 2015: 83).

¹⁶² “...sharing and cooperation, intention-seeking, empathy, self consciousness, norm-seeking and enforcement, discrimination, and role-swapping” (Keane 2015: 35).

Por ejemplo, según escribe el autor, la empatía sería egoísta por el mismo hecho de asumir un sentimiento como si fuera de uno mismo y no de otro (p. 83).

Los estudios sobre las justificaciones y las razones no enfocan necesariamente este último punto sobre la emergencia de la persona como ser independiente, aunque sí centraron su atención en la función discursiva de estas prácticas. Por ejemplo, Eisenberg y Garvey (1981: 152) encontraron que “Las razones pueden usarse como base para apoyar afirmaciones o contra-afirmaciones, para apoyar una solicitud mostrando por qué la acción deseada se debería realizar, así como para explicar inconformidad”¹⁶³. En coincidencia con este resultado y ampliándolo aún más, Goodwin (1990) observó que, además de rechazar un insulto o un directivo, las razones o justificaciones pueden corregir la postura del participante anterior que se opone¹⁶⁴. A su vez, dichas acciones pueden tener consecuencias en los turnos subsiguientes, ya que pueden solicitar una respuesta probatoria o de verificación de la validez o la invalidez de la posición enunciada en el turno previo del otro oponente que provee una justificación o una razón (Goodwin 1990: 152). Otro probable efecto de las justificaciones, las razones y las explicaciones, es dar paso a la negociación y/o el cierre de una disputa (Church 2009; Eisenberg & Garvey 1981; Goodwin 1990: 163). Aunque no todas la mitigan o la resuelven (Church 2009: 190), ya que intervienen otros factores; por ejemplo, la objetividad del contenido con la realidad, es decir, la falsedad o verdad del contenido de un enunciado con los hechos observables, así como se vio con situaciones de engaño entre los niños del estudio en el Capítulo 6.

La capacidad de justificar o explicar también se conecta con el desarrollo de los niños. Goodwin (1990: 320) encuentra que los niños más grandes y avanzados (10 a 14 años de edad) las usan más, como intentos de mostrar evidencias para persuadir al otro oponente

¹⁶³ “Reasons can be used to support the basis for making an assertion or counterassertion, to support a request by showing why the desired action should be performed, and to explain noncompliance” (Eisenberg & Garvey 1981: 152).

¹⁶⁴ El estudio de Pool (2011: iii) acerca de la acción de dar razones en los pedidos entre adultos maya-yucatecos en México, muestra que dichos hablantes recurren a la referencia del beneficio comunal y no personal para que su solicitud sea más persuasiva y tenga efecto favorable en quien la recibe.

sobre la validez de su postura. En cambio, los niños más pequeños (4 a 10 años de edad) tienden a construir movimientos más básicos de oposición como los de intercambio y retorno.

Respecto a la construcción del turno en secuencias opositivas, Church (2009: 192) señala que las razones y las justificaciones tienen una forma no preferida a aquella de la oposición. El turno que le sigue también se construye con una forma no preferida, y precisamente por dicha razón, ellas pueden a veces mitigar y cerrar una disputa, sobre todo si se basan en hechos objetivos.

Entre los datos registrados para este estudio, los niños proveen razones y justificaciones en interacciones en contextos diversos. El Extracto 7, a continuación, muestra de qué manera la descalificación enunciada por el líder de uno de los grupos oponentes al trabajo de un niño con quien se disgustaron, es apoyada por sus amigos más pequeños y provoca el cambio de postura del niño a quien se oponen. Esta forma de descalificación se genera en un contexto de competencia, y las justificaciones que surgen apoyan la descalificación.

Retomando a Keane (2015), los extractos de justificación que se analizan aquí responderán a las siguientes interrogantes: si la interacción social, mediante las acciones de justificación, refleja y construye la vida ética colocando a los sujetos, en este caso a los niños y sus pares, en una situación de aparente división y contradicción como es por un lado, la vida en sociedad (verse a sí mismo a través de los ojos del otro, la conciencia social) y, por otro lado, la emergencia como seres independientes (no aceptar siempre el verse a sí mismos a través de los ojos del otro), ¿las justificaciones que proveen estos niños en sus disputas hacen surgir estas dos formas de razonamiento ético?, ¿qué explicitan las justificaciones de los niños en su interacción opositiva entre pares?, ¿cómo son las justificaciones de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro?

3.2.1. Justificaciones con afiliación mayoritaria vs justificación individual

El Extracto 7 presenta lo que se podría denominar justificaciones opositivas con afiliación mayoritaria para una sola parte de las partes oponentes vs la justificación de una sola parte. Es decir, en este extracto, un grupo de tres niños liderado por, Julio, el niño mayor, se opone

a un solo niño, Jeremy, mediante la provisión de justificaciones subsiguientes que aclaran y refuerzan la postura del líder para descalificar la construcción de una pistola.

Es importante señalar que los niños liderados por Julio apoyan la postura ética de la hermana mayor de Julio, quien rechazó la idea de jugar con Jeremy porque él no solía traer juguetes a la cancha polifuncional para compartirlos, tal como ella, sus hermanos y otros niños suelen hacerlo. En este sentido, Julio y su grupo castigan a Jeremy apartándolo del juego con ellos.

Extracto 7

2014_22FEBFMM2U00927

Julio (7,8), Marco (4,7), Jason (5,5) y Ariel (6,5) construyen una casa de piedra en un grupo. Jeremy (6,1), quien juega solo cerca de ellos, dijo que estaba construyendo una pistola de piedras con la cual le iba a disparar a Julio.

- 1 Julio->Jeremy: => De: azí! Co:mo una pisto:la. Fa:lta aquí ba:- ba:li:ta [[gatillo]]falta aquí.
'De así, como una pistola! Falta aquí una ba... Una balita falta aquí.'
- 2 [((señalando una parte de la construcción de Jeremy))]
3 Ba:li:ta. Pa:ra qué pisto:la pue:s?!
'Falta una balita. ¡¿Sino por qué tendría que ser una pistola, pues?!'
- 4 ->Ariel: Nové? Nové?
5 [((agachándose para abrir un pedazo de muro de la construcción de Jeremy por
6 donde él cree que debe estar el gatillo de la pistola; luego se levanta y se va))
- 7 Jeremy: => E:s u:na ca:[sa:!
8 Ariel->Jeremy:=> [Sí:. Aquí no es redondo!
9 [((caminando hacia el lugar de Jeremy))]
10 Jason->Jeremy: De: vos ta:n *tha:nta!* ((voz chillona))
thanta
'viejo'
'¡De vos no sirve para nada!'
- 11 Ariel->Jeremy:=> A:quí: fa:lta re:do:ndo! Redo:ndo!
¡Aquí falta un redondo!, ¡un redondo!
- 12 [((se sienta y dibuja un círculo a un extremo del muro de piedras de la casita de 13
Jeremy))]
14 Y: su: e:s[ti:to. Qué:!
15 ((sigue dibujando como un arco, luego se levanta y se va moviendo su brazo en 16
señal de desaprobación o de "qué me importa"))

17 Jason->Jeremy:=> [Aquí también fa:Ita- aquí:!: U:na vue:Ita y aquí: o:tra vue:Ita:!]

18 [((corre a sentarse un rato al lado de Jeremy, le muestra dos

19 lugares dentro de la construcción a Jeremy, luego se va))]

El primer turno de Julio se inicia con una acción similar a una instrucción: “De: azí!” ‘¡De así!’; luego continúa con una comparación: “Co:mo una pisto:la”, una acción que niega la cualidad de pistola de la construcción de Jeremy. Después provee la pauta de lo que le falta, un patrón que sus dos aliados seguirán en los turnos subsiguientes. Concluye este turno con una pregunta retórica que funciona como una sentencia que invalida plenamente la construcción de Jeremy: “¡Sino por qué tendría que ser una pistola, pues?!”. Con ello pone en tela de juicio la capacidad de Jeremy para seguir normas convencionales de construcción de una pistola; es más, está implicando que Jeremy debe sujetarse a estas normas.

Ante esta construcción concertada y en serie, Jeremy se defiende construyendo otra razón que en los hechos no es cierta, pues anteriormente, le mencionó al grupo oponente que construiría una pistola y que con ella le dispararía a Julio (turno que no aparece en este extracto). Su repuesta solo le sirve para contrarrestar la crítica del grupo; por eso les dice que no es una pistola, que ‘Es una casa’. Esta es la única intervención y justificación que él puede formular, pues en los turnos subsiguientes, sus oponentes lo rebasan para continuar invalidando su trabajo y mostrar que ellos tienen la razón mediante otra ronda más de explicaciones que aclaran lo que Julio quiso significar al decir “balita”. Estas explicaciones tienen también una caracterización que desvaloriza el trabajo de Jeremy (línea 10: De: vos ta:n *tha:nta!* ‘¡De vos no sirve para nada!’). Después, de manera consecutiva, Ariel y Jason invaden el espacio de Jeremy para señalarle lo que le falta a su “revólver” (líneas 11-19).

Varios resultados emergen de este extracto. Primero, estas acciones concertadas en serie por un grupo de oponentes que construyen razones para descalificar el trabajo de otro muestran cómo los niños realizan la tarea de leer la mente del otro para anticiparse a la contrarréplica del oponente. Segundo, la construcción de la primera justificación se produce en un primer par de turno, lleva implícito a qué se refiere, pues, por ejemplo, no explicita el enunciado “No es una pistola”. Tercero, este extracto ilustra un proceso de construcción de justificaciones enunciadas por niños algo grandes y pequeños: un líder mayor de casi 8 años de edad y los otros niños que están entre los 6, 5 y 4 años. Cuarto, también ilustra que estas

consecuencia de jugar solo: que el grupo que juega con más de un miembro le ganará a Jeremy en la construcción de una casita de piedra. Esta construcción sólo tiene una micropausa entre la causa y la consecuencia, dicha pausa parece funcionar como el conector equivalente a “y por eso”. Esta forma de representar la conexión entre dos enunciados es una tendencia de los niños pequeños de esta edad (con algunas excepciones), pues los niños más grandes, de 8 años para adelante, pueden enunciar los conectores de manera explícita. Es el caso del Extracto 9.

Extracto 9

2014_08MARZFM2U00967

Marco (4,7), su hermana mayor, Li (8,11) y otros hermanos nadan en una laguna.

1 Marco: ((echa con agua a sus hermanos en la laguna))

2 Li: => No: hazas así!!! Por eso pue:s (.) oye Ma:rcó:: (.) yo: no te quiero traer aquí a vo:s.

3 Marco: ((deja de echar agua a sus hermanos))

Li, la hermana mayor, regaña a su hermano más pequeño, Marco, por echarles agua a sus otros dos hermanos mayores. Esta acción comprende primero una orden, seguida del conector que marca la consecuencia del primer enunciado: “Por eso, pues”. Este conector anuncia la emisión de la razón que apoya la orden. Entre ambas porciones se incrusta una expresión fática para poner en claro que el receptor del reclamo y la razón es Marco. En realidad, esta razón es también una amenaza para sancionar a un niño irrespetuoso cuyas acciones de agresión juguetona estorban a los demás (línea 2). Marco no tiene una razón para defender su acción; por lo cual obedece a su hermana. Aunque este tipo de respuesta no siempre se produce en todas las circunstancias, ella corresponde a lo que Eisenberg y Garvey (1981: 153) encuentran como característica propia al comportamiento adulto en los Estados Unidos: si el oponente no provee una razón, entonces el otro interactuante espera que obedezca o le dé la razón. Además de ello, también debe hacerse notar que el castigo que lleva la amenaza de la hermana mayor de privarle de la diversión de jugar en la laguna puede ser un motivante que realmente le importe al niño más pequeño.

En realidad, las justificaciones que construyen los niños en T’ojlu Rancho y San Isidro pueden apoyar acciones sociales de diversas maneras: rechazos a una acción considerada injusta, advertencias, amenazas de castigos o sanciones, apoyar un directivo... Muchas de

ellas hacen referencia a las dos partes oponentes, mientras que otras consideran la perspectiva de una tercera parte, tal como se ilustra en los siguientes Extractos 10 y 11 del siguiente apartado.

3.2.3. Apoyando la perspectiva de uno con la perspectiva de un tercero

De acuerdo con Keane (2016), considerar la perspectiva de una tercera persona es una capacidad importante del desarrollo ético-cognitivo de los niños. “Esto incluye una fuerte orientación hacia el beneficio de otras personas, una habilidad para desplazar la atención y los sentimientos fuera de sí mismos, comportamiento de ayuda y cooperación, así como sentimientos de coraje, disgusto o atracción, la motivación para involucrarse en una actividad sin metas instrumentales” (Keane 2016: 63)¹⁶⁵.

El Extracto 10 ilustra una secuencia de justificaciones y contra-justificaciones entre dos oponentes a lo largo de varios turnos de habla: Kenzo y Jacob. Kenzo cuestiona el hecho de que Jacob se lleve un pajarito cría que Julio encontró debajo de un árbol, mientras que Jacob pugna por llevárselo a su casa. Lo común entre él y Jacob es que ambos abogan por la sobrevivencia y el bienestar del pajarito. Otros niños de la escuela están con ellos, observando.

Extracto 10

2014_22NOVSIM2U00545

Julio (7,6) se encontró un pajarito debajo de un árbol. A su lado están Jacob (8,8), Kenzo (7,2), Henry (7,4), Ariel (7,2), Miguel (8,4), Marco (5, 4) y JJ (7,7). Jacob tiene al pajarito en sus manos.

Inicio: 0.10'' - Fin: 0.44''

- | | |
|-----------|--|
| 01 Kenzo: | (Oy) Ja:cob!Te vas a llevar el pajarito? |
| 02 | (1.4) |
| 03 Kenzo: | No: Ja:cob. Tu: ma:má te: puede pega:r! |
| 04 | (0.1) |
| 05 Jacob: | Si mi: ma:má? |

¹⁶⁵ “These include a strong orientation toward other persons for their own sake, an ability to displace one's attention and feelings away from the self, helping and cooperating behavior, gut feelings of disgust or attraction, the motivation to engage in activity without instrumental goals” (Keane 2016: 63).

- 06 Kenzo: **Sí!**
- 07 Jacob: NO:!:
- 08 Kenzo: **Te:** va a **pe:**ga:r.
- 09 Jacob: => Un pajarito así he agarrado y no: me ha pegado.
- 10 [(*mirando la mano que tiene al pajarito*)]
- 11 (1.7)
- 12 Jacob:=> "Ama wich'unkichu. Ama wich'unkichu" me ha dicho era? Y
- 13 ley guardado a otro la:do. ((*caminando, seguido del resto de los niños*))
 ama wich'u-nki- chu ama wich'u-nki- chu
 no PROHIB botar-2s.IMP-NEG no PROHIB botar-2s.IMP-NEG
 “No vas a botar. No vas a botar” me ha dicho, ¿nové?, y lo he guardado a otro lado’
- 14 (0.6)
- 15 Jacob:=> Sí. Está ahí sigue en mi casa. (.) Ese pa:jarito.
- 16 Kenzo: NO:!: NO: TIE:NE EL JO:RDY!
- 17 Jacob: [U:N pa:jarito como esto.]
- 18 [(*mostrando el pajarito a Kenzo*)]
- 19 Ariel:=> **A:**ndá lleva:te. **E:**so tal vez es su ma:má:!
- 20 [(*caminando detrás de Jacob*)]

El cuidado con los animales es el tema que se pone en discusión en esta secuencia, y corresponde a los valores de responsabilidad, compasión y solidaridad. Kenzo construye su argumento en el posible castigo físico que Jacob puede recibir por parte de su madre si él se lleva al pajarito a su casa; con ello justifica el directivo dirigido a Jacob para no llevarse el ave (líneas 1-3). Jacob le responde con una negación polarizada que rechaza el posible castigo de su madre (línea 7), luego justifica dicha acción ilustrando con una experiencia previa en la cual él ya se llevó un pajarito a su casa y su madre no lo castigó, sino que tan solo le ordenó no botarlo (líneas 12-13). El cambio de código al quechua en el discurso reportado trae la voz autorizada de la madre de Jacob para construir su contra-argumento. Esta acción se refuerza después con la aseveración que hace Jacob sobre el hecho de mantener al pajarito vivo hasta el presente (línea 15). Después, el contra-argumento de Jacob es cuestionado en su valor de verdad por Kenzo, quien sostiene que Jacob no tiene un pajarito (línea 16). Tal aseveración es a su vez rechazada por Jacob, quien esta vez basa su argumento en la comparación del pajarito que tiene en la casa con el que ahora tiene en la mano (línea 17). Esta comparación genera afiliación en Ariel, el cual emite un directivo dirigido a Jacob para llevarse el pajarito a su casa. Este directivo se apoya, al mismo tiempo, en la justificación del

parentesco hipotético del pajarito que Jacob tiene en la mano con el que tiene en su casa (línea 20).

Al nivel de la construcción de la justificación, se observa aquí que, además de la construcción del tipo causa-consecuencia en las justificaciones, ellas apoyan directivos que se emiten entre niños.

El caso anterior muestra asimismo justificaciones apoyadas en sentimientos de empatía hacia un tercero. Se debe agregar que la empatía por una tercera parte ausente o presente entre los niños del estudio y sus disputas surge sobre todo en situaciones de violación de reglas que afectan el bienestar de una tercera persona o animal y, por ello abogan, por ejemplo, por la demanda de sentimientos de solidaridad, de cortesía y el buen obrar con dichos terceros sin engañar o mentir. Entre hermanos, la obligación de dar cuenta de los actos erróneos a los padres de familia obliga a los hermanos mayores a tomar el control para regular este tipo de violaciones. Por otro lado, en la región, también existe la obligación de aprender a comportarse de una manera específica en ámbitos públicos a diferencia de los ámbitos privados. Es lo que ilustra el Extracto 11.

3.2.4. *Justificación orientada al aprendizaje del comportamiento en público*

Extracto 11

2014_22FEBFMM2U00927

Li (8,11), Marco (4,6) y Ariel (6,5) juegan a las casitas en la cancha polifuncional.

- 1 Ariel: *((levanta el oso de peluche de Marco para jugar con él))*
- 2 Marco->Ariel:=> Yo: me taido [[traído] eso: Ariel! *((enojado))*
- 3 Li->Marco: Marco? Ven te wa decir una cosita.
'¿Marco? Ven, te voy a decir una cosita'.
- 4 => Porque si no la mamá "Por qué no le han hecho jugar al Ariel?"
- 5 nos va a decir.
- 6 Marco: *((comienza a quitarle el peluche a Ariel))*
- 7 Li->Marco: => Ju:guen [[jueguen]] nomá:s! Gra:ve ya eres Marco. No es tu casa para que
- 8 (hagas eso).
'¡Jueguen nomás! Realmente eres terrible, Marco. No es tu casa para que (hagas eso)'

La corrección personalizada y “privada” es algo típico de las madres de familia de la región, en especial ante conductas inapropiadas de los hijos en público (visitantes en la casa o en lugares públicos). Este es el caso que se desarrolla en esta secuencia. Marco emite una justificación equivalente a una primera parte de la secuencia opositiva en reacción a que su hermano mayor, Ariel, levantó su oso de peluche (2). Para él está implícito que Ariel comprende el porqué de su reacción, por eso se limita a construir verbalmente la causa de su reacción. Los implícitos entre estos niños son comunes, sobre todo cuando la consecuencia es de acción física; en tal caso, el otro o el mismo hablante enuncia la causa de manera explícita. Aunque también se encuentran datos que muestran una situación inversa o bien la enunciación explícita de hechos de causa-consecuencia, como ilustra el anterior Extracto (10).

En la línea (3), Li, la hermana mayor de ambos niños, reacciona llamando a Marco para corregir su postura y acción egoísta. Parece ser una manera de corregir a su hermano más pequeño de manera más personalizada, cuidando de que Ariel, la tercera parte afectada, no los escuche. Al mismo tiempo, también tiene la finalidad de hacer ver que Marco aparente a futuro mostrar una conducta de solidaridad como si ella surgiera de él mismo. A continuación, Li enuncia ya solamente la consecuencia de la justificación que lleva implícita la orden de que Marco le preste su juguete a su hermano: la madre de ellos puede pedirles – no sólo a Marco, sino también incluyendo a la hermana mayor– rendir cuentas acerca de la exclusión de la tercera parte (el otro hermano) del juego. La responsabilidad es compartida, puesto que también está implícito que la hermana mayor debe ser agente de corrección moral ante la ausencia de los padres. Para ello reporta la posible pregunta que su madre les hará: “Por qué no le han hecho jugar al Ariel?” Según Cekaite (2012: 173), la solicitud para dar una explicación construida con “¿Por qué?” focaliza el problema enmarcándolo como un hecho indiscutible de conflicto, además de responsabilizar por dicho problema al niño receptor de esta solicitud.

Al mismo tiempo, esta justificación va dirigida a que Marco considere que jugar con los hermanos conlleva compartir los juguetes. La focalización en las posibles consecuencias de la conducta inapropiada de Marco podría modificar su conducta; sin embargo no es así, puesto que él prosigue en su postura inicial. Para él, quien trae un juguete a un lugar público

tiene el derecho de propiedad sobre dicho juguete, al menos eso es lo que aprendió con sus mismos hermanos; sobre todo, cuando a veces excluyen a otros niños de jugar con ellos porque no traen juguetes. Por lo tanto, Li debe reforzar la justificación o bien encontrar otras maneras de persuadirlo. Para dicho fin, en la primera posición de turno, ella ordena a los dos niños jugar, luego refuerza esta acción dirigiendo una caracterización negativa que significa “ser no persona solidaria ni educada” a Marco (“Gra:ve ya eres Marco”). Es parte de su reflexividad ética. Después termina la construcción de su turno con otra justificación, esta vez de manera directa, sin convocar la autoridad de alguien con mayor poder, apropiándose de lo que estipula la voz de la gente en una de las normas colectivas: mostrarse como personas solidarias, cuidar las relaciones sociales, más aún, en ámbitos públicos.

Niños más pequeños de 5 años de edad también consideran la perspectiva de un tercero, como en el caso específico de rendir cuentas. En el Extracto 12, Mateo (5,5 años de edad) siente empatía por su madre respecto del trabajo que le representa madrugar para mantener la casa limpia y encargarse después de la alimentación y cuidado del ganado. El contexto de interacción es el siguiente: sus primos Katia (7 años de edad) y Kevin (2 años de edad) están de visita en su casa. Katia derramó accidentalmente bolitas de plastofomo en la cama de Mateo. Después Kevin tomó algunas para subirse a la cama; sin embargo, es acusado erróneamente por Mateo antes de derramarlas.

Extracto 12

2014_21MAYFCM2U01348

Mateo (5,5) regaña a su primo Kevin (2).

- 1 Mateo: Kevin? Por qué has echado esto. mirá? A esas horas mi mamá: ha limpiado mi
- 2 mamá: mi ca:ma. Ahora me va a pe:ga:r. ((*se levanta, toma su escopeta de juguete*
- 3 *señalando las bolitas*))
- 4 Kevin: ((*sigue aplastando las bolitas de plastofomo en la cama sin que su hermana Katia*
- 5 *le diga nada*))

Minutos más tarde:

6. Mateo: Kevi:n? No::: su:bas sin [[zic. con]]za:patos (.) me lo vas a ensuciar mi ca:ma!

Mateo construye una explicación en el primer par de la secuencia opositiva en reacción a una acción que trata de corregir. Su construcción es compleja: primero enuncia el nombre de Kevin especificando así el destinatario para que la recepción no se confunda con Katia, la otra participante; así delimita el marco de participación, aunque Katia esté escuchando. Luego construye una pregunta retórica que solicita una explicación que sabe que el oponente no se la dará, ya que además apenas articula algunas palabras. Después continúa su turno con una explicación que apoya su reclamo y busca hacer sentir culpa al oponente por el esfuerzo que le representa a su madre el mantener una cama limpia (línea 1). No se trata tan sólo de citar a una tercera parte para darle autoridad a su reclamo (De León 2005), sino que también se trata de lograr que un niño pequeño, un bebé aún, aprenda a tomar la perspectiva de una tercera persona.

Mateo concluye su turno con la construcción de una acción que representa una amenaza para él mismo, puesto que es él quien debe rendir cuentas, no Kevin: “Ahora me va a pe:ga:r”. Este último enunciado va dirigido a reforzar la generación del sentimiento de culpa en Kevin, a la vez de despertar en él el sentimiento de la compasión y la responsabilidad. En un solo turno de la emisión de Mateo, Kevin está aprendiendo que hay acciones que deben rendir cuentas a una tercera parte ausente (en este caso, a una autoridad como la madre), paralelamente a la generación de sentimientos de obligación-responsabilidad, compasión y solidaridad.

Al mismo tiempo, Kevin debe tomar en cuenta que la rendición de cuentas también se la debe realizar con una segunda persona con el mismo estatus social que él (considerando el hecho de que ambos son niños, aunque los niños aún bebés gocen de mayor permisividad que los más grandes). Esto acontece cuando minutos más tarde, Kevin vuelve a tratar de subirse a la cama de Mateo, esta vez con zapatos. En esta ocasión, Mateo ya no hace referencia a su madre, sino que asume la situación por cuenta propia, enunciando un imperativo desnudo apoyado en una razón: subirse a la cama con zapatos conlleva ensuciarla (línea 6). Es otro recurso más para hacer reconocibles los mandatos de relacionamiento social del individuo con los demás, de orientar hacia las normas sociales y morales a los niños.

Hasta aquí, la construcción de justificaciones, en especial de los dos últimos Extractos 11 y 12, se produce como un primer intento de mitigación para evitar elevar la intensidad de la

interacción hacia una disputa. Al menos en los casos en los cuales se apoya una oposición emitida o implícita en el contexto, la referencia a una autoridad como tercera parte, así como la preocupación por el bienestar de dicha parte, así lo muestran. Dependiendo de la situación, si esta manera de construir el movimiento opositivo apoyándose en la autoridad de un adulto no tiene efecto, los niños pueden formular una categorización negativa o un imperativo de manera directa al oponente. Estas mismas construcciones pueden o no apoyarse sobre explicación o una justificación. Aquí la fuerza del argumento para modificar la oposición del otro se apoya más bien en la enunciación directa, sin apoyo en una autoridad externa a la disputa.

Keane (2016: 64) sostiene que la habilidad de tomar la tercera perspectiva no significa reemplazar la perspectiva de la primera persona con la de la tercera, sino más bien de aprender a tomar una perspectiva genérica en función a normas genéricas sin importar el tipo de relación (buena o mala) que se tenga con las personas u otras entidades, sino más bien con las expectativas que generan los roles sociales que dichas personas o entidades tienen en el grupo social. Para los casos aquí ilustrados, se observa que los niños conocen los roles de los diferentes sujetos y entidades de su entorno, al menos mucho más con quienes ellos interactúan cotidianamente. Además de ello, también muestran conocimiento sobre las prerrogativas de dichos sujetos y entidades. Así, si alguien atrapa a un pajarito, se espera que quien se lo lleve a su casa lo cuide bien; se espera que una madre cuide del bienestar de su hogar e hijos, así como se espera que los hijos no le den mucho trabajo. En suma, se trata de aprender a tomar en cuenta, además de la perspectiva de una primera, aquellas de una segunda y una tercera personas o de terceras entidades (animales, otros seres del entorno), como seres con necesidades, metas, sentimientos y derecho a tener bienestar. Esta es una manera de introducir a los niños en la socialización de la “reflexión ética” (Keane 2016).

Al margen de lo anterior, los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro no siempre muestran una selección y una evaluación polarizadas que van entre lo correcto y lo incorrecto de, por ejemplo, una norma social; por lo tanto moral. Las justificaciones que brindan en sus discusiones también muestran otra forma de “reflexión ética” (Keane 2016) que matiza ambos polos, tal como se muestra en el siguiente apartado.

3.2.5. Eligiendo entre las posturas o disponibilidades éticas y explorando fronteras entre “lo correcto” y “lo incorrecto”

Los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro también pueden manejar lo que se podría denominar la toma de dos perspectivas paralelas: una referente a su propia perspectiva, y otra referida a tomar en cuenta la perspectiva del otro interlocutor. En realidad esto corresponde a posturas éticas, las cuales pueden ocurrir cuando estos niños ponen en la balanza su voluntad o deseo en algo (v.g., el deseo de ganar, de jugar y divertirse un rato...), además de la intención de mantener las relaciones sociales con sus oponentes. Es como buscar sentirse bien haciendo o diciendo algo para bien de ellos mismos, a la vez de no vulnerar “mucho” las prerrogativas de los otros. Aquí radica en parte su agencia: en lograr sus metas y también en inferir las intenciones del otro en un contexto que responda a la lógica de las creencias morales de la región. Para ello exploran y tratan de sacar lo que Keane (2016: 31, 97) define como las diferentes disponibilidades éticas (las oportunidades que les ofrecen las experiencias en las interacciones sociales y que están sujetas a la evaluación de los otros; una capacidad cognitiva fundamental para el desarrollo del autodistanciamiento). A eso podría deberse el hecho de que las justificaciones de estos niños contengan una reflexividad ética que parece situarse en un nivel intermedio, en lo medianamente correcto, o también en el nivel extremo. Se ilustra este punto en los siguientes extractos.

3.2.5.1. Postura ética intermedia: ni negro ni blanco

La distinción de matices que se acomodan entre lo correcto y lo incorrecto del comportamiento humano en su relacionamiento social se refleja en las construcciones de turnos de habla de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro. Es lo que ilustra el siguiente extracto.

Extracto 13

2014_05JULFCM2U01534

Katia (7), Mateo (5, 5) y Mariana (8) juegan al fútbol en la plazuela.

- 1 Mariana: ((*corre a atrapar la pelota con las manos*))
2 Katia: A::h:!! Ma:riela! Ha:s he:cho trampa! ((*enojada*))
3 Mariana:=> Es que ya se está yendo la pelota pues!
4 Katia: ((*mira a Mariana aún con enojo, pero continúa jugando sin reclamar*))

En este extracto, el primer turno opositivo (línea 2) comienza expresando el rechazo introducido por el prefacio de turno exclamativo que expresa una evaluación negativa, “A::h:”, seguido con la acusación-reclamo de haber hecho trampa. Esta misma construcción funciona como justificación del enojo de la niña. Su construcción sigue el mismo formato que usan los niños suecos bilingües en inglés y sueco (cf. Cromdal 2004: 53); es decir, prefacio exclamativo que introduce una construcción opositiva. Esta acusación-reclamo de Katia a Mariana se fundamenta en la regla de que los jugadores de fútbol no deben de tocar la pelota con las manos, sino con los pies (línea 1). La norma está implícita y la interlocutora a quien va dirigida la acusación-reclamo así lo debe entender. Y, en efecto, así es, puesto que Mariana justifica la infracción a dicha regla con el hecho de que la pelota “se estaba yendo” (línea 3). Aunque el contenido de esta justificación no sería válido para otros oponentes, lo es para Katia una vez que el hecho es observable. Pero también aquí interviene la motivación de continuar jugando. Entonces, ambas razones son suficientes para aceptar la justificación.

Con ello ambas participantes de la interacción estarían compartiendo la misma perspectiva al entender otra dimensión de cuándo el hacer trampa sería justificable. Es algo así como la exploración de los niños a una zona intermedia entre la oposición polar correcto-incorrecto. Esta situación es parte de las disponibilidades éticas de estas niñas, en el sentido de Keane (2016). Casos similares se presentan incluso entre niños más pequeños, tal como lo muestran los Extractos 16 y 17, cada cual con características particulares.

Extracto 16

15_MARZFMM2U01026

Ariel (6,6) y Julio (7,9) juegan al “oculta oculta” (a las escondidas).

- 1 Ariel: ((*abre parcialmente sus ojos para ver dónde se va a esconder Julio*))
2 Julio: Ya: está abriendo sus o:jo:s! ((*enojado*))
3 Ariel: Po:quito nomás estoy abriendo.
4 Julio: ((*sigue protestando*))

En este caso, se rompe la norma de no abrir los ojos para evitar ver dónde se esconden los demás participantes del juego al “oculta-oculta”, pero se justifica con una acción que la cumple y la incumple parcialmente. Aunque este tipo de justificación no siempre tenga efecto en cerrar una disputa, sí puede tener efecto en mitigar, al menos parcialmente, el enojo del oponente. Es decir, tiene efecto en el nivel afectivo, puesto que, desde la perspectiva del niño que justifica la ruptura de la norma, su cumplimiento parcial podría representar razón suficiente para evitar la sanción de su oponente. Este es el caso para Ariel (5 años de edad), quien entre otras por lo menos dos posibilidades, elige el término medio de una acción: abrir parcialmente los ojos.

A continuación, el Extracto (17) ejemplifica otra disputa sobre el respeto a la propiedad ajena. Es también ilustrativa de la manera como los niños presuponen y seleccionan cualidades de la propiedad atribuida a objetos para determinar si están haciendo o no lo correcto al apropiárselos. En esta situación, se muestra dos perspectivas contrapuestas al extremo en ambas partes oponentes. La toma de perspectiva hacia una tercera parte también se hace presente en uno de los niños participantes.

3.2.5.2. Postura ética polarizada: o negro o blanco

Este caso muestra una reflexividad ética inversa al caso presentado en el Extracto 16, puesto que aquí los niños participantes se posicionan en polos extremos de lo que consideran correcto o incorrecto. Aquí entran en juego dos formas de reflexividad ética respecto del siguiente hecho: una tiza rota entre los niños de la región de estudio es susceptible de ser desechada por la maestra o el maestro, siempre y cuando este material sea bastante pequeño. Pero en el caso que ilustra el Extracto 17, Mateo tomó una tiza rota de buen tamaño, acción evaluada como ilegal desde la perspectiva de Marco pero aceptable para Mateo.

Extracto 17

2013_22NOVESIM2U00535

Marco (4,4) acusa a Mateo (4,11) de haberse robado la tiza de la maestra. Ambos juegan cada cual a las cachinas, cerca de la escuela, en la acera de una casa abandonada.

((Se omitieron las líneas 1-29))

- 30 Marco: Ro:bón Ma:teo! ((enojado, lo dice casi entre dientes))
31 (0.9)
32 Mateo: No: soy ro:bón. ((detiene su juego y mira a Marco))
33 (0.4)
34 Marco: [E:res ro:bón. ((mira a Mateo, enojado))]
35 Mateo: [(vuelve a concentrarse en sus cachinas)]
36 (0.2)
37 Mateo: No:. No: soy ro:bón.
38 Marco: ((sigue mirando a Mateo mientras se arregla o hace algo con sus manos))
39 (0.5)
40 Marco: => Le: has- Le has ro:ba:do de: mi pochola [[profesora]] su: xxx! ((gateando
41 hacia Mateo y ubicándose a casi medio metro de él))
42 Mateo: ((deja de jugar, se yergue para mirar mejor a Marco))
43 Marco: ((se detiene en la línea de la acera))
44 ((raya varias veces esa línea con su cachina))
45 [(se coloca sobre sus dos rodillas mirando de frente a Mateo)]
46 Mateo: [(mira serio a Marco)]
47 (La qué?) La: - la: el pizarrón? ((tono normal, mirando a Marco))
47 Marco: x xx ((balbucea algo mirando enojado las manos de Mateo))
49 ((lanza otra de sus cachinas, rostro molesto, serio))
50 Mateo: => Pero ya está ro:to. Pe:ro ya: está: ro:to:!! ((mirando a Marco más fijamente))
51 Marco: ((sigue concentrado en lanzar sus cachinas, silencio por unos segundos, luego
52 vuelve a regañar a Mateo))

En este extracto, Marco acusa a Mateo de “robón” en una secuencia de intercambio y retorno (Goodwin 1990) con el acusado (líneas 30-39). Luego justifica su acusación como una segunda estrategia, después de la oposición polarizada que construye Mateo a su acusación de “robón” (línea 40: “Le has ro:ba:do de: mi pochola [[profesora]] su: xxx!”). Al igual que los alargamientos vocálicos en las acusaciones y negaciones (“ro:bón”) entre los dos oponentes, la justificación aquí hace uso de este recurso para enfatizar los segmentos de enunciación más relevantes: la acción por la cual se acusa de “robón” a Mateo: “ro:ba:do” y el marcador de pertenencia a la tercera persona (la profesora) por quien aboga Marco: “de:”.

Marco le dice a Mateo que robó a la profesora, pero no enuncia claramente qué le robó. Por consiguiente, Mateo debe presuponer e intentar aclarar a qué objeto se refiere Marco preguntándole si se refiere al pizarrón (línea 47). De nuevo, la respuesta de Marco es confusa, pues balbucea la respuesta mirando hacia las manos de Mateo, acto que hace que este niño infiera el objeto al cual se refiere Marco como el objeto robado. Mateo tiene una tiza en sus manos (línea 48). Mateo le responde entonces con una contra-justificación consistente en que la tiza “ya está rota”, repetida además por dos veces a fin de enfatizar dicha cualidad y así persuadir a Marco de desistir de seguir acusándolo de “robón” (línea 50). Al igual que para la justificación construida por Marco, el diseño de Mateo en este recurso recurre al alargamiento vocálico para poner de relieve la cualidad de “observable”¹⁶⁶ que le permite haber tomado un objeto de la maestra: “Pero ya está ro:to” (primer enunciado); así como la adversatividad (“Pe:ro”) y la temporalidad (“ya:”) en la repetición del mismo enunciado. El contenido de esta justificación no convence a Marco, ya que él continuará después regañando a Mateo, hasta llegar a los golpes. Son dos interpretaciones y posiciones éticamente divergentes acerca de la norma, cada cual con una selección de lo que ella dice: Marco, apoyándose en la norma estricta de no apropiarse de un objeto ajeno; y Mateo en una interpretación propia de la norma: “no se es robón si uno toma objetos ajenos que ya están rotos y que *se presupone* serán susceptibles de ser desechados por sus propietarios”.

En los datos analizados en este documento, las justificaciones de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro se presentan –por lo menos– en dos dimensiones. Primero, parecen siempre orientarse hacia la demostración del ser persona social, moral y éticamente responsable por el bienestar de los otros (v.g., responder favorablemente a valores como la reciprocidad, la solidaridad, la amabilidad...). Segundo, también consideran el bienestar del individuo como tal, lo cual, en términos de Keane (2016) corresponde a “la emergencia del ser independiente”. De manera consecuente con ello, se encuentra que el formato básico de la construcción de turno en las que aparecen las justificaciones casi siempre obedece a respaldar acciones de desacuerdo y corrección, tal como Goodwin (1990) encuentra con niños afroamericanos en los EEUU; o de caracterizaciones degradativas que pueden escalar la disputa, o bien surgen en contextos en los cuales se contraponen a acciones físicas realizadas

¹⁶⁶ Lo “observable” de la tiza rota es un hecho asumido por Mateo, no así en la perspectiva de Marco, sobre todo porque la tiza no tenía un tamaño pequeño como para ser desechada por la maestra.

en el turno previo de otro niño. En este último punto, las inferencias adquieren mayor relevancia.

Respecto a la construcción del turno de las razones y las justificaciones en secuencias opositivas, hay ciertas diferencias con lo encontrado por Church (2009:192) con niños en edad pre-escolar en Australia. Según ella, las razones y las justificaciones tienen una forma no preferida¹⁶⁷, al igual que el turno que le sigue. En los datos de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro, también aparece esta forma de construcción no preferida, es decir que no muestran necesariamente oposición. Sin embargo, en la mayoría, el entorno de enunciados con acciones sociales de oposición (v.g., acusaciones, amenazas), así como el uso de elementos suprasegmentales como el tono de enojo y el alargamiento vocálico en palabras relevantes, se combinan en la construcción de las justificaciones. Por ello, se encuentra que los niños de estas dos comunidades tienden a justificar sus posturas de oposición. Por ejemplo, se ha visto una clara posición opositiva al inicio de turno con exclamaciones y rechazos polarizados mediante el uso del prefacio "A::h!". Un ejemplo, además del ya mostrado más arriba: "A::h! No: hay que jugar con el Ma:rcó:! E:stá jugando con el Je:remy!" (niño de 6 años: construcción típica explícita con prefacio de evaluación que marca la oposición, consecuencia-sanción y la justificación, en ocasiones sin conector). En consecuencia, el formato no preferido para las justificaciones es parcial en el caso de los niños de las dos comunidades estudiadas.

Lo común con los resultados de Church (2009: 192) con niños australianos y los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro es que la efectividad de las justificaciones para cerrar una disputa se basa en su conexión de la relación del contenido del enunciado con lo objetivo, con los valores de falsedad y verdad. Lo que se amplía con los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro

¹⁶⁷ Las formas preferidas y no preferidas surgen del análisis conversacional de la toma de turnos, mediante la cual el segundo par de un par adyacente no siempre tendrá un status similar a otro. Es decir que, en respuesta a un primer par adyacente, un segundo par adyacente puede construirse de manera directa, sin dudar, con respuesta o reacción inmediata, sin dilación (*forma preferida*, lo esperado, lo usual); o bien de manera no inmediata, con reacción tardía (*forma no preferida*, lo no esperado, lo no usual; por ejemplo, mediante el uso de pausas, prefacios como "Bueno", "Ah", o bien acuerdos, disculpas..., parciales). Church (2009) estudia esta forma de construcciones en las disputas entre niños de pre-kinder en Australia, con base en lo escrito por Sacks 1979, 1995b y Levinson 1983).

es la percepción del hecho, lo cual no siempre obedece a valores de verdad o falsedad, tal como se vio en el Extracto 17. Por esta razón, no toda justificación cierra una disputa, puede mitigarla momentáneamente, como también la puede promover si los oponentes están en desacuerdo con dichos valores. Por otro lado, algunas veces, estos recursos pueden acompañarse de otros como las amenazas, tal como se muestra en uno de los ejemplos del siguiente apartado.

3.3. Amenazas

Las amenazas entre niños se formulan básicamente para sancionar, detener y corregir acciones consideradas inapropiadas por los emisores de este recurso: transgresión de normas morales (v.g., decir malas palabras, insultar o hablar mal de otros, tomar y/o dañar pertenencias ajenas, tocar partes íntimas, abusar de la confianza de personas mayores o jóvenes [v.g., sacarse más golosinas de una tienda]; exclusión del juego, salirse de clases para jugar, robar pertenencias ajenas (juguetes, alfa-alfa para jugar...), matar a insectos considerados no peligrosos como las mariposas); causar daño a propiedad ajena (v.g., arrojar piedras al estanque de un vecino); transgresión de normas sociales (v.g., no haberse aseado o peinado). Por eso el contenido, sea entre niños y niñas, reviste amenazas de avisar al sujeto afectado sobre algún insulto o acción negativa realizados por un niño. Muchas veces, estos eventos son instantáneos y no llevan varios días como sucede con los chismes de las niñas afroamericanas de Goodwin (1990)¹⁶⁸. Otras amenazas consisten en tomar represalias y castigos hipotéticos lanzándole pedos (cuando hay exclusión del juego), quitándole juguetes u otras pertenencias a la parte considerada transgresora, pegar, excluirle de jugar en otros juegos, no prestar juguetes, hacer daño con acciones que se están realizando en el momento mismo (v.g., barrerles con la escoba) o a futuro, amenazando con el castigo de seres divinos como Dios (en intentos de matar insectos o romper ramas de árboles, de mentir)... En fin, la gama de contenidos en las amenazas es infinita y, la mayor de las veces surge como efecto

¹⁶⁸ Goodwin (1990) analiza el evento de chisme “él-dijo-que-ella-dijo”, en el cual las niñas de 7-12 años de edad relatan, vuelven a relatar, recolectan e instigan historias hipotéticas y paralelas que conducen a confrontaciones futuras de dos niñas contra una (la ofensora y la ofendida), reorganizando y realineando de esta manera la organización social local (según la autora, la ética de estas niñas se orienta hacia una organización social más igualitaria que la de los niños). Esto lo hacen con el fin de elicitar una declaración a partir de una parte ofendida, quien debe tomar acción contra la ofensora por haber hablado detrás de ella.

de acciones que se generan en la interacción situada. Al mismo tiempo, las amenazas proyectan contra-amenazas, o bien el abandono de la postura opositiva de los niños. Por ejemplo, debido al sentimiento de vergüenza que provoca en el amenazado, una de las amenazas más efectivas entre los niños, sin distinción de género, es amenazar con avisar o acusar con el supuesto “chico” (novio) o “chica” (novia); también con “darle un besito” (una acción que hacen los novios).

En la escuela, los niños que consideran no pertinente la intervención de sus maestros se sirven únicamente de amenazas para defenderse de agresiones físicas o verbales realizadas por otros niños. Por ejemplo, amenazan a quienes los molestan o insultan con acusarles con hermanos que también están en la misma escuela. Asimismo, hay niños que se apoyan en las normas institucionales para justificar acciones de molestar, aunque la sujeción sea tan sólo figurativa. Otros, como el caso de Lena, no le temen a esta situación y actúan abiertamente, mientras no vean a los maestros por los alrededores. Lena y Julio son compañeros de curso del 3º básico de primaria. Julio columpia en el parque de la escuela y Lena, al verlo lo pateo para molestarlo.

Extracto 18

2014_17ABREAPAM2U1232

Inicia: 18:19

Julio (7,10) columpia en el parque de la escuela y Lena (8) lo molesta.

- 1 Lena:=> Más rápido pues andá: (.) Hacé la tarea. ((*sonriendo y pateando*))
- 2 Julio: ((*se baja del columpio, enojado colocándose frente a Lena*))
- 3 Lena: => Hacé la tarea.
- 4 [(No wi:o wi:o)] ((*señala a Julio haciendo girar su dedo índice, juguetona y burlonamente*))
- 5 Julio: [(*le pega en la mano que lo señala*)]
- 6 Julio: [(Qué chistosa ((*entre dientes, enojado*)))]
- 7 Lena:=> [(*patea las piedrecillas del suelo caminando hacia Julio*)]
- 8 Julio:=> ((*retrocede llevando el columpio para lanzárselo a Lena, sólo lo hace para amenazar,*
- 9 *no se lo hace alcanzar; pero al hacerlo se hace doler la mano, se detiene*))
- 10 Lena: [(*se aleja riéndose a carcajadas*)]
- | | |
|--------------|--|
| 11 Julio: => | [A:h! A: mi he:rma:no le: wa: deci:r!] |
|--------------|--|
- 12 Lena: (te wa [[voy a]] sacar fotos?) ((*desde otro lado, burlona*))

13 Julio: => ((remeda a Lena haciendo sonidos chirriantes))

14	Aurtita te: wa: hacer pe: gar con mi herma:no! '¡Ahorita te voy a hacer pegar con mi hermano!'
----	---

15 Lena: A ver dí:. ((no cree que Julio tenga un hermano))

16 Julio: Te:ngo herma:,no'(.) pe:ro x xx! ((tono amistoso, pero casi de revancha))

17 (00:04)

18 Lena:=>	Le: voy a llamar a la Melva para que te pe:gue! ((escapándose a su
19	curso))

20 Julio: ((ve que viene la profe de kínder y se lo advierte a Jimmy, quien está a su lado,

21 columpiando))

Lena le da una patada a Julio mientras él columpia. Lo hace en son jugueteón y burlón para molestarlo (línea 1). Al mismo tiempo, justifica esta agresión física al decirle que columpie más rápido. De inmediato, en este mismo turno, le lanza una orden que también vuelve a justificar, como refuerzo, la agresión física, al ordenarle a Julio hacer la tarea. Con este segundo enunciado, Lena pasa de un marco jugueteón a otro más serio y de una postura a otra dentro de un mismo turno. Por ello, este tipo de turno podría denominarse como *turno afectiva y posicionalmente bivalente*. Con el segundo enunciado, Lena se posiciona como sujeto que juzga a un niño por no cumplir con uno de los mandatos más importantes de la escuela: hacer la tarea. Sin embargo, es hora de recreo y Julio no está obligado a hacer nada de eso. Por esta razón, el niño se enoja y enfrenta a Lena en las líneas subsiguientes, pero conteniéndose de responder con otra contra-agresión física que consista en patear y, más bien, recurre a otras alternativas físicas de defensa: deja de columpiar para mirarla fijamente con rostro enojado (2), le pega en la mano a Lena para detener el dedo que lo apunta y pretende volver a agredirlo (6).

Aun así, Julio no logra hacer desistir a Lena, ya que ella continúa en su intención de molestarlo con más agresiones físicas— ahora con la acción de patearle las piedrecillas del suelo (7). Julio reacciona con otra amenaza física simulada, porque la realiza a medias: toma el columpio lanzándose en dirección a Lena y deteniéndolo antes de que toque al objetivo (8 y 9). Al hacerlo, se hace doler la mano, momento que Lena aprovecha para irse del lugar riéndose de él (10). Esta acción aumenta el sentimiento de impotencia y frustración de Julio, quien esta vez la amenaza con acusarla con “su hermano” (en realidad es su primo de 15 años de edad que está en la misma escuela y vive en la misma casa de Julio), línea (11). Su

amenaza comienza por el típico prefacio de oposición o rechazo que los niños del lugar usan a menudo: “A:h!, el cual se opone a la burla de Lena, a la vez de introducir la amenaza. No logra cerrar el evento.

Lena prosigue con sus burlas, y por ello Julio refuerza con otra amenaza más: hacerle pegar con su hermano (14). Lena no cree que Julio tenga un hermano, pues sólo conoce a Li de 8 años de edad, y por eso le lanza una contra-amenaza a Julio consistente en llamar a otra compañera de curso para hacerle pegar. Con esto se posiciona ante Julio como sujeto que no tiene miedo y que también puede contar con la alianza de otro participante (18 y 19). De todos modos, la idea de enfrentar a un niño mucho mayor que ella, de 15 años, parece hacerle temer, pues ella abandona el lugar cerrando la confrontación. En ocasiones, la convocatoria a un agente con mayor edad y autoridad puede tener resultados en el cierre o abandono de las disputas.

Este extracto no solo muestra una de las maneras de cómo los niños construyen las amenazas, sino también ilustra la forma en la cual los sujetos que las provocan (en este caso, cuando provocan la primera amenaza), juegan con posturas y marcos al interior de un mismo turno. También ilustra el hecho de que una agresión física puede también conllevar otra respuesta física, aunque no siempre similar a la del turno previo, como respuesta en el siguiente turno; es decir, usando la técnica del formato atado.

Por último, en marcos poliádicos de participación se producen alianzas entre los participantes, quienes pueden también apoyar a uno de los oponentes dirigiendo otras amenazas al oponente del niño a quien se alían. En este caso, como en los marcos de participación diádica, las amenazas son un tipo de directivos, pues su finalidad consiste en controlar las acciones de los oponentes, reorientándolas hacia acciones consideradas apropiadas. No obstante, tal como se manifestó anteriormente en este capítulo, para fines de visibilizar las amenazas, las acusaciones y las justificaciones, se consideran los directivos solamente en las formas de los imperativos directos e indirectos.

3.4. Acusaciones

Las acusaciones entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro expresan sus comprensiones y preocupaciones sobre las normas de relacionamiento social vigentes en su entorno. También se refieren a indicadores de desarrollo personal para vivir en comunidad (por ejemplo: dejar de lado conductas de infantes a partir de cierta edad). Muchas de estas preocupaciones están vinculadas con aspectos morales: sus modos de apegarse a las normas de convivencia dentro de los límites que promuevan la buena convivencia social y el bienestar de los individuos. Esto significa que al acusar, los niños manifiestan intención de generar sentimientos de culpa o de exhortar a la responsabilidad a otros niños considerados infractores de valores y normativas determinados. La vergüenza es otro sentimiento que los niños de este estudio buscan generar al formular acusaciones.

En principio, todos los niños y niñas observados en el rango etario de los 4 a 10 años de edad se acusan entre sí¹⁶⁹. Sus acusaciones se construyen de manera directa y muchas veces usando tono confrontativo sobre las siguientes infracciones: no hacer tareas o no entrar a la clase por jugar, levantar pertenencias ajenas (galletas, lápices, libros...), agredir física y verbalmente (v.g., pegar, rasguñar, arrojar objetos; insultar), decir malas palabras, realizar acciones consideradas inmorales (v.g., besar en la boca, tocar partes íntimas); no compartir (v.g., golosinas, juguetes, útiles escolares); comer selectivamente (v.g., sólo el queso del pan) o no comer; no ser fuerte emocionalmente (tener miedo), hacer trampa, comportarse en contradicción a lo socialmente convencional respecto al género (como “niñas” o “mariquitas”).

Los receptores de las acusaciones son los mismos niños infractores; en otras ocasiones, los niños acusan a otros niños haciendo intervenir a terceras partes con mayor autoridad: la maestra, los hermanos o hermanas mayores, o los parientes mayores. El Extracto 19 ilustra acusaciones de manera directa, sin hacer intervenir a terceras partes como receptores de ellas. El evento se produce entre cinco niños (tres niñas y tres niños) de entre 6 y 9 años de edad. Todos ellos compran golosinas en la puerta de una tienda de la comunidad de San Isidro.

¹⁶⁹ Esto no significa que niños menores de 4 años de edad no acusen; aquí solo se toma el rango de edades que comprendió el trabajo de campo para el presente estudio.

Extracto 19

2014_05JULFCLM2U01548

Jacob (8,3,) y sus amigos, Carla (6,1), su hermano Kenzo (6,11), Joyce (6,8), Leopoldo (8) y Adela (10) compran golosinas de una tienda. Leopoldo se compra un yogurt y Jacob hace lo mismo.

Inicia: 1'37''

- 1 Jacob->tendera: A: mí yo:gu:r!
2 Kenzo->tendera: A: mí co:ne:jo:!
- | | | |
|---|---------|---|
| 3 | Carla-> | A:y! x: po:r qué estás comprando yo:gu:r! ((enojada)) |
| 4 | => | So:n be:bé:s! |
- 5 Jacob->Carla: [A:limento e:s!
6 [(se traslapan varias voces que compran))]
7 ((después de 60''))
- | | | |
|----|---------------|---|
| 8 | Adela->Jacob: | No: dijiste que te gustaba pilfrut? |
| 9. | Kenzo->Adela: | Sí: xx es un be:bé:!! ((señalando a Jacob)) |
- 10 Leopoldo->Kenzo: A:- a: vos no te daba tu ma:má te:ta?
11 Kenzo: Ha:ce a::ños me daba te:[ta.
12 Joyce->Adela y Carla: [Mirá: miel:!

Jacob compra una bolsa de yogurt (1), acción que es sancionada por Carla, la cual lo acusa de ser un bebé en tono de enojo: “So:n be:bé:s”, enfatizando mediante alargamiento vocálico en el verbo y el término evaluativo meta de la sanción (4). Precede esta acusación con una pregunta retórica que introduce una construcción preliminar a la acusación: “A:y! x: po:r qué estás comprando yo:gu:r!” (3). Cabe aclarar que la acusación de Carla se formula en plural porque Leopoldo también se compró otro yogurt anteriormente.

A los ojos de los niños de las dos comunidades de estudio, la atribución identitaria con un bebé es un insulto y, por eso, muchas veces provoca fuertes sentimientos de vergüenza, logrando modificar la conducta de los acusados en ciertas ocasiones. Sin embargo, en este caso, la acusación de Carla recibe réplicas por parte de los dos acusados, quienes usan razones para defenderse. Esto lo hacen a pesar de que Carla recibe la alianza de Adela y de su hermano Kenzo, quienes refuerzan esta acusación en los turnos subsiguientes (8 y 9). La acusación de Adela en la línea (8) es indirecta porque utiliza una pregunta de sí o no: “No:

dijiste que te gustaba pilfrut¹⁷⁰?”. Las razones de Jacob y Leopoldo son las siguientes: el yogurt es un alimento desde la perspectiva de Jacob (5); los acusadores también recibieron leche de sus madres, en opinión de Leopoldo (10). Como esta última razón se apoya en un tiempo que ya no funciona para la fecha, Kenzo la contrarresta con otra razón: “Ha:ce a::ños me daba te:ta” (11). La demarcación de esta temporalidad se realiza a través de enfatizar la primera sílaba del término que indica el año, significando con ello que el tomar leche materna sucedió hace “muchos años”. En este caso, la prosodia con entonación elevada y alargamiento vocálico juega el papel de adverbializador temporal. Después de esta intervención, la discusión sobre el tema se abandona debido a que otra de las niñas no participantes hasta ahí introduce otro tópico de habla fuera del marco de participación anterior (12).

Lo que los algunos niños sancionan en este caso es la inadecuación de conductas acordes con la edad. Aunque el contenido de las acusaciones no siempre sea lógico o coherente con los dictámenes de alimentación adecuada (como en este caso específico), hay otras asunciones que sí las evalúan como incorrectas, como el actuar como bebés. Con ello se viene a colación toda la representación de actuar como tal: seres sin responsabilidades, sin mucho desarrollo social y cognitivo. Cuando estas acusaciones no son aceptadas por su falta de coherencia con las otras creencias de los acusados o las acciones reales, estas acusaciones reciben contraposiciones mediante rechazos polarizados, justificaciones (v.g., el caso analizado), insultos, amenazas y, desde luego, en algunos casos, enojo.

3.5. Cambio de código

En los promedios de frecuencia de uso de las prácticas discursivas representadas en las Tablas 23 y 24 de este capítulo, el cambio de código se ubica casi en el mismo promedio de frecuencia de uso en las interacciones de los niños en la familia/comunidad y en los recreos de la escuela (en la 6° posición en la familia/comunidad y en la 7° en los recreos de la escuela). Esto significa que el cambio de código se usa entre los niños de las dos comunidades de estudio con una frecuencia de uso inferior a la de los insultos, justificaciones, amenazas, directivos, acusaciones y cambio de tópico.

¹⁷⁰ “Pilfrut” es una marca boliviana de jugos de frutas.

Ahora, antes de desarrollar el análisis de los casos representativos de la manera como los niños de la región usan el cambio de código en sus disputas, es necesario proveer algunos antecedentes de estudios ya realizados sobre esta práctica para sentar una base comparativa. Zentella (1997) define el cambio de código como la alternancia de dos lenguas que una persona bilingüe realiza para dirigirse a otro bilingüe. En su estudio del spanglish de los puertorriqueños en Nueva York encuentra que esta alternancia de códigos puede ocurrir a diferentes niveles: (a) al nivel de la oración entre oraciones completas (i.e., *Hablamos los dos. We speak both.*); (b) en una parte de la oración (i.e., *You could answer me* en cualquier idioma.); (c) con préstamos (i.e., *Ella es una superstar.*). Sus resultados la llevan a concluir que la alternancia de códigos no implica la deformación de las dos lenguas, sino que más bien supone el aprovechamiento de los recursos de ambas lenguas para realizar metas comunicativas importantes.

Para el caso concreto de los niños y sus disputas en relación con el cambio de código, Cromdal (2004) asume la conclusión de Zentella (1997)¹⁷¹ en su estudio con niños bilingües en inglés y sueco en una escuela en Suecia. El autor sugiere considerar el cambio de código como un recurso de la organización discursiva y un logro interactivo contextual producido mediante el contraste lingüístico entre las dos lenguas en las disputas de los niños, no así como un fenómeno inherente al mismo cambio de código, como tampoco atribuirlo a las preferencias lingüísticas de los oponentes. Kyratzis et al (2010) comparten este mismo resultado, con la diferencia de comparar el cambio de código en los niños como una práctica heteroglósica.

Algo similar ocurre con el cambio de código de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro. Un análisis preliminar en el Capítulo 5 en este documento adelantó este hecho, aunque el contexto es diferente al de los niños suecos que estudia Cromdal (2004). En estas dos comunidades, a pesar de que el quechua es lengua oficial al igual que el español, este último continúa gozando de mayor prestigio socioeconómico en la población: por esta misma razón,

¹⁷¹ Varios estudios se han dedicado a analizar los efectos del cambio de código en la interacción; por ejemplo, Garrett (2007: 234) encuentra que la alternancia de códigos tiene efectos pragmáticos diversos, puesto que crean humor, autoridad, distancia, intimidad, etc.. Para Cromdal y Aronsson (2000) y Paugh (2005), es un recurso de embellecimiento de las conversaciones de juego.

los niños de ambas comunidades son bilingües, aunque muchos de ellos –en particular los niños menores de 7 y 6 años de edad– interactúan de preferencia en español con sus pares. En consecuencia, en términos socioeconómicos, el quechua se halla en situación desventajosa y por eso se halla en proceso de desplazamiento en esta región. De todos modos, los préstamos lexicales del quechua en el español hablado son aún un fenómeno generalizado entre todos los niños, tal como se expuso en el Capítulo 2.

El cambio de código entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro se produce obedeciendo a la norma del “contraste lingüístico” y el “contraste afectivo” señalado por Cromdal (2004). Sin embargo, para el caso específico de los niños de estas dos comunidades, se hace necesario especificar el fenómeno del cambio de lengua marcada a no marcada y viceversa.

3.5.1. Cambio de lengua no marcada a marcada y viceversa

En este estudio, se designa como lengua no marcada a aquella de uso habitual entre los interactuantes, y como lengua marcada, a aquella de uso no habitual entre ellos. En dicho sentido, tal como se expuso en el Capítulo 1, algunos niños, sobre todo de T’ojlu Rancho, tienen al quechua como lengua preferida de interacción habitual y otros el español; aunque eso no significa que no hablen ambas lenguas. Este es el caso para los dos hermanos mayores de la familia focal, quienes tienen al quechua como lengua habitual para hablar entre ellos, sus padres y algunos niños y vecinos de la comunidad. Para ellos el quechua es entonces la lengua no marcada. Sin embargo, suele suceder que, en algunas ocasiones como en las que se ilustran más adelante en esta sección, usan el español, la lengua marcada entre ambos, para interactuar entre ellos o bien con otros niños. En cambio, otros niños, como los dos hermanos menores de la familia focal, tienen al español como lengua habitual o no marcada para interactuar entre ellos, sus padres, hermanos mayores y los amigos. Con estos niños también sucede el fenómeno inverso: pueden usar el quechua, la lengua marcada, para cumplir ciertos fines comunicativos.

En la interacción comunicativa en todo este grupo de niños, el cambio de código hacia la lengua marcada no siempre ocurre cuando uno de los oponentes desea mantener o escalar la disputa, también ocurre con lo que se podría denominar “proximidad o contigüidad temporal” con la interacción previa en la lengua marcada. También puede ocurrir en casos que se

podrían denominar como de “continuidad de uso lingüístico” en función a la lengua que estén usando con otros interlocutores. Es el caso que se presenta entre los hermanos Li (9 años de edad) y Julio (8 años). Ambos niños usan el quechua como lengua habitual entre ellos y el español con sus dos hermanos menores. Por consiguiente, la lengua no marcada entre Li y Julio es el quechua, mientras que el español es la marcada. Sin embargo, en esta ocasión, Julio se dirige a ella usando la lengua marcada entre ambos: el español; y ella retoma la lengua no marcada para responderle.

Este es el contexto de interacción: Li juega a hacer una torta¹⁷² para que su muñeca Barbie se case con el mono de peluche de su hermano Julio; Marco le ayuda. Julio y Ariel han estado burlándose de que ella esté haciendo casar a su muñeca y Li ha estado soportando esas burlas en silencio, pero con enojo, hasta que llega el momento en el cual ella responde.

Extracto 20

2014_12FEBFMM2U00803

- 1 Li: ((*ha estado hablándole en español a su muñeca*))
- 2 Julio: Igual (.) No se va [[a]] casar con tu *q'echa siki* muñeca.
q'echa siki
 diarrea trasero
 Lit.: ‘Igual. No se va a casar con tu muñeca trasero de diarrea’.
 Trad.: ‘Igual. No se va a casar con tu muñeca que aún no sirve para hacer nada, porque es una bebé’.
- 3 Li: ((*mira a Julio con enojo*))
Minutos más tarde, dentro del mismo evento:
- 4 Julio: ((*ve que Li rompió una planta*))
- 5 => A::h! E:so era una planti:ta:!
- 6 Li: *Arí* (.) *p'akirparqani* (.) y qué.
arí p'aki-rpa-rqa-ni
 sí romper- DELIBERATIVO¹⁷³-PAS. TESTIMONIAL
 ‘Sí, lo rompí deliberada y rápidamente’. ¿Y qué?
- 7 Julio: ((*no replica, sigue jugando*))

¹⁷² “Torta” es el término boliviano equivalente al de “pastel” en México.

¹⁷³ Se agradece al Dr. Eladio Mateo, del CIESAS, por la ayuda para encontrar la terminología más cercana a la explicación de este sufijo (-*rpa*). Marzo 2016.

Li estuvo usando el español para hablarle a su muñeca. Lo que hace Julio en la línea (2) es seguir con dicho patrón de uso al lanzar una amenaza burlona a Li, aunque esta sea la lengua marcada entre él y ella. También puede deberse a darle continuidad al uso del español entre él y su hermano menor, Ariel, con quien está jugando con su hermano menor (la lengua no marcada entre él y Ariel es el español). Otro detalle de este primer turno de Julio es que la amenaza que construye tiene un préstamo del quechua para dirigir un insulto a la muñeca de Li, un insulto indirecto de ridiculización hacia ella misma, debido a que la muñeca –desde la perspectiva de Julio– no es considerada apta para casarse aún por ser una bebé sin las aptitudes de una adulta para dicha situación. Insultos como estos, enunciados en quechua, son muy comunes entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, sobre todo cuando se trata de asestar insultos más certeros al oponente, como se verá más adelante en este documento.

La respuesta de Li a la amenaza y ridiculización de la primera intervención de su hermano consiste en mirarlo con enojo, significando con ello que el ambiente afectivo es tenso y de disgusto. Minutos más tarde, en la línea (5), Julio vuelve a usar el español para plantearle un reclamo quejumbroso a su hermana con un tópico completamente diferente al de la muñeca. En el turno que dirige a Li, se queja de que ella haya roto una planta. La construcción de este turno va precedido de “A:::h!”, un prefacio exclamativo muy usado por los niños de las dos comunidades para anticipar un reclamo o una objeción. Contrariamente a lo encontrado por Goodwin y Goodwin (1987: 9) en evaluaciones co-participativas y en situaciones de acuerdo entre adultos norteamericanos, este prefacio no es co-participativo y tampoco se ubica al medio de un turno de habla.

El diseño de la respuesta de Li a Julio toma las siguientes estrategias: (a) retoma el quechua, la lengua no marcada entre ella y él; (b) la construcción de turno es afirmativa, sin agregar ninguna explicación o justificación; (c) la acción de romper en quechua recurre al afijo deliberativo ‘-rpa’, el mismo que indica que la acción fue realizada de manera deliberada y, además de ello, rápida; y (d) remata su turno con un marcador discursivo préstamo del español: “y qué”. Su afirmación es en realidad un desafío abierto, como una suerte de revancha a la acción precedente de Julio, al molestarla y burlarse de ella y su juego, pues, en realidad, ella no rompió la planta de la manera como ella afirma haberlo hecho. Lejos de elevar y continuar la disputa con tal diseño, Li la aplaca.

Además de lo que se ha llamado aquí “la continuidad de uso lingüístico” y la “contigüidad de uso temporal”, la elección del quechua o el español marca un contraste afectivo, en el sentido de Cromdal (2004), una vez que se observa alternancia entre ambas toda vez que un turno previo fue enunciado en una de ellas, tal como se observa en el Extracto 21 a continuación. En este extracto, se observa que tanto el quechua como el español se usan para expresar afecto positivo y negativo en turnos alternos.

Li y sus hermanos menores hacen tortas de barro. Li las hace con su hermano Julio, mientras que sus otros dos hermanos las hacen en otro sitio, cerca de ellos. En esta tarea, Li posee la mayor habilidad y por ello se atribuye autoridad epistémica y moral para dirigirla. Julio reconoce dicha autoridad (usa tono amistoso para sugerir y responder a Li), pero también muestra su propia iniciativa para realizar la tarea y por ello se resiste a ciertos directivos de Li. Por lo tanto, el contexto es de pugna por imponer cada cual su voluntad sobre la manera de realizar tortas de barro. Li recurre al quechua y al español para reclamar y corregir acciones que Julio está realizando, así como para expresar enojo y amistad.

Extracto 21

2014_2ENEROFMM2U00661

Li (9) y su hermano Julio (8) hacen tortas de barro. Sus hermanos menores, Ariel (7) y Marco (5) también las hacen en otro sitio a unos 4 metros.

((Se omitieron las líneas 1-39))

Inicia: 7'53''

- 40 Li: *Ja: ? To:rta a:pamullasaqña!* ((tono amistoso. Corre a traer la torta))
Ja torta apa-mu-lla-saq-ña
 Qué torta traer-TRAS-LIM-1SG.FUT-DISCON
 ‘¿Qué?, ¿voy a traer nomás ya la torta?’
 41 (0.14)
- 41 Marco: ((se sienta al lado de Joel))
- 42 Li: ((vuelve junto a Julio)) Esto es?
- 43 Julio: => A o:tro. A o:tro poné. A o:tro lado poné. Ya falta aquí: o:tra to:rta más. DIRECTO
- 44 Li: => ((mirando enojada a Julio)) A: su arri:ba nomás shiá [[ya]] pues hay INDIRECTO
 45 que co:locar pa:li:to:s!
- 46 Julio: A::h. Hay que colocar e:ste (zozzo) ((tono amistoso, sigue haciendo lo
 47 que le parece: continúa aplastando el barro sobre la bolsa))
- 48 Li: => *A:y Joelo k'a:la nayukushan!* ((al ver que Julio deshace la otra torta; tono de queja))

- k'ala na-yku-ku-chkan*
k'ala cosa-INDUC-REF-PROG
 Todo cosa-se-está-haciendo
 ‘¡Ay, Joelo, todo se está (des)haciendo!’
- 49 => [*Antis no:qa munarqani kayta- anqhayta kay pata:man*
Antis ñuqa muna-rqa-ni kay-ta anqhay-ta kay pata-man
 Más bien yo querer-PRET-1SG esto-ACU esto encima-ILAT
 ‘Yo quería más bien que esto... esto fuera encima’.
- 50 [(molesta, indicando con sus manos la otra torta que Joel está deshaciendo)]
- 51 Julio: => *Cua:draditus' to:rta ruwana a:h.* ((tono amistoso))
cuadrado-itu-s torta ruwa-na ah
 cuadrado-DIM-PL torta hacer-1PL-IMP pues
 ‘Hagamos una torta en forma de cuadraditos, pues’.
- 52 Li: ((*prosigue en quechua aceptando la sugerencia momentáneamente, tono amistoso, pero*
 53 *luego no la aplica. Después, vuelve a enojarse con Julio aún más. El evento termina con*
 54 *ella llorando*))

Li usa el quechua, la lengua no marcada entre ella y Julio, para decirle que traerá una torta que se está cociendo en el “horno” (línea 40). Lo hace en tono amistoso. Al volver, cambia al español, la lengua marcada entre ella y Julio, para preguntarle a él acerca de lo que está haciendo (42). Marco, está ahí, por unos segundos observando lo que hace su hermano, pero se va de inmediato. Li y Julio usan el español con él; pero aquí la presencia de Marco no representa la motivación principal para que Li y Julio estén alternando las dos lenguas, puesto que así lo hacen aún en ausencia de este niño.

Julio no le da a Li una respuesta a su pregunta y, en vez de ello, le pide, en español y en tono amistoso, colocar otra torta en cierto lugar (43). Li, enojada esta vez, dirige a Julio un contradictivo en español, ordenándole colocar palitos encima de esa torta que Julio le pidió mover a otro lado (línea 44: “A: su arri:ba nomás shá [[ya]] pues hay que co:locar pa:li:to:s!”). Sin mostrar enojo, Julio vuelve a mostrar resistencia a la orden de su hermana.

Después, Julio trata de arreglar la torta, pero Li interpreta dicha acción como si él estuviera deshaciéndola. Por consiguiente, en la línea (48) Li lanza una queja cambiando al quechua en una construcción de directivo indirecto (*A:y Joelo k'a:la nayukushan!* ‘¡Ay, Joelo, todo se está (des)haciendo!’). Luego, de inmediato, agrega otro directivo indirecto expresando un deseo contrario al de Julio en tono que combina el enojo y el ruego: *Antis no:qa munarqani kayta- anqhayta kay pata:man* ‘Yo quería más bien que esto... esto fuera encima’ (líneas

48-49). Este nuevo intento por corregir y reorientar la actividad de su hermano no recibe respuesta favorable, más bien una contra-sugerencia en tono amistoso y en quechua por parte de él (le dice a Li que hagan una torta en forma de cuadraditos, línea 51).

En este caso, además de la alternancia o cambio de código, también se da el fenómeno de la alternancia afectiva que acompaña a ambas lenguas. Como se ilustró con este extracto, un mismo niño que construye directivos en tono de enojo puede alternar la lengua marcada con la no marcada para comunicar sus intenciones y expresar estados afectivos. Por lo tanto, el cambio de código no es un recurso exclusivo para expresar un tipo de afecto; por ejemplo, para mitigar la postura de enojo no se requiere exclusividad en el uso del quechua o del español; más bien ambas se alternan. El *contraste afectivo* que acompaña a la alternancia de códigos o el “contraste lingüístico” (Cromdal 2004) parece ser más bien la regla subyacente. Sin embargo, dicho contraste afectivo no siempre se acompaña del cambio de código.

Hasta aquí, se ha visto la alternancia de códigos entre dos niños que usan el quechua entre ambos como lengua no marcada. Sin embargo, ¿qué sucede con aquellos niños que usan el quechua como lengua marcada, es decir aquellos que usan el español como lengua cotidiana de interacción? El siguiente apartado ilustra esta situación.

3.5.2. *Cambio de código del español al quechua para convocar posturas éticas*

Los casos que se analizan en este apartado corresponden a niños bilingües en quechua y español, pero, quienes a la inversa de los casos del anterior apartado, usan, por lo general, el español como lengua no marcada y el quechua como lengua marcada. En estos casos de cambio de código del español al quechua, los niños tienden a usar este recurso al menos en dos formas: como emulación de la voz de los adultos y como alternancia afectiva. Los dos extractos, a continuación, reflejan los siguientes usos: (a) la finalidad última de ambos tipos de uso de cambio de código es lograr modificar la postura ética de sus interlocutores mediante la convocatoria de sentimientos de piedad y de equidad respectivamente; (b) paralelamente a ello, el efecto emocional que desean lograr en el curso de la disputa es mitigarla o elevarla.

3.5.2.1. Emulación de la voz de un anciano: invocando piedad

En el siguiente extracto, Ariel, quien habitualmente habla en español con Li, su hermana mayor, cambia al quechua en un mismo turno para que Li se compadezca de él y le dé paso. El quechua es la lengua marcada entre él y Li. La ubicación del enunciado en esta lengua al final del turno parece responder a un movimiento estratégico como recurso intensificador de persuasión. Previo a este turno, él estuvo burlándose del juego de matrimonio que Li estaba preparando para su muñeca Barbie. Por ejemplo, estuvo cantando y poniéndole letra burlona a la música de bodas cuando ella estaba cantando en la “boda de su muñeca”. Ahora, como debe bajar por las escaleras y Li está a su paso mirándolo enojada, desea evitar acciones de represalia porque, a partir de la interpretación que realiza del meta-mensaje de su hermana, infiere que ella puede obstaculizarle el paso e incluso pegarle.

Extracto 22

2014_12FEBFMM2U00804

Inicia: 2'03''

- 1 Mauri: No: pue:do baja::r! Rro:y[[Soy]] vie:ji:toh! ((voz ronca, imitando a un viejito))
2 (0.1)
3 No:más pudi:ba [[podía]] (.) co:mer nomá:s. Cómo voy a baja:r (.) Vie:ej:tu ka:nih (.)A:yh
Viej-ito ka-ni
viejo-DIM ser-1SG.PRES
'Soy viejito'. ¡Ay!
4 ((se mueve como un viejito que camina con los pies abiertos y dando pasos en el mismo
5 lugar. Voz quejumbrosa))
6 Jhu: YA: MA:URI!! NO: TE PO:RTES!! (.) [Ma- me estás emputa:ndo (.)
7 Ariel: (([se escapa subiendo más arriba de las escaleras))
8 TE WA [[VOY A]] PE:GAR [PE:RO!
¡Te voy a pegar de a de veras!
9 ((se levanta de su sitio y persigue a Mauri))
10 Ariel: [Ha ha

El turno de Ariel inicia con una solicitud indirecta a Li, la cual la prepara mediante una afirmación seguida de una justificación: “No: pue:do baja::r! Rro:y[[Soy]] vie:ji:toh!” (línea 1), para luego formular otra justificación seguida de una solicitud indirecta en tono de queja “No:más pudi:ba [[podía]] (.) co:mer nomá:s. Cómo voy a baja:r (línea 2). Finaliza este

turno cambiando al quechua para emular (Kyratzis et al. 2010) la voz de los viejitos de la región. La construcción de su solicitud se acompaña de una voz quebrada y quejumbrosa, aspirando al final de *kani* ‘soy’ para invocar piedad y concluye con una exclamación de dolor: *Viejitu kanih. A::yh!*, ‘Soy viejito. ¡Ay!’ (líneas 3 y 4). La finalidad de este performance se orienta a provocar sentimientos de piedad en Li, a fin de evitar represalias por haberse estado burlando de ella anteriormente. Li comprende el mensaje implícito, pero no cambia de estado afectivo, más bien lo incrementa a mayor enojo, ya que ella interpreta la emulación como otra burla más que se añade a las anteriores de Ariel hacia ella.

3.5.2.2. Emulación de la voz adulta: convocando equidad

En otros casos, la emulación en quechua por parte de niños que usan mayoritariamente el español en sus interacciones funciona para posicionarse como adultos con autoridad a fin de regañar y oponerse a acciones que consideran inequitativas en sus hermanos mayores, tal como se muestra en el siguiente Extracto 23. La situación es esta: los hermanos Li (8), Ariel (6) y Marco (5) juegan a las casitas en la cancha polifuncional. Entre ellos el español es la lengua no marcada. Li ha estado ordenando realizar cosas a sus dos hermanos menores sin consultarles su opinión. Ahora Li les dice que dormirán y para ello le pide a Ariel la única frazada que trajeron.

Extracto 23

2014_22FEBFMM2U00927

- 1 Li->Ariel: Arie:!! Traé la fraza:da!
 2 Ariel->Li:=> Aquí está! ((arrojándole con la frazada en la cabeza))
 3 Li-> Ariel: No: así:! Gra:ve ya eres (.) oye!
 4 Ariel->Li: Yi:(.) Nosotos [[nosotros]] en dónde vamos a dormir. En el piso?
 5 Marco:=> [*Anchhayta mu:nan!*]
 anchhay-ta muna-n
 eso-ACU querer-3SG.PRES
 ‘¡Eso quiere!’
 6 [[*(haciéndole algo en el ojo a Li por no compartirles la frazada)*]]
 6 Li: ((*comparte la frazada con ellos*))

En este extracto, Marco trae la voz autorizada de sus padres y abuelos al escenario de un evento de juego con sus hermanos mayores, Li y Ariel. Los padres de todos ellos les hablan en quechua a los dos mayores (Li y Julio), mientras que lo hacen en español con Ariel y Marco, los dos niños más pequeños de la familia. Los abuelos les hablan en quechua a todos ellos. Marco elige entonces el quechua para incrementar la asertividad de su enunciado al dirigir una sanción a la conducta que él considera egoísta por parte de su hermana mayor: *Anchhayta mu:nan!* ‘¡Eso quiere!’ . De manera paralela, acompaña su turno verbal con una agresión física: le hace algo en el ojo de Li. Esta acción es una sanción que apoya y refuerza, al mismo tiempo, la agresión física previa de Ariel (cuando le arroja la frazada a Li en la cabeza). Asimismo, esta acción combinada le sirve a Marco para cerrar la secuencia opositiva, pues Li cambia de posición después.

Los datos acerca del cambio de código muestran que esta es una estrategia conversacional creativa (Zentella 1997) que los niños usan para mitigar o intensificar sus disputas. También muestran diferencias en cuanto a la manera preferida de usar esta estrategia. Tanto niños que usan el quechua o el español como lenguas de mayor interacción entre ellos, usan el cambio de código para escalar y mitigar sus disputas emulando la voz de los adultos o expresando sus propias voces. Paugh (2005: 65, 2012) afirma que, en las interacciones entre pares, los niños bilingües en patwa e inglés de Dominica usan la primera para actuar como adultos a fin de sacar provecho de lo que las posiciones de autoridad, poder y control a diferentes niveles (familiar, local, nacional y global) les pueden ofrecer. Además de ello, los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro recurren al cambio de código para cambiar posturas éticas mediante la convocatoria de sentimientos de piedad y equidad. Ambos grupos de niños, cuando usan el español, también usan préstamos del quechua, sobre todo para emitir insultos cuya traducción al español no tendría el mismo sentido equivalente en humor y manejo irónico.

Por otro lado, a pesar de habitar un contexto diferente al de niños suecos como los que estudia Cromdal (2004), una parte importante de los resultados en el uso del cambio de código es similar: el cambio de código del quechua al español o viceversa responde a un recurso contextual discursivo que sigue más bien un patrón de “contraste lingüístico y afectivo”. La particularidad de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro radica en que ellos usan dicho

patrón para mitigar o elevar la intensidad de la disputa, a diferencia de los niños bilingües en inglés y sueco de Cromdal (con frecuencia, el cambio de código de estos niños sirve solamente para escalar la intensidad de las disputas).

Otras dos diferencias con el estudio de Cromdal aparecen en los datos aquí analizados: por un lado, no se encontró que los niños de las dos comunidades de estudio recurrieran al cambio de código para limitar los recursos de discusión del oponente (aunque es probable que lo hagan con niños que no son de la comunidad y cuyo dominio sea menor en una de las dos lenguas). Por otro lado, el cambio de código no tiene un efecto frecuente en terminar o reducir las disputas; parece haber un efecto más bien casi equilibrado entre la mitigación y el mantenimiento y la elevación posterior de la disputa.

Por último, la emulación de la voz adulta o de la voz de los ancianos para, dependiendo del caso, invocar ciertos sentimientos o autoridad, no es el único caso al cual recurren estos niños. También suelen burlarse de algunos estados de los adultos como el de usar el quechua para remedar la voz de los borrachos que se pelean o dicen cosas sin sentido.

4.Comparación de los resultados con otros estudios

Los resultados alcanzados en este capítulo permiten, por un lado, la comparación con estudios previos desarrollados bajo la línea de la etnografía, la socialización en el lenguaje y el análisis de la interacción. En tal sentido, se encuentra que los niños aprenden estas prácticas discursivas para manejar jerarquías sociales de subordinación y poder emergentes en la interacción, así como desarrollan la comprensión intersubjetiva y, con ello, formas apropiadas de socialización del comportamiento al interior de su grupo (Goodwin & Kyratzis 2012¹⁷⁴). En el caso específico de las evaluaciones negativas (los insultos y acusaciones de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro), se observa que son prácticas que permiten a los niños “definir y redefinir continuamente el orden moral” en categorías sociales importantes

¹⁷⁴ Goodwin y Kyratzis realizan un balance bibliográfico de estudios en la línea de la socialización del lenguaje con niños en Dinamarca, Dominica, Inglaterra, Alemania, Guatemala, Italia, México, Nicaragua, España, Santa Lucía, Suecia, Tailandia, Turquía y otras comunidades de los Estados Unidos con prácticas discursivas como las evaluaciones, los insultos, los directivos, el chisme y otros géneros de habla.

para el grupo¹⁷⁵ (Goodwin & Kyratzis 2012: 382). Los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro también aprenden a distinguir recursos y manejar perspectivas cambiantes y divergentes en la interacción, distinguir lo importante de lo menos relevante para lograr sus metas comunicativas (Aronsson 2012: 479, en su estudio de niños suecos). Por dicha razón, estos niños también acompañan la alternancia del quechua y del español a la par de la alternancia afectiva.

Agregando algo más con referencia al cambio de código entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, se ha encontrado que este recurso se produce obedeciendo a la norma del “contraste lingüístico” y el “contraste afectivo” señalado por Cromdal (2004). La particularidad con los niños quechua-español de las dos comunidades estudiadas es que se debe considerar el fenómeno del cambio de lengua marcada a no marcada y viceversa, debido a que hay niños que hablan más en español con determinados niños, y en quechua con otros.

Por otro lado, el manejo de la organización social jerárquica entre pares también conlleva la lucha por contar con cierta autonomía de acción y pensamiento. En esta línea, Loyd (2012) nos acerca a la otra dimensión del uso de los recursos usados por los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro. Loyd (2012: 349-350) hace referencia a la “gramática del control social” que usan las niñas italianas de un barrio periférico en Italia para no perder su autonomía de acción y así evitar caer en relaciones jerárquicas. Esto lo hacen mediante la creación de alianzas con terceras partes (lo cual refuerza los vínculos sociales) y el manejo de recursos retóricos manejados con humor e ingenio para apagar las disputas: por ejemplo usando amenazas, directivos con imperativos desnudos, insultos y otras evaluaciones irónicas de avergonzamiento, acusaciones, ataques físicos y manejo de la entonación. Además de usar estos recursos para controlar la situación, ellos son también usados para “crear orden moral entre sus pares”¹⁷⁶ (p. 349), lo cual consiste en ganarse el respeto de su grupo de pares (p.326). En el caso de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, dicho orden moral, así como el manejo de las asimetrías, se regulan mediante el monitoreo de las acciones de uno mismo

¹⁷⁵“Children were observed to be continually defining and redefining the moral order through assessment and evaluation and to hold others accountable to the important social categories of the group” (Goodwin & Kyratzis 2012: 382).

¹⁷⁶ “...to create moral order among peers” (Loyd 2012: 349).

y del otro, dando lugar a la autorregulación y la regulación de las acciones de los demás. Por eso hay límites.

Lo particular a los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro es que, al margen del uso de prácticas discursivas destinadas a manejar y enfrentarse a una disputa, recurren en un grado importante a las justificaciones, con mayor frecuencia en las familias y la comunidad que en ámbitos de la escuela, probablemente porque en esta última, los niños deben interactuar con un mayor número de niños de edades similares, cercanas o mayores a las de ellos. El uso de esta práctica aparece también como un valor fundamental de la vida ética de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro; a decir de Bolin (2006) con niños quechuas de Chillihuani en el Perú, de la preocupación de los niños por aprender y lograr respeto, compasión, solidaridad, cooperación y dignidad. La diferencia con los resultados de Bolin es que los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro aprenden el respeto en un entorno competitivo, manejando prácticas discursivas explícitas, además de otras de naturaleza incorporada. Por esta razón, es probable que los niños de estas dos comunidades bolivianas deban enfrentarse a situaciones más estresantes que las de los niños quechuas de Chillihuani en el Perú.

5. Conclusiones

El objetivo de este capítulo consistió en identificar y describir las prácticas discursivas más relevantes de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en el manejo de las disputas en relación a la socialización entre ellos y sus pares.

Con respecto a dicho objetivo, las prácticas de mayor relevancia en el manejo de las disputas entre niños fueron básicamente los siguientes por el orden relativo de frecuencia de uso en el que aparecen: insultos; razones y justificaciones; acusaciones y amenazas. Con un orden mucho menor a ellos se ubican el cambio de código, la introducción de elemento lexical nuevo, los remedos, las condiciones, las preguntas retóricas y las repeticiones en un mismo turno de habla.

El análisis de estas prácticas mostró que cada una de ellas forma parte del haber discursivo de los niños pequeños y algo más grandes (en este caso, niños de 4 años de edad hasta los 9 años de edad). A pesar de pocos datos sobre las niñas, parece no existir una delimitación

evidente entre los géneros en el uso de estas prácticas. Por ejemplo, tal es el caso de niñas que usan insultos de manera directa, al igual que los niños. En cuanto a diferencias etarias en el uso de estos recursos, no se observa una diferencia muy marcada entre niños pequeños y más grandes. Las diferencias se ven tan sólo en la construcción más simple de los niños más pequeños. Por ejemplo, a diferencia de los niños más grandes, los niños pequeños de 5 años tienden a construir justificaciones con una mayor elisión de los conectores de causa-consecuencia. Recursos menos frecuentes, pero no por ello ausentes (aunque se reportan más en secuencias que no tienen secuencias opositivas) como la introducción de elemento lexical nuevo y cambio de tópico parecen corresponder, en parte, a la preparación en el manejo de un género musical de la región consistente en los *takipayanakus* (denominación quechua referente a la canción del contrapunteo que se hace al cantar las coplas de los carnavales).

Cada una de las prácticas discursivas plantean a los niños desafíos conversacionales de índole particular: las justificaciones presentan una mayor orientación hacia la reciprocidad o la conciliación de perspectivas entre los oponentes, ya que el oponente que maneja estos recursos busca persuadir al oponente haciéndole cambiar de postura. De todos modos, la forma de construir estas justificaciones, su relación con valores de verdad o falsedad, con valores intermedios, así como su conexión con valores éticos pueden ser definitivos en el cierre de una disputa, tal como se verá en el Capítulo 8. Sorprende también encontrar la enorme cantidad de insultos, acusaciones, amenazas y directivos bajo del forma de imperativos desnudos y otros de índole indirecta (descartando preguntas retóricas, amenazas y justificaciones para darles mayor especificidad a las prácticas discursivas entre niños). Estas prácticas constituyen en realidad el universo social de la disputa entre estos niños, y funcionan como elementos que promueven situaciones de disputa.

Por su parte, el manejo de los insultos está dirigido a desestabilizar la habilidad verbal del oponente, y con ello cerrar la disputa. La meta clara es ganar imponiendo la perspectiva de un oponente, no en conciliar perspectivas contrapuestas.

Algo que también se observa en el uso de estas prácticas, en especial en la construcción de justificaciones, es el manejo de significados implícitos entre los turnos conversacionales, particularmente del segmento de la causa. Dado que este segmento no siempre se produce mediante una acción verbal, su verbalización por el oponente también puede no realizarse.

Esta es una de las muestras por las cuales las disputas de los niños les demandan probablemente una atención más enfocada para participar de manera más efectiva.

En cuanto al cambio de código del español al quechua o viceversa, si bien es una práctica de uso relativamente inferior a otros como los insultos, las acusaciones, las justificaciones y los directivos en la familia y la comunidad, muestra que este fenómeno sigue la lógica del contraste lingüístico y afectivo, el mismo que responde a un manejo alterno a cualquiera de las dos lenguas, es decir a la lengua marcada y no marcada.

También se ha visto que estas prácticas discursivas tienen una orientación especial con las normas sociales y morales del contexto circundante a los niños, precisamente porque son una muestra de la manera como los niños valoran la información que intercambian con su grupo de pares, así como la que reciben o intercambian con su entorno social más amplio. Entre las normas sociales que los niños reclaman, exploran y transgreden están el compañerismo, la higiene y el cuidado personales; y entre los valores, la solidaridad con los congéneres y los animales, la lealtad con los amigos, la honestidad y la compasión (es indudable que haya más, aquí se señalan tan solo aquellos que se observaron durante el trabajo de campo). Son valores y normas sociales orientados a la socialización del respeto (término incorporado del español al habla quechua de la población de la región estudiada). Los padres de familia y los maestros en las escuelas suelen acudir a este concepto para socializarlos en este sentimiento y forma de acción con los demás y su entorno. Los niños aprenden este concepto en acciones pequeñas y cotidianas, a través de nociones que más bien forman parte de ese concepto más grande. Así van construyendo el significado de este concepto. Esto sería un tema importante a considerar en las escuelas en relación a la socialización de los valores: hacer sentir o vivenciar el respeto a los demás a través de conceptos más pequeños que forman parte de ese concepto más grande.

En conclusión, mediante las prácticas discursivas usadas en situaciones conflictivas, los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro se socializan entre sí en la dimensión ética (lo cual, en términos de Keane 2016, incluye también lo moral). La experiencia de su participación en las disputas les permite explorar, manipular y crear una vida ética y social como parte de su socialización, precisamente porque la objetivación de dichos recursos a través de la verbalización les permite la auto-reflexividad ética (por ejemplo, cuando un niño se opone

en un primer turno de habla y apoya su oposición mediante una justificación), así como la reflexividad ética compartida o no a partir de la lectura de la postura entre los oponentes.

Mediante esas mismas prácticas usadas en la interacción opositiva, los niños aprenden el sentido de la limitación y de la otorgación de libertad de acción para emitir sus propias opiniones o percepciones, aprobando y cuestionando normativas sociales vigentes en su entorno, a la vez de plantear sus propios puntos de vista. En conclusión, las prácticas discursivas en las disputas de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro son una parte importante de su socialización para vivir como seres con capacidad de decisión independiente y decisión social para convivir con sus pares. Así desde un punto de vista positivo, las prácticas discursivas y las diversas maneras de llevarlas a cabo para enunciar posturas contrarias a otro participante pueden forjar la socialización en el pensamiento heterogéneo. Estas prácticas se vinculan con la capacidad tanto de distanciarse como de entrar en la lógica del grupo social mediante la conexión que realizan los niños con la vida ética de su grupo de pares, así como del grupo social más amplio (comunidad, Estado...).

El reto cotidiano que tienen los niños está en cómo conciliar el vivir en sociedad y el emerger como seres con sentido de sí mismos, con opiniones propias. Convivir, entonces, para estos niños no es únicamente adaptarse y aceptar ciegamente las normativas morales, sociales y culturales, sino también saber vivir de manera independiente probando, validando y resistiendo dichas normas, además de crear las suyas propias en la interacción momento a momento (v.g., explorando los matices de las fronteras entre lo correcto y lo incorrecto). Su agencia radica en trajinar desde el nivel macro al nivel micro y viceversa. Un ejemplo de ello es el rechazo de los niños, mediante estas prácticas discursivas, a identidades sociales que no favorecen su bienestar.

Por último, la capacidad de defender opiniones y posturas está casi ausente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en algunas escuelas de la región circundante a las comunidades estudiadas (Terceros 1998). El uso importante que hacen los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro de la práctica discursiva de dar explicaciones o justificaciones, para apoyar una postura, brinda un parámetro relevante para ser considerado como un punto de partida en los programas escolares para enseñar esta habilidad adaptando a los requerimientos académicos del mundo actual.

CAPÍTULO 8

Manejo y resultados de las disputas entre niños

1. Introducción

Este capítulo tiene dos objetivos: (a) dilucidar las tendencias y tipos de resultados de los niños de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro en las disputas que se generan entre ellos; y (b) identificar las estrategias del proceso de construcción secuencial de turnos que siguen estos niños para llegar a los resultados de cierre de dichas disputas. Para ello, el capítulo se organiza en dos partes: la primera presenta las tendencias de terminación de disputas de los niños de las dos comunidades y el análisis de las disputas con resolución. La segunda parte vincula los resultados de la primera parte con la concepción local de la población adulta de la región acerca del manejo y resultado de conflictos.

En cuanto a la construcción secuencial de turnos opositivos, el Capítulo 5 mostró que las técnicas de estructurar las secuencias opositivas de los niños definen la prosecución, escalamiento o cierre de una disputa. El análisis en este capítulo busca ahora responder a esta pregunta: ¿qué define o determina la manera como se cierra una disputa? La literatura acerca del tema reporta que a veces pueden prevalecer los intereses de los niños (Church 2009; Verbeek et al. 2000), y también la manera de manejar la lengua y su valor referencial (Church 2009). En cuanto a los intereses, Church (2009) encuentra en sus datos que los niños no continúan una disputa cuando reciben la amenaza de negarles una invitación al cumpleaños del niño a quien se oponen. Según la misma autora, la forma de manejar la lengua y su valor referencial también cuentan a la hora de cerrar una disputa: mientras más objetiva sea una justificación para apoyar una postura opositiva, mayor será la posibilidad de cerrar una disputa.

En este capítulo se encuentra que si bien los niños de las dos comunidades estudiadas manejan diversas lógicas en los resultados de una disputa (v.g., ganar/perder; ganar/ganar; abandonar o bien solicitar/permitir el arbitrio de un tercer participante), sus tendencias en este aspecto muestran –casi de manera proporcional– un porcentaje equivalente al de abandonar o resolver una disputa. ¿Qué permite tener estos resultados? También se advierte

que este capítulo solo se enfocará en la resolución de las disputas; el abandono y los demás resultados serán temas pendientes a futuro.

Los datos que se presentan en este capítulo corresponden a la Escuela “San Isidro”, en la gestión escolar 2014. Esta escuela se halla en la comunidad de San Isidro; además de los niños de esta comunidad, a ella asisten niños de las comunidades vecinas de T’ojlu Rancho, Villa El Rosario, Padre Suyu y Presa Pata. Tal como se registra en el Capítulo 5 de este documento, esta escuela registra el 12% del promedio de oposiciones de triple formato, el más elevado respecto de las otras dos escuelas “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez”, y también con relación a las otras dos familias de control. Para dicho año, esta escuela contaba con 18 niños inscritos, de los cuales 6 eran niñas y 12 niños (4 en Primera Sección del Nivel Inicial o Pre-kinder; 6 en Segunda Sección del Nivel Inicial o Kinder; 4 de Primero Básico, 3 de Segundo Básico y 1 niña de oyente¹⁷⁷). De este mismo número, 17 niños y niñas continuaron su asistencia durante la gestión escolar, pues una niña de kínder tuvo que volver a Buenos Aires con su familia¹⁷⁸.

Asimismo, en esta escuela se registró el mayor número de horas video en relación a las otras dos escuelas de comunidades vecinas por la siguiente razón: fue la institución educativa adonde asistían los niños de la familia focal. Ahí se establecieron también los contactos con las otras dos familias de control. Una de las características quizá más sobresalientes de esta escuela es su modalidad multigrado, un aspecto que permite la convivencia de niños con edades entre los 4 y los 7 años en una sola aula manejada por una maestra quien –para las

¹⁷⁷ Algunos padres de familia suelen enviar a sus hijos pequeños de oyentes en el Nivel Inicial (pre-escolar, Pre-kinder y kinder). Estos niños aún no cumplen con los cuatro o cinco años requeridos para que vayan acostumbrándose a interactuar con los maestros, con otros niños que no son parientes, así como para que vayan adquiriendo algunos conocimientos escolares. Manuel, el niño menor de la familia focal, también asistió en calidad de oyente antes de ingresar al nivel pre-escolar.

¹⁷⁸ Esta característica permitió observar la interacción y la convivencia de todos estos niños a un nivel multietario, como también una cierta diferencia al nivel del manejo del español y la experiencia migratoria. Una niña y un niño de la Segunda Sección del Nivel Inicial ya habían hecho al pre-kinder en Buenos Aires, Argentina debido a que sus padres trabajaban allá. A diferencia del resto de sus compañeros, ambos niños eran monolingües en español. La niña estuvo en la escuela de San Isidro solo por alrededor de dos meses (febrero-marzo), después volvió con sus padres a Buenos Aires (estuvieron de visita por las vacaciones escolares de fin de año en la Argentina). El otro niño se quedó definitivamente en la región porque sus padres decidieron no volver a emigrar al país mencionado. A lo largo del tiempo, este niño fue aprendiendo poco a poco el quechua con sus abuelos, así como con sus compañeros de la escuela, cuando ellos hacían cambio de código a esta lengua.

gestiones escolares del 2013 al 2014– atendió a cuatro grados simultáneamente: pre-kinder, kínder, 1º y 2º del nivel primario.

El capítulo toma la siguiente organización temática: (2) estudios sobre el manejo de conflicto y sus resultados entre niños; (3) resultado general de oposiciones y resultados de las disputas entre niños; (4) análisis de datos interactivos; (5) discusión; y (6) conclusiones.

2. Estudios sobre el manejo de conflictos y sus resultados entre niños

Así como se manifestó en el Capítulo 4 de este documento, el conflicto es parte de la vida cotidiana y, como tal, una o ambas partes contendientes deben decidir cómo manejar una disputa, terminarla, cerrarla rápido, prolongarla o abandonarla. Por dicha razón, este estudio asume la categoría de “manejo de conflictos”, puesto que “El manejo de conflicto no necesariamente implica evitar, reducir o terminar el conflicto”¹⁷⁹ (Rahim 2002: 208). El manejo de las disputas se conecta más bien con las estrategias que los participantes involucrados usan para enfrentarse (Eisenberg 1982; Goodwin 2016, 1990, 1982; Rahim 2002); por ejemplo, al nivel de la organización secuencial y al nivel de los efectos o acciones que dicha organización produce en el oponente.

De manera específica al manejo de las disputas en la interacción cotidiana de los niños, Goodwin (1982: 76-77) define dicho manejo como las formas y funciones de procedimientos vinculados con las diferentes maneras de usar la cultura: acciones de habla (*speech actions*), diversos principios y patrones estratégicos de formatos en la secuenciación opositiva¹⁸⁰. El efecto general de la manera de manejar las disputas conlleva el uso de prácticas de persuasión retórica y control social para “apagar” (*shutdown*) los ataques (Loyd 2012: 325) mediante descripciones negativas de persona, rechazos o desestimaciones, acciones de rebajar al oponente y negaciones, amenazas, insultos, acusaciones (Goodwin 1990; Loyd 2012).

De este modo, plantear la noción de ‘manejo de conflicto’ difiere de la noción más extendida de ‘resolución de conflictos’. Esta última presenta mayor inclinación a evitar toda forma de

¹⁷⁹ “Conflict management does not necessarily imply avoidance, reduction or termination of conflict” (Rahim, M.A. 2002: 208).

¹⁸⁰ Los formatos o técnicas ya se analizaron en el Capítulo de secuencias opositivas entre hermanos de este documento.

conflicto recurriendo a la negociación, apoyados en la naturaleza social del ser humano y la resolución de conflictos como indicador de un desarrollo social exitoso en la calidad de las relaciones sociales (v.g., Filippo, A. & De Waal, F. 2000: 7), o bien en el hecho de que reconcilia lo individual con lo social¹⁸¹ (Verbeek et al. 2000: 34). Si bien el ideal de relacionamiento humano es la “sociabilidad” y la cooperación en las interacciones sociales (Stivers et al. 2011: 24), el aprendizaje de cómo manejar situaciones conflictivas es también un imperativo precisamente debido a su presencia inevitable en dicho relacionamiento social (Eisenberg & Garvey 1981: 150).

Por otro lado, algunos investigadores como Church (2009) y Verbeek et al. (2000) afirman que los resultados a los cuales dirigen los niños sus disputas son importantes de observar, ya que ellos están directamente vinculados con la forma como se maneja una disputa. Por ejemplo, si un niño usa un turno persuasivo, ya se puede vislumbrar si la disputa puede o no derivar en una resolución conciliatoria, una vez que este tipo de turnos puede –aunque no siempre– cerrarla mediante la co-construcción y la aceptación mutua del cierre por parte de los contendientes, aún uno de ellos pierda y el otro gane (Church 2009: 111). Church (2009) agrega a ello la importancia del contenido referencial del turno, es decir la objetividad del contenido con la realidad, como motivación para un cierre exitoso de una disputa. Sin embargo, la indagación sobre si los niños resuelven o no las causas de la disputa en situaciones conflictivas cuyo cierre es la resolución parece ser aún escasa.

En cuanto a la forma de reacción que adopta un oponente a la afrenta de otro, Thornberg (2006), desde la psicología educativa, mediante la metodología de la entrevista en diferentes escuelas a 178 niños suecos en edad pre-escolar, encuentra que las habilidades de estos niños para manejar sus conflictos varían, en mayor o menor grado, según las acciones situadas que sus oponentes usen contra ellos: si la estrategia del oponente consiste en usar la agresión física, la respuesta que reciba también puede tomar esta forma de agresión. Concluye sosteniendo que estas habilidades son producto de la interacción de las habilidades cognitivas de cada uno de los niños como también de la distribución de las habilidades de ambos.

¹⁸¹ “Successful social development reconciles individuation with social integration and requires the acquisition of conflict management skills that afford both” (Verbeek et al. 2000: 34).

Respecto a las causas, se sostiene que dos son las causas principales por las cuales se produce una disputa: una de tipo moral y otra de tipo social (Bateman 2012; Busch 2012; Cekaite 2012; Cobb-Moore 2012; Goodwin 2006; Maynard 1985; Verbeek et al. 2000). Para Aureli y De Waal (2000: 3-5)¹⁸² los factores interpersonales y el conflicto de intereses entre-culturas y al interior de las culturas son las dos causas para el conflicto. Al interior de ambos factores, la agresión y la competencia por un recurso o por otra razón son, para ambos autores, causas naturales de conflicto que caracterizan a este tipo de relaciones tanto en seres humanos como en animales. En consecuencia, “el manejo del conflicto entre [niños y sus] pares no es independiente de los patrones de nicho específico de competencia y cooperación de los adultos”¹⁸³ (Verbeek et al. 2000: 47-48). Asimismo, para ambos autores, los temas socioecológicos, morales y culturales subyacen al conflicto de intereses, así como son relevantes para la resolución de conflictos. Por ejemplo, Verbeek et al. (2000: 47) reportan estudios cuyos hallazgos indican que los niños de origen cultural mexicano en los Estados Unidos mostrarían mayor tendencia a resolver conflictos de manera integrativa (manteniendo las relaciones sociales) que los niños angloamericanos. Por consiguiente, los niños angloamericanos recurrirían más a la estrategia de la afirmación del poder en la terminación de un conflicto.

Ahora es conveniente distinguir qué se entiende por resultados y resolución en este documento a fin de adentrarnos después en el análisis de los datos interactivos.

2.1.Las nociones de ‘resultados’ y ‘resolución’ en las disputas

Este documento toma en cuenta el término general de “resultados” (*outcomes*) de Church (2009) para incluir diferentes formas de terminar una disputa: de abandono (falta de respuesta, cambio de tópico¹⁸⁴, elevación de volumen), de intervención de una tercera parte

¹⁸² Aureli y De Waal (2000: 8) reportan que la resolución de conflicto natural (*natural conflict resolution*) entre humanos (adultos, adolescentes y niños) es un campo de estudio cuyo interés parece proceder desde fines de la década de los años 90. Los estudios en animales (en particular en primates) serían, según estos autores, los más abundantes antes de esta fecha.

¹⁸³ “...within-culture and between-cultures comparisons suggest that peer conflict management is not independent from niche specific adult patterns of competition and cooperation” (Verbeek et al. 2000: 47-48).

¹⁸⁴ El “cambio de tópico” para Church (2009) conlleva el abandono de una disputa. Contrariamente a ello, en este documento, el cambio de tópico no implica necesariamente abandonar una disputa, sino que más bien, dependiendo del caso, es una técnica para distraer momentáneamente al oponente, desafiarlo y así ganar, mitigar o cerrar una disputa.

y de resolución (ganancia/pérdida; modificación en la aceptación/compromiso; falta de respuesta)¹⁸⁵.

En el caso del tipo de resultados con resolución, Verbeek et al. (2000: 35) distinguen entre la secuencia que termina (*termination*) el conflicto con la del resultado (*outcome, resolution*), en lugar de considerar ambas como una sola, tomando en cuenta que la resolución puede ocurrir con cierta demora después de la secuencia de la terminación (las estrategias utilizadas por los niños para terminar el conflicto. Esta sugerencia proviene del hecho de haberse observado que los niños pueden cerrar una disputa con enojo y separación; pero más tarde pueden volver a reanudar la relación de manera pacífica (Butovskaya et al. 2000). En el caso de los niños de San Isidro y T'ojlu Rancho, se ha observado que todos los niños reanudan relaciones amistosas con aquellos niños con quienes se pelearon, sea al cerrar la disputa como después de un cierre con separación. El patrón general de la reanudación es acercarse al ex-ponente dirigiéndole la palabra en tono amistoso y a la vez invitándolo a jugar o comer, o bien solicitándole entrar a un determinado juego que bien puede continuar después de la disputa o ser un juego diferente al del momento anterior. Este sería un tema pendiente de estudio, sobre todo para analizar los recursos que los niños utilizan para reanudar las relaciones sociales con sus pares después de pelearse.

Sin embargo, es también necesario hacer notar que este tipo de resoluciones con dos secuencias separadas en el tiempo no siempre se manifiestan de esta manera, puesto que tanto la secuencia de terminación como la secuencia de resolución pueden también suceder de manera simultánea o bien de manera consecutiva, sin un margen temporal de pausa entre ambas. Los datos que aquí se presentan corresponden a esta última estructura y por ello se adopta la noción de resolución como reflejo de una sola secuencia que integra también la secuencia de terminación.

En cuanto a la resolución, esta noción se refiere a la conclusión claramente observable de la aceptación mutua de un acuerdo por las partes en oposición (Church 2009: 112). Este tipo de

¹⁸⁵ Por ejemplo, para Butovskaya et al. (2007) estos resultados consisten en la resolución constructiva del conflicto entre las partes en desacuerdo, la intervención de una tercera parte, el alejamiento y la victimización. Sin embargo, el resultado con victimización no queda claro, pues podría estar incluido en la intervención de una tercera parte o en el alejamiento.

resultado se conoce también como de resolución constructiva o cooperativa del conflicto entre las partes en desacuerdo (Butovskaya et al. 2007). A su vez, los investigadores sobre el tema asignan diversas terminologías a dos formas de resolución que se refieren a nociones de aceptación y satisfacción en dos tipos de cierre: la aceptación mutua y la satisfacción mutua (Vuchinich 1990). A diferencia de la *satisfacción* mutua, en la *aceptación* mutua, los niños llegan a concluir una disputa aún a pesar de que una de las partes esté insatisfecha con el resultado. Para Verbeek et al. (2000: 35) ambos tipos de manejo de conflicto corresponden respectivamente a las categorías de bilateral¹⁸⁶ (resolución con negociación y conciliación) y unilateral (resolución sin negociación ni conciliación)¹⁸⁷. La resolución, sea cual fuere el tipo de cierre para las partes involucradas, supone la continuación del juego o de la interacción colaborativa entre los que se oponían previamente. En cambio, el abandono supone la interrupción de la interacción colaborativa en la cual las partes oponentes participaban antes de la disputa (Church 2009: 123).

En cuanto al género y manejo de las disputas, algunos autores establecen ciertas diferencias entre niñas y niños en ciertas situaciones. Goodwin (1990) sostiene que, en eventos de juego, las niñas suelen manejar una lógica de organización social más igualitaria entre ellas, lo cual se traduce en el uso de directivos integrativos (uso de primera persona plural; v.g., “*Let’s...*”); mientras que los niños manejan, entre ellos, una lógica de organización social más asimétrica, dada su tendencia a usar directivos con la forma de imperativos desnudos. Sin embargo, Loyd (2012), en un reciente estudio con niñas italianas de un barrio periférico de Italia de entre 5 y 12 años de edad, encuentra que el manejo de las disputas entre estas niñas se basa en el establecimiento de estatus entre ellas (respeto del grupo de pares, de la familia y del barrio), como una manera de una forma de participación en la vida social. Al realizar todo eso, estas niñas también crean “un orden moral entre sus pares”¹⁸⁸ (Loyd 2012: 349). Loyd encuentra que esta participación que se orienta a conseguir estatus mediante el mantenimiento y/o la ganancia de autonomía y control de la situación, origina como consecuencia el desarrollo del auto-empoderamiento. Por esta razón, la meta principal de las niñas en su estudio consiste en

¹⁸⁶ Para este tipo de resolución de aceptación mutua entre los contendientes, Verbeek et al. (2000), al igual que Rahim (2002) ofrecen la categoría de *resultado integrativo*.

¹⁸⁷ Aunque, en la base de datos en esta investigación, se encuentra que puede haber casos de manejo de disputas con negociación pero sin resolución.

¹⁸⁸ “... moral order among peers” (Loyd 2012: 349).

ganar las discusiones mediante la conformación de alianzas con terceras partes, las mismas que se realizan a través del uso de movimientos asertivos con la parte oponente (uso de imperativos desnudos, amenazas...). Para ello también recurren al uso de recursos de persuasión a fin de convencer y lograr el apoyo de otras niñas que están escuchando y observando la discusión.

Los resultados de Loyd (2012), con niñas italianas, encuentran coincidencia con los de Goodwin (1982), respecto al logro de estatus entre niñas en el manejo de sus disputas. Goodwin (1982: 76) afirma que entre niños urbanos de clase obrera de 4 a 14 años de edad en West Philadelphia de los EEUU, “los intercambios verbales en las disputas constituyen elementos mediante los cuales los niños, en particular los chicos varones preadolescentes, logran y negocian su estatus del momento en relación con el otro”¹⁸⁹. La autora menciona que, según el grupo etéreo de los niños, la manera de manejar las disputas puede obedecer a diferentes preocupaciones culturales. Por ejemplo, dado que los niños más grandes (10-14 años de edad) juegan juegos competitivos más que los más pequeños (4-10), la comparación entre las habilidades de los niños de su grupo de pares es la base en el manejo de las disputas entre los mismos (p. 76-77). Si se considera la competencia como una de las causas del conflicto a la cual se refieren De Waal et al. (2000), podríamos sostener que la comparación está muy vinculada a la competencia. El estudio de Goodwin parece confirmar este hecho.

2.2. Rol de terceras partes en las disputas entre niños y sus pares

En cuanto al rol de terceras partes en situaciones de conflicto en general, es necesario establecer la distinción entre “intervención” y “mediación”. Para Verbeek et al. (2000, apoyándose en otros autores) la “intervención” es sinónimo de alianza de una tercera parte con una parte de los contendientes en una situación conflictiva; mientras que la “mediación” se refiere a una forma de arbitraje imparcial de una tercera parte hacia una resolución de tipo integrativo, es decir que favorezca la satisfacción de ambos contendientes. En consecuencia, las terceras partes cuyo rol es de intervención en un conflicto, tienden claramente a contribuir en formas de resolución en las que hay un perdedor y un ganador; y sus estrategias pueden

¹⁸⁹“... verbal exchanges in disputes constitute elements through which children, in particular preadolescent boys, both achieve and negotiate their standing of the moment vis-à-vis one another” (Goodwin 1982: 76).

combinar la coerción en la terminación del conflicto, para luego hacer las paces con el recipiente después del conflicto.

En cuanto a los niños mediadores o imparciales, no se tienen datos acerca de la influencia de la edad, tampoco si su mediación se orienta hacia una resolución donde no haya un ganador y un perdedor. Sin embargo, Verbeek et al. (2000) sostienen que hay cierta evidencia para sugerir que la mediación entre pares puede ser asociada con “valores culturales y expectativas”¹⁹⁰, ya que la mediación se percibe como algo deseable y como una cuestión de honor entre los niños kalmyk rusos; una situación casi contraria a lo que se observa entre niños suecos y norteamericanos (Verbeek et al. 2000: 45, apoyándose en Strayer y Noel 1986).

La situación puede ser diferente en un barrio marginal violento, ya que la intervención puede ocurrir en mayor proporción. Tal es el caso reportado por Chaux (2005), con niños colombianos de 8.0 y 14.5 años de edad. Mediante datos obtenidos con 56 entrevistas sobre 128 conflictos que tuvieron entre ellos, Chaux encuentra que tanto maestros, pares y padres de familia intervinieron como terceras partes en un 73%. Las formas de intervención de estas terceras partes no fueron de mediación, puesto que, mientras que los pares de los niños apoyaron a una parte, los maestros utilizaron medios represivos para establecer acuerdos entre las partes; y los padres de familia tendieron a encargarse por ellos mismos de las disputas de sus hijos. No obstante, el autor señala que el manejo de capacidades basadas en la cognición, en lugar de las emociones intensas, fueron más efectivas a la hora de terminar con las disputas.

Ahora, tomando estas consideraciones, el próximo apartado se enfocará en los resultados a los cuales llegan los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro a partir del número de secuencias opositivas a las que se enfrentan en la Escuela “San Isidro”.

¹⁹⁰ “There is some evidence to suggest that peer mediation may be associated with cultural values and expectations” (Verbeek et al. 2000: 45, apoyándose en Strayer & Noel 1986).

3.Resultado general del número de oposiciones y la resolución de conflictos

La siguiente tabla cuantifica el número de oposiciones sucedidas en 30 horas de registro video realizados a niños entre 4 y 7 años de edad en la Escuela “San Isidro”, durante los meses de febrero a julio de la gestión escolar 2014. Tal como ya se mencionó anteriormente, estos niños pasaban clases en una sola aula, por lo cual esta escuela tenía el carácter de ser multigrado, atendido por una sola maestra.

Tabla 22. Número total de oposiciones en 30 horas de registro video

Escuela “San Isidro”, Gestión 2014 N° Total de oposiciones	Oposiciones resueltas	Oposiciones no resueltas
218	108	110
Total en %:	49.5%	50.5%

La Tabla 22 muestra que en 30 horas de registro video, los niños de la Escuela de San Isidro presentaron 218 episodios de interacción opositiva, bajo la secuencia de triple estructura reacción-réplica y expansión, la misma que ya fue ya presentada en el Capítulo 5 de este documento). De entre ellas, se observa tan solo una diferencia muy pequeña de 0.5% entre oposiciones no resueltas 50.5% (110) sobre las que estos niños resolvieron: 49.5% (108); por lo cual se encuentra que los resultados de ambas tendencias son casi iguales, aunque no se alcanzó a determinar si dicha diferencia es significativa, puesto que no se usó el *Student’s t-test*. Las dos tablas a continuación amplían lo que se está tomando como formas de tipos de resolución y no resolución de conflictos en la interacción opositiva de estos niños.

Para la Tabla 23, dado que la clasificación del resultado de las disputas en la literatura revisada presenta cierta divergencia en las categorías seleccionadas, esta tabla considera aquellas categorías más generales que retoma Church (2009), como son la resolución, el abandono y la intervención de una tercera parte. No obstante, así como Church misma advierte, estas categorías no son absolutas, sino solamente aparentes. Posteriormente, la Tabla 24 se enfocará en los tipos de resultados más específicos de los niños de las dos comunidades, a partir de lo observado en el manejo de sus disputas.

**Tabla 23. Tipos generales de los resultados de las disputas entre niños de la Escuela “San Isidro”,
Gestión Escolar 2014**

Resolución	Abandono	Intervención de una tercera parte
86	110	21
39.8%	50.5%	9.7%

La Tabla 23 muestra un porcentaje mayor de disputas abandonadas (50.5%) a comparación de un porcentaje menor de disputas resueltas (39.8%), y un porcentaje mucho menor aún de disputas resueltas por intervención de una tercera parte (9.7%). Este último resultado representa, asimismo, un mayor protagonismo de los niños para manejar de manera independiente sus disputas en espacios mayormente libres de la participación adulta; pero no por ello lejos de los adultos (las escuelas cuentan con los maestros y, en algunos casos, con porteros y los niños bien podían haber acudido a ellos para interceder).

Por otro lado, estos resultados difieren de cierta manera respecto de aquellos encontrados por Goodwin (1982) con niños afroamericanos de clase obrera en USA; y se aproximan más a los Church (2009), con niños en edad pre-escolar en Australia. Para Goodwin (1982), la resolución no es muy común; mientras que para Church, casi el 50 por ciento de las disputas registradas se resuelven. Church (2009: 112) sostiene que estas diferencias pueden deberse a la diferencia de edades, así como a las categorías que se usan para identificar el tipo de resultados.

3.1. Tipos específicos de los resultados de las disputas entre los niños de la Escuela “San Isidro”

En esta sección se presentan dos contenidos: (a) la definición de los tipos de resultados encontrados en las disputas de los niños de la Escuela “San Isidro”; y (b) los resultados cuantitativos de dichos tipos de resultados.

3.1.1. Definición de los tipos de resultados

Se encontraron ocho tipos de resultados, de los cuales seis resueltos y dos no resueltos. Las categorías identificadas en los resultados resueltos son: cierre por intervención adulta, resolución por intervención de un niño, corrección, cambio de postura, enfrentamiento físico y cambio de foco. Las categorías que comprenden los resultados no resueltos se refieren al

abandono y a la injerencia de un agente externo. A continuación, va la definición para cada una de ellas, de acuerdo con los datos obtenidos.

Resolución por intervención adulta. Este tipo de resoluciones se produce cuando son los mismos niños contendientes u observadores quienes convocan al arbitraje o mediación de la autoridad de algún adulto, por lo general, de la maestra de la escuela (en menor proporción y cuando las circunstancias así lo requieren). Los niños también acuden a un padre o madre de familia que está de visita en la escuela o está pasando por la calle; también a un taxista que pasa por la escuela cuando los niños juegan allí.... Asimismo, ocurre cuando es el adulto quien ve e interviene directamente sin previa convocatoria de los niños. Aunque esto último fue bastante esporádico, dado que el registro de video se llevó a cabo fuera del aula de clases (en la calle, casi siempre se observa poca afluencia de gente adulta andando por allí, sobre todo en días habituales).

Resolución por corrección. Consiste en la corrección explícita de un oponente a la otra parte en temas concernientes al conocimiento, al idioma, o la reorientación de una conducta inapropiada hacia una apropiada. Estos casos pueden consistir en las siguientes situaciones: corregir la pronunciación en español o en quechua; también por primacía epistémica: corregir la lectura (por ejemplo, Miguel está en segundo año de primaria y corrige a los niños que están en primero, los cuales a un inicio se resisten a ser corregidos); remedar burlescamente para corregir llanto o reclamo lloroso así sea niña o niño (por ejemplo, Angie sale del curso al patio quejándose medio llorosa de que le tomaron su pelota, y Alberto la remeda por varias veces hasta hacerla desistir repitiendo varias veces lo mismo de manera muy irónica hasta que logra que ella se calle y busque su pelota sin llorar ni gritar).

Resolución por cambio de postura. Consiste en el cambio de postura de una o de ambas partes oponentes. Algunas de estas resoluciones demandan la reciprocidad de acciones entre ambas partes oponentes para estar en igualdad de condiciones. En algunos casos, responde a la lógica del condicionamiento: “Me das eso, te doy esto” (por ejemplo, cuando un niño dueño de una pelota acepta la inclusión de otro a quien le vino negando jugar a cambio de recibir unas galletas o el préstamo de algún otro juguete. Es el tipo de resultado con condicionamiento que también encuentra Church (2009) con niños de kínder en Australia). Estas últimas son resoluciones de satisfacción mutua o bilateral. Otras son resoluciones de

tipo unilateral en la cual una de las partes apela a la aceptación de la condición del otro; en tal caso la parte que no cede resuelve el conflicto por insistencia y persistencia mediante explicaciones, amenazas, ruegos u otros recursos, o la combinación de dichos recursos hasta que el oponente cambie de postura. No obstante, aquí hay que notar que cuando usan amenazas indirectas o directas, estas son amables y por ello no hacen que las partes se enojen. Ejemplos de estos casos son la delimitación de lugares para jugar o hacer tareas; la inclusión de otro miembro al juego (especialmente cuando el niño que quiere ingresar al juego acude a acciones sea insistentes o no, y que establecen juego compartido y compromiso de unión solidaria con quien le presta el juguete). Puede también observarse este tipo de resolución cuando se trata de acatar reglas de la escuela o las reglas del juego en curso. Otra forma de resolver una disputa a través del cambio de postura consiste en la verificación del argumento de una de las partes oponentes (v.g., recuperar pertenencias mediante argumentos verídicos y/o apoyados por aliados).

Resolución por intervención de un tercer niño. En este tipo de resolución, el tercer niño no es parte de la disputa; por lo general, puede ser alguien que testimonia la disputa o es convocado por una de las partes. Puede actuar en alianza con una de las partes (intermediación) o de manera neutral (mediación) apelando a una razón objetiva para resolver la disputa entre las partes en oposición. Este tipo de casos se presenta en uno de los extractos interactivos que se analizan en este capítulo.

Resolución por enfrentamiento físico. Por lo general, se observa en situaciones en las que una de las partes oponentes se porta de manera abusiva, muy impositiva o realiza algo bastante reñido con la moral. Entonces, la parte recipiente de este tipo de agresión reacciona con agresión a través de amenazas, insultos y/o de castigo físico a quien propicia la acción detonante de la disputa. En ocasiones, la parte iniciadora de la agresión puede enfrentarse físicamente; pero al final acata la reacción del recipiente de buena manera, pues ve que no podrá abusar del otro cuando este demuestra resolución y fuerza en su postura. Por ejemplo, cuando una niña de kínder se enfrentó a Henry, de primero, quien estaba molestándola de manera reiterada. Otro ejemplo ocurrió como consecuencia de toques de partes íntimas: Lisbeth, de pre-kínder, le dio un golpe a uno de los niños de primero por haberle tocado una parte íntima en un juego que se suponía no era para tocar.

Resolución por cambio de foco. Una de las partes contendientes cambia de tópico, de situación o de actividad, para que el otro se distraiga o también cambie de postura. A veces es para obtener ventaja sobre el oponente y ganarle (v.g., cuando Lu cambia de tono amenazante a amable para preguntarle a su hermano menor algo completamente diferente del tema causa de la pelea entre ellos; así logra distraerlo para luego reiniciar la pelea). En otras ocasiones, el cambio de tópico entre estos niños se lleva a cabo para mitigar o cerrar la disputa; en estos casos, se suele hacerlo sonriendo amablemente al oponente. También puede cambiar el tono de la disputa al de un juego. Por ejemplo, cuando Henry molesta a JJ tomándolo por la cintura, mofándose de él al decirle “¡Tie:ne co:la!”; JJ se levanta enojado del pupitre, agarra a Henry, lo golpea suavemente en la cabeza y en la espalda, al parecer lo suficiente como para que Henry deje de molestarlo. A su vez, Henry también cambia de foco para que JJ no se enoje, al molestar a Jessy y Miguel: “Se van a casa:r y se van a besa:r!”. Henry dice esto mirando a JJ. JJ se ríe abriendo la boca y los ojos en señal de sorpresa que avergüenza a los dos molestados¹⁹¹. O bien, un ejemplo más corto, cuando Carlitos, de kínder, dueño de un libro de rompecabezas con el que juegan varios de sus compañeros, vuelca la página para que ellos no sigan peleándose por tomar turno para colocar las piezas. Esta forma de solucionar conflictos es también propia de los adultos, puede ser una extensión de la estrategia de distracción que usan con los bebés para reorientarlos hacia conductas apropiadas. Un caso ilustrativo de ello se observa en la maestra de la Escuela San Isidro, quien cansada de insistirle a Henry, de 1° de Primaria, para que le devuelva un adorno de carnaval que requieren los otros niños para bailar en el carnaval, le da la tarea de leer: “Más bien, ven vas a leer”¹⁹². La distracción también puede suscitarse mediante el avergonzamiento, sea de niños a niñas o entre partes del mismo género. Puede ocurrir cuando el oponente cambia del enojo a la acción de mofarse de la parte contendiente usando el tema de las acciones de los enamorados o bajándole el buzo, sobre todo a un niño. Por ejemplo, la prima (3° de primaria) de Mateo (kínder) bloquea los insultos de este al agarrarlo y decirle: “Te voy a dar un besito”. Por consiguiente, el cambio de foco puede ser encontrado en resultados resueltos como en aquellos de cierre. Este resultado difiere de lo encontrado por Church (2009), según quien el cambio de tópico no conduce a la resolución porque no hay

¹⁹¹ 2014_23ABRESI2M2U1257.

¹⁹² 2014_14MARESIM2U00995.

prosecución de actividad compartida entre los niños que se oponían antes y tampoco, según ella, hay referencia al contenido semántico del tema que se discutía. En los datos obtenidos en las dos comunidades, incluso en aquellos de enfrentamiento físico, puede verse que los niños siguen comiendo juntos después de haber peleado.

No resolución por abandono. Sucede cuando una de las partes contendientes abandona la disputa por demostración de una mayor fuerza física del oponente; también por alianza de otro niño o niña con el oponente; por no ceder posiciones; por regaño de la maestra, a veces al niño equivocado; por imposición del culpable; por falta de amistad con el otro oponente (v.g., es el caso de Fer, niño nuevo de kínder, considerado maricón por ser muy llorón y no aguantar golpes o caídas en los juegos u otras situaciones. En ocasiones, los niños que peleaban o discutían con él preferían abandonar la disputa por temor a que llorara y luego los acusara con la maestra o su padre, un señor conocido por su carácter muy fuerte).

No resolución por injerencia de agente externo. Se trata de disputas inconclusas que se interrumpen debido, por ejemplo, al toque del timbre para entrar o volver a clases; por intervención no intencional de otro niño o niños, quienes, al estar jugando otro juego y sin quererlo, distraen a los contendientes. Acontece también por distracción provocada por un animalito o insecto que anda por ahí.

3.1.2. Cuantificación de los tipos de resultados de las disputas

La siguiente Tabla 24 muestra los tipos específicos de resultados de las disputas de los niños a partir de un total de 108 secuencias opositivas resueltas (Tabla 22).

Tabla 24. Tipos específicos de los resultados de las disputas entre los niños de la Escuela San Isidro 2014

Oposiciones resueltas						Oposiciones no resueltas	
Intervención adulta	Intervención de un niño	Corrección	Cambio de postura	Enfrentamiento físico	Cambio de foco	Abandono	Injerencia de agente externo
11	10	8	66	3	9	99	11
5%	4.7%	3.8%	30.5%	1.4%	4.1%	45.5%	5%

De las 108 oposiciones resueltas, se observa mayor frecuencia de resolución por cambio de postura por una o las dos partes enfrentadas en el conflicto (30.5%). En un orden descendente de aparición en el número de frecuencia, con un margen bastante grande de diferencia respecto del tipo de resolución por cambio de postura, le siguen las resoluciones por intervención o mediación de una tercera parte, a decir: 5% por intervención o mediación adulta, y 4.7% por intervención o mediación de un tercer niño o niña (de manera específica no se cuantificó el porcentaje de cuánto de intervención y cuánto de mediación).

Después, aparece la resolución por cambio de foco respecto del tópico de la disputa, con una frecuencia de 4.1%, seguida de la resolución por corrección con 3.8%. Finalmente, el 1.4% corresponde al tipo de resolución por enfrentamiento físico, el mismo que —en una primera instancia— parecería corresponder a una no resolución; pero representa a una forma que tienen los niños de las dos comunidades para resolver conflictos con oponentes quienes, según ellos, transgreden abiertamente sus prerrogativas¹⁹³.

En cuanto a las oposiciones no resueltas, de entre las 110 de ellas (Tabla 22), la Tabla 24 muestra 45.5% de oposiciones no resueltas debido a que una o ambas partes oponentes abandonaron la disputa. Un segundo tipo de no resolución es aquel provocado por la intervención de un agente externo; por ejemplo, un helicóptero que aparece, un niño que pasa corriendo por ahí y golpea a los contendientes sin quererlo, o bien, un insecto peligroso como una avispa. Se encontró el 5% de este tipo de no resoluciones.

Ahora, en los siguientes apartados, se explorará la práctica de los niños de las comunidades de T'ojlu Rancho y San Isidro sobre la resolución de las disputas entre ellos y sus pares.

4.Análisis de los datos

Los datos que se analizan a continuación refieren a disputas con resolución, ya sea de aceptación o de satisfacción mutua, en términos de Vuchinich (1990). La Tabla 24 mostró que los resultados que favorecen una resolución comprenden resoluciones con

¹⁹³ El Caso 2 analizado en este capítulo ilustra este hecho.

predominancia verbal, física y la combinación de ambas. Estos serán los tipos de datos que se analizan en esta sección.

4.1.Caso 1. Resolución con cambio de postura con combinación de recursos verbales y físicos: ética del testigo y género

El Extracto 1 es de participación múltiple y genérica por la intervención de varios niños y niñas, los mismos que despliegan —cada cual desde su lógica de acción— formas de comprensión y de emoción hacia el niño agredido.

Por otra parte, tal como se adelantó en el Capítulo 1, este evento es una de las muestras más explícitas de una de las conductas socioculturalmente esperadas en la región: que alguien que testimone una disputa con consecuencias que provoquen daño o sufrimiento en una de las partes, tiene la obligación moral de intervenir o mediar. A su vez, es un evento que muestra las formas de conducta esperadas como apropiadas para el género masculino en las dos comunidades estudiadas. Entre los niños y sus pares en esta región, la demostración de fuerza, resistencia física y – sobre todo – de fuerza emocional, constituye un atributo de asignación de estatus en el género masculino. Los adultos alientan esta conducta desde que los niños tienen aproximadamente 2 años de edad; por ejemplo, en los juegos a las peleas, al solicitarles no llorar por caídas o por regaños, etcétera. Esto tampoco exime a las niñas, pero la expectativa es mayor sobre los niños. La cualidad opuesta, es decir, el ser “maricón” es una categoría excluyente para la recepción de varios beneficios, pues muchos de los niños, cuya amistad ya está establecida, excluyen a aquellos que consideran como “maricones” por llorar a causa de caídas simples o de golpes no muy fuertes. Una razón importante para ello está en el hecho de evitarse problemas con la maestra, los padres o hermanos del niño “maricón”.

En este extracto, Edward, el participante más pequeño, es el agredido y los participantes de mayor edad son los agresores o “molestosos” (en la terminología local). Edward tiene el prestigio de ser uno de los niños más “machos” (valientes) de la escuela; pero esta vez es rebasado por la acción conjunta de los agresores, y llora. Las acciones de los agresores que siguen a este hecho modifican su rol de agresores al de reparadores del agravio, puesto que sus acciones se orientan hacia el logro del desagravio, quizá también en parte como una forma de lidiar contra la reacción punitiva de un participante indirecto con mucho mayor estatus

que el de ellos (la maestra, quien en esos instantes está dentro del curso dando clases a los otros niños, pero que no observa ni está presente en la disputa). Una de las acciones de los antes agresores y después reparadores del agravio consiste en reposicionar al agredido como sujeto “macho” mediante diversas acciones multimodales.

Este evento indexicaliza, al mismo tiempo, ciertos valores que son muy sensibles para los niños y habitantes del lugar: el pudor. El niño agredido llora porque sus agresores entran en coalición para avergonzarlo públicamente a través de bajarle el buzo (pantalón deportivo).

Extracto 1

2014_25JUNESI3M2U01463

((Edward (Ed), (5;11) rompe en llanto cuando Kenzo (6;9) le da un sopapo. Aunque su llanto es la suma de un sentimiento de impotencia porque más antes, entre Kenzo, Henry (6;11) y JJ (7;2) estuvieron molestándolo bajándole el buzo y riéndose de él. Carol (6) observa cerca de ahí))

(Se omitieron las líneas 1-38)

- 38 Edward: ((rompe en llanto))
39 JJ:=> Qué me lo han hecho! Qué le han hecho?! ((caminando rápidamente hacia Edward))
40 JJ: => ((al pasar, le toca la mano a Kenzo como en señal de amistad))
41 JJ: ((se coloca junto a Edward de pie, apoyando su mano derecha en la pared))
42 Kenzo y Henry: ((van también detrás de JJ con rostros serios))
43 Henry: E:L KENZO LE HA HE:CHO:! ((caminando hacia la pared, como a unos cuatro pasos de JJ y Edward))
44
45 Kenzo: ((parándose enfrente de Edward))
46 Karen: ((observa de pie en la misma línea de posición espacial de Edward y JJ))
47 Ed: ((señala con el índice a Kenzo))
48 ((atina a hablar entre sollozos)) E:L KEN::ZO A::J ME HA PEGA:DO:!



Líneas 47-48.

JJ ingresa al escenario de la disputa para defender a Edward realizando una acción que podría llamarse “negación de responsabilidad” o “descargo de responsabilidad” (*disclaimer* para Goodwin 1990: 153). Su participación, más de intervención que de mediación (Verbeek et al. 2000), conduce a una modificación de acción, la cual conlleva a su vez un cambio en el “estatus de participación” (*participation status* en términos de Busch 2012: 52), pues él modifica su participación adoptando ahora el rol de “defensor” de Edward. Con ello, se posiciona estratégicamente en posición de un “testigo” que está fuera del problema entre las partes en conflicto, puesto que bajo esta posición se abre el acceso para intervenir desde una posición con autoridad moral sobre los agresores. Es una acción que influye en el accionar de los otros dos niños agresores, ya que, como se verá más adelante, Kenzo y JJ también modifican sus acciones de agresores hacia un rol de “consoladores”, convirtiendo la acción inicial de agresión en una acción conjunta de “alineamiento congruente” (Goodwin et al. 2012: 40), así como de “intercambios de remedio” (*remedial interchanges* según Goodwin 2016) en la cual todos ellos comparten un nuevo proyecto comunicativo (Linell 1998) orientado al desagravio.

JJ, antes el agresor y ahora el defensor, busca el desagravio realizando las siguientes acciones: una pregunta retórica reciclada en un mismo turno y cuyo efecto pragmático resulta en una amenaza: “¡Qué me lo han hecho! ¡Qué le han hecho!”. La primera parte de este turno contiene el benefactivo “me”, equivalente al sufijo *-pu* del quechua; se trata de un calco del quechua al español (39). Con ello, JJ está indicando que Edward es su protegido o bien alguien con un vínculo afectivo importante para él. La segunda parte del turno elimina este benefactivo como tomando algo más de distancia afectiva respecto de Edward, pero con efecto de reforzamiento de la amenaza (algo equivalente a decir “¡Ahora van a ver!”). Es también notable el hecho de que la formulación de estos enunciados se realiza en tercera persona plural, pues está implicando a varios acusados.

Sin embargo, así como en la construcción de los dos enunciados reciclados para amenazar, esta es también una amenaza retórica y actuada, pues JJ muestra lo contrario a esta intención cuando, al pasar cerca de Kenzo (el niño que le dio el sopapo que hizo llorar a Edward), le toca la mano en señal de amistad. El toque entre estos niños, así como entre otros de otras culturas como la de Gran Bretaña, es una parte importante de la amistad (Bateman 2012:

288). Este detalle es importante para definir que el clima afectivo creado por JJ como defensor de Edward es conciliatorio, a la vez de indicar a los otros ex-agresores la preparación de una actuación (*performance*). Edward recibe de pronto no solamente el apoyo de JJ, sino de sus otros agresores más directos y perseverantes, pues Kenzo y Henry siguen el ejemplo de JJ, para colocarse a su lado en actitud modificada hacia un afecto positivo (rostros serios y amables). En la línea (43) se observará que la pregunta retórica de JJ es comprendida por Henry como una pregunta de “¿Quién fue el culpable del llanto de Edward?”; por ello Henry acusa a Kenzo y así se autoexcluye de la culpabilidad. Kenzo no se opone a dicha acusación, asume su responsabilidad colocándose delante de Edward en actitud de desagravio (45).

Edward corrobora esta acusación, primero con un apuntamiento deíctico: señala a Kenzo con el índice; después lo hace con una construcción lingüística que recicla la acusación de apuntamiento deíctico, una acusación enunciada en voz alta entrecortada por el llanto. El alargamiento vocálico que acompaña a esta construcción se focaliza en los constituyentes que señalan al acusado (“E:L DY:LAN”) así como a la acción que lo acusa como tal (“PEGA:DO:”) en las líneas 47 y 48. Así, defensor y defendido crean con estos movimientos un “evento público” (Eisenberg & Garvey 1981: 151) que se encamina hacia la resolución de la disputa. Se observa aquí que un mismo turno puede construirse primero adelantando una acción no verbal para después reciclarse con una lingüística.

Fuera de este ámbito de acción masculina, en otro ámbito de acción que se podría denominar “de observación testimonial” real, hay una niña: Karen (6,3), (línea 46). Ella estaba observando con mayor atención el curso de las últimas acciones.

- 49 Kenzo: ((*acercándose más a Edward*))
 50 JJ: ((*se mantiene al lado de Edward mirándolo y escuchándolo*))
 51 Henry: ((*yendo a sentarse cerca de Edward*))
 52 Henry->Ed: Andá dile a la profè.
 53 Henry->Ed: O sí no? Que:date aquí nomás.
 54 Henry->Ed: [Pero no: llores xxx ((*tocándole la mano*)].
 55 [[*(Voz suave)*]]



Líneas 54-59.

- 56 JJ: [(*agachándose hacia Edward para tocarle quizá en el hombro o la cabeza*)]
- 57 Kenzo: ((*agachándose un poco sobre Edward*))
- 58 Kenzo=> [Pe:ro si e:res macho::?!]
- 59 [(*agachándose más sobre Edward.*
- 60 *Tono de consuelo y desafío*)]
- 61 Henry->Ed: Te: va:mos a regalar chicle.
- 62 Henry->Ed: Pero no: llo:res pues.

Kenzo, el acusado, fuera de oponerse o alejarse del lugar, se implica más en este nuevo ámbito de acción, acrecentando la proximidad física con Edward en son de desagravio, con rostro que no muestra enojo ni burla (49). También Henry hace lo mismo (51). Henry va más allá en su rol de aliado con Edward: diseña un directivo que sugiere a Edward acusar a Kenzo con la maestra (52). Pero, de pronto, él mismo cambia de consejo minimizando la acción agravada de acusación contra el agresor al sugerirle a Edward quedarse nomás en el lugar (53). Sin embargo, esta construcción va seguida por una condición emitida en voz suave: “Pero no: llores xxx” (54), una condición que va a su vez acompañada de una acción de reparación traducida en demostrar afecto al agraviado acercándose más a Edward y tocándole la mano en señal de consuelo. Esta acción sirve quizá como ejemplo para los demás, dado que es una acción convocativa, pues JJ adopta la misma acción al tocarle a Edward en algún lado del cuerpo (no se ve el lugar exacto porque los niños cubren la escena con sus cuerpos), (55). Kenzo hace lo mismo (57).

Kenzo desafía a Edward para reposicionarse como el niño cuyo estatus es el de “macho” en la escuela y la comunidad, pues no suele llorar fácilmente por los golpes que a veces recibe al jugar o pelear. El tono utilizado indica no solo consuelo y desafío, sino también el convencimiento de “lo macho” que considera a Edward (58). A esto se suceden otras acciones de reciclaje y reforzamiento más porque Edward no deja de llorar: una oferta de premiación (61), un reciclaje verbal de la condición agregando un marcador discursivo secuencial “pues” (“Pero no: llo:res pues”, línea 62). Según Vázquez (2014: 85) “En turno-final *pues* y TCU-final *pues* indexicaliza clarificación y resolución de un problema en la interacción, v.g., *pues* marca la compleción de una reparación”¹⁹⁴. Sin embargo, en este caso ‘pues’ indexicaliza

¹⁹⁴ “Turn-final *pues* and TCU-final *pues* index clarification and resolution of a problem in interaction, v.g., *pues* marks the completion of repair.” (Vázquez 2014: 85).

mitigación y señal de cortesía y/o ruego en la formulación de esta solicitud. Se trata más bien del calco del quechua “ah” en posición final de oración, (62). Al no haber resultado favorable a esta solicitud, a estas acciones se suma un nuevo ámbito de acción de las niñas; en particular la de Karen, hermana menor de Kenzo. Con ello se amplía y refuerza el marco de participación inicial de los niños, ya que se añaden y fortalecen las alianzas.

Sin embargo, la participación de las niñas se organiza en un ámbito de intervención diferente al de los niños, pues su mediación se construye adoptando otra forma de perspectiva, tal como se muestra a continuación. En términos de Eisenberg (2000: 671), Karen responde a la situación actual de Edward con una “reacción moral de simpatía¹⁹⁵” y “empatía” al mismo tiempo. Simpatía porque su respuesta es afectiva y consiste en expresar “sentimientos de dolor o preocupación por el otro”¹⁹⁶ (p.672); empatía, porque se trata de mostrarle a Edward que comprende y experimenta el mismo sentimiento que él¹⁹⁷.

- 63 Karen ->Ed: **YO:** MEY- me pellizado y me
64 ra:scado en aquí. Mirá?
65 [(*acercándose a Ed, remangándose*
66 *primero el brazo izquierdo, luego el*
67 *derecho, mostrándole lo que se*
68 *hizo en ambos brazos*)
‘Yo me he pellizado y me he rascado aquí, mirá’.
69 Ed: ((*mirando a Karen, sin llorar*))

¹⁹⁵ “...sympathy is viewed as an other-oriented moral emotion fostering altruism” (Eisenberg 2000: 672, sobre la base de Batson 1998).

¹⁹⁶ “...feelings or sorrow or concern for the other...” (Eisenberg 2000: 672).

¹⁹⁷ Eisenberg (2000: 671, con base en Eisenberg et al. 1994) define la empatía como “una respuesta afectiva que surge de la aprehensión o la comprensión del estado emocional o condición del otro y es similar a lo que la otra persona está sintiendo o se esperaría que sintiera. Si un niño ve a una persona triste y consiguientemente también siente tristeza es porque está experimentando empatía (aunque el niño diferencie su propio estado emocional o situaciones con respecto de la otra persona a un nivel rudimentario). (“...an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition and is similar to what the other person is feeling or would be expected to feel. If a child views a sad person and consequently feels sad (even though the child differentiates his or her own and the other person’s emotional states or situations at a rudimentary level), that child is experiencing empathy.”)



Líneas 63-69.

- 70 Kenzo: *((le mueve las rodillas al tocárselas a Edward, como jugueteando distraídamente))*
 71 Ed: *((serio, empuja las manos de Kenzo con las suyas para que se las retire de las rodillas y*
 72 *vuelve a hacer gesto de recomenzar a llorar))*

Karen trata de ponerse en el lugar de Edward expresándole que ella también sufrió algo físicamente doloroso provocado por ella misma (63-64). Le enseña a su vez el lugar donde tiene el rasguño. Se trata de una acción cuya meta es igual a la de los niños, pero que se diseña alrededor de una experiencia de dolor también compartida con la del niño agredido.

Esta nueva manera de mediación en la figura de alguien que además no participó del agravio tiene un efecto positivo en Edward, pues se calla para mirar el brazo que Karen le muestra (69). No obstante, él vuelve a llorar por una malinterpretación de un gesto de Kenzo, quien al seguir tratando de consolarlo, le mueve las rodillas como jugueteando distraídamente (70). Edward rechaza esta acción empujándole las manos para que retire sus manos de las rodillas y vuelve a hacer gesto de recomenzar a llorar (71-72).

- 73 Kenzo->Ed: Ya: no: llo:res! *((tocando con su mano derecha un lado del pecho de Ed))*
 74 Ed: U:::::::::::::::::::::::::::: *((llorando de nuevo))*
 75 Henry->Ed:=> Yo: ta:mbién [mey-
 76 Karen->Ed:=> [MI: GA:TO me ha rascado! *((bajándose las mangas de su suéter,*
 77 *rostro apenado))*
 78 Ed: U:::::!! *((llorando de nuevo, agachando la cabeza))*
 79 Kenzo:=> [Mi:ren miren// cómo le apachurra! Mi:ren, miren! xxx *((levantándose para*
 80 *mostrar que puede jalarle el pelo a Henry sin que él llore))*

- 81 Lisbeth: *[(se aproxima al lugar con rostro triste)]*
- 82 JJ->Henry: *((es el primero en ladearle la cabeza a Henry con la mano, lo hace con suavidad))*
- 83
- 84 Henry: *((permite que JJ y Kenzo lo golpeen en la cabeza para que Edward deje de llorar))*
- 85
- 86 Ed: *((vuelve a dejar de llorar para concentrarse en lo que Kenzo hace con Henry))*
- 87
- 88 Karen y Lisbeth: *((observan))*
- 89 Kenzo->Henry: A:y [[=ahí]] queda:te po:r favor? *((empuja a Henry con sus dos manos para que se mantenga en la pared))*
- 90
- 91 'Quédate ahí, por favor'.
- 92 JJ, C, L y Ed: *((observan a Henry y Kenzo))*
- 93 Henry: No:! A: ver?! A ver esto?! *((agachándose y colocando su cabeza en la misma línea de Kenzo para mostrar que ambos pelean cabeceando))*
- 94
- 95 Ed: *((sigue observando))*
- 96 Kenzo->Henry: Cuál cuál cuál cuál?
- 97 Henry: Cabeci:ta Ca:beci:ta! *((como toreando a Kenzo en la cabeza))*
- 98 Kenzo: *((también cabecea a Henry jugando))*
- 99 Angie: *((se acerca al lugar))*
- 100 Henry: U:m U.m. *((entre él y Kenzo se dan tres topetazos con las cabezas))*



Líneas 86-91.

Kenzo recicla verbal y físicamente una acción de reparación, al dirigirle una solicitud construida en forma de directivo, volviendo a colocar sus manos en las rodillas de Edward, en señal de consuelo. Así repara el malentendido anterior (73). Pero Edward vuelve a romper en llanto.

Se reinicia entonces otra mini secuencia de consuelo para Edward. Estas acciones se organizan en torno a toques afectivos con la mano en el pecho de Edward, para llamar su atención sobre una experiencia de algún daño físico que Kenzo va a contarle (73). Luego la acción de Karen convoca a realizar una acción similar a la de ella, al menos en dos de los niños, ya que también Henry toma la misma vía de acción (75). Sin embargo, Karen se les adelanta y expande la información que estaba dando anteriormente, al agregar que el causante de su rasguño fue su gato (76). Lo hace con una acción doble: mira compasivamente a Edward condoliéndose de su pena; y a la vez ella misma muestra autocondolencia al alargar las vocales en los dos componentes lingüísticos que marcan y enfatizan al agente causante

de su rasguño: “MI: GA:TO...”. Edward no acepta estas acciones, continúa llorando, esta vez agachando la cabeza, quizá como en señal de vergüenza (78).

Las acciones que siguen por parte de los niños varones para detener el llanto de Edward representan uno de los rasgos más sobresalientes entre las conductas de los niños de género masculino: ser fuerte, aguantar, no llorar con los golpes. Los niños organizan ahora una especie de guión teatral espontáneo que escenifica esta conducta en señal de solidaridad masculina. Las acciones de este guión improvisado se construyen con reforzamientos verbales y físicos cuya finalidad consiste en distraer al afectado para que se calme. Las acciones verbales consisten en una convocatoria a Edward y a las dos niñas para mirar la escenificación en la cual Henry actúa como agredido y JJ y Kenzo como agresores (79); otras acciones que son enunciadas por Henry, el agredido, para alentar a pelear dándose de cabezazos (93-94). Las acciones físicas que los “actores agresores” realizan consisten en un jalón de pelo y varios golpes suaves dramatizados y propinados en la cabeza de Henry. Así llevan a cabo una actuación orientada a lograr que Edward adopte la conducta ideal de “un hombrecito”. Llama la atención que los niños no hayan elaborado un guión previo ni hayan determinado quién actuaba el rol de quién; todo surge espontáneamente. De manera paralela, se observa otra acción de alienación con Edward por parte de Lisbeth (3,10 años de edad), otra niña que se acerca a Edward mostrando tristeza en el rostro (81). Esta niña es la hermana menor de Karen y Kenzo y asiste al pre-kínder como oyente.

Al final, la escena teatral espontánea tiene efecto en Edward, quien deja de llorar para observar a los “actores”. Sin embargo, Edward aún no recibió con eso la lección completa de cómo comportarse en situaciones de golpes. En una breve pausa de la escenificación, Henry refuerza el cometido de esta lección desafiando a Edward, con cierto sarcasmo, desafío y reclamo: “Eso? Nové::? Dónde está?! Y: tú por qué no: llo:ras?!” (101-102). Son preguntas retóricas cuya meta se orienta a reforzar más aún la acción de enseñarle a Edward a demostrar fortaleza física y de carácter.

101 Henry->Ed:=> Eso? Nové::?//Dónde está?!

102 => Y: tú por qué no: llo:ras?!

103 [(*acercándose a Ed mirándolo de frente*)]

104 Ed: ((*sigue sentado, mira a Henry haciéndose*

105 *a un lado como temiendo que él le haga algo*))



Líneas 101-105.

Edward, intimidado, echa para atrás el cuerpo pues interpreta la acción de Henry como amenazadora, pero ya no llora (104-105). Kenzo y JJ refuerzan la acción de Henry al girar y mirar a Edward (106). A esto le sigue otra breve actuación de peleas entre los tres niños para mostrarle a Edward que pueden seguir peleando sin llorar. Es el último refuerzo para asegurarse de que Edward ya dejó de llorar y con ello, que ya resolvieron el problema.

106 Kenzo y JJ: ((*también giran para mirar a Ed*))

107 Kenzo: xxx ((*vuelve a sujetar a Henry*))

108 JJ: ((*por detrás, se apresta a asestarle un puñete*

109 *a Kenzo besando el puño de su mano derecha*))

110 Karen: xxx ((*continúa relatando a todos los que están*

111 *allí lo que se hizo en los brazos*))

112 JJ: ((*le da un puñete en la cabeza a Kenzo*))

113 Kenzo: ((*se retira de inmediato porque el golpe no fue*

114 *tan suave*))

115 Henry: JA:::! ((*mira riendo a JJ y a Kenzo*))

117 Lisbeth->Ed: ((*le muestra su brazo*))

118 Henry: //PRI: MERO LE: DA: MOS A- ((*le da un*

119 *golpe a JJ en la cabeza riendo*))

120JJ: ((*le asesta otro golpe a Henry con una mano,*

121 *bloqueándole la otra mano con su otra mano*))

122 Kenzo: ((*le propina otro golpe a Henry*))

123 JJ: ((*alista otro puñete para Henry*))

124 Henry: ((*se detiene un rato, de pie*))

125 Lisbeth->Ed: ((*mostrando su brazo*))

126 Ed: ((*sin llorar, sentado en el mismo lugar*))

127Angie->Karen: Mi:rá?! No: me duele.((*mostrándole su brazo*))

128 Ed y Lisbeth: ((*observan el brazo de Angie*))

129 Kenzo: [K'u:::m:::! ((*le asesta un golpe a Henry en la*

130 *espalda*))



Líneas 112-113.



Líneas 120-121.

131 Henry: ((aguanta el golpe agachándose un poco))

A continuación, las niñas vuelven a reforzar la resolución mediante el aumento del número de alianzas, pues al grupo de Karen y Lisbeth, se suma Angie (127). Karen continúa relatando lo que se hizo en los brazos, Edward atiende a su relato. Lisbeth también le muestra su brazo a Edward dando a entender que también ella se hizo algún daño en él. El bullicio de las voces de los tres niños riendo al jugar a las peleas no permite oír bien lo que las niñas dicen. No obstante, a partir de este instante, se observa cómo dos grupos resuelven el problema, cada cual desde sus propias identidades genéricas, sus prerrogativas, ideologías y lógicas de acción. Edward observa a cada grupo.

132 Karen->Ed: Mirá? ((le vuelve a mostrar su brazo, aún sentada a su lado))

133 JJ e Henry: ((se van hacia el patio para jugar a la lucha libre))

134 Kenzo=> A::Y::: JI JI: JI:::!! HE:NR Y MA::CHO! xxx ((corriendo detrás de Henry y JJ))

135 Ed: ((secándose las lágrimas de los ojos con su mano))

136 Angie->Ed: ((le sigue enseñando su brazo, sentada a su lado. No se oye lo que le dice))

137 Lisbeth->Ed: ((mostrándole su brazo, de pie))

138 Jessy: ((aparece en escena, camino quizá al baño))

139 C, A y L: ((se alejan un poco de Ed para hablarle a Jessy))

140

141 A->Jessy: E:::H! [MI:RÁ? AQUÍ! ((mostrándole su brazo))]

142 Karen->Jessy: [((mostrándole su brazo))]

143 Ed: ((ya sin llorar, observa lo que hacen las niñas))

145 Ariel: TE:NGO THAN:TA ZA:PATI:TO! A: QUIÉN

146 LE VENDO ESTE THANTA ZA:PA:TO?! ((saliendo del curso llevando en alto

147 uno de sus tenis y caminando como un borrachito))

thanta zapat-ito

ADJ N-DIM

Viejo zapatito

'zapatito viejo'

'Tengo un zapatito viejo. ¿A quién le vendo este zapato viejo?'

148 JJ: ((está a unos pasos, en el patio, echado en el piso haciéndose a los muertos))

149 C y A: ((siguen hablando de sus heridas en los brazos relatándole a Joyce))

150 Ed: ((sigue sentado en el mismo lugar, detrás de las niñas, con los brazos cruzados

151: mirando lo que sucede a su alrededor))



Línea 142.

Posteriormente, a partir de la línea 132 a la 137, se produce otra mini-secuencia de refuerzo. Después, el grupo de niños se aleja de Edward para ir al patio a continuar jugando al box.

Las últimas acciones a su lado dieron transición a un nuevo marco de juego propio entre los tres niños antes agresores. Sin embargo, al alejarse, Kenzo realiza otro refuerzo indirecto y verbalizado en voz alta hacia Edward expresando lo siguiente a Henry: “A::Y::: JI JI: JI:::!! HE:NRV MA:::CHO!”.

Las niñas también se encaminan hacia un nuevo marco de participación enfocado en ellas mismas, pues se desenfocan de Edward. La aparición de Joyce en la escena, otra niña de la escuela, permite realizar la transición a este nuevo marco en el cual “se cuentan” entre ellas los problemas que tuvieron en sus brazos. Edward, aún sentado de espaldas a la pared, continúa observando las acciones de cada grupo.

Así, ambos grupos de niñas y niños crean marcos de participación (Goodwin 2003) paralelos, reciclan y refuerzan mediante el uso de la voz y el cuerpo (Goodwin 2016) las acciones de resolución del problema para hacer que Edward deje de llorar. A las acciones verbales las refuerzan las acciones corporales para así incrementar y lograr la comprensión y el logro de la intención de estos niños en Edward. Lo hacen compartiendo una misma meta: consolar a Edward induciéndole a ser fuerte. Sin embargo, ambos grupos genéricos lo hacen de manera diferenciada. Los niños aplican una didáctica de la conducta masculina en situaciones de enfrentamiento físico mediante la actuación de un guión espontáneo. En cambio, las niñas lo hacen mediante la empatía, usando la narración de eventos de dolor vivenciados en el pasado y que fueron soportados por ellas. Aunque uno de los niños, Kenzo, retoma este ejemplo, su grupo de niños decide actuar de otra manera. Cabe también hacer notar que los dos ámbitos de acción femenina y masculina claramente diferenciados en este evento, no son generalizables a todas las situaciones en las cuales participan ambos grupos genéricos de estos niños (véase la sección 4.1.2. más adelante).

Retomando la clasificación de las categorías anteriormente presentadas para las maneras de resolución de conflictos que se encontraron entre los niños y sus pares en las dos comunidades, la resolución del Caso 1 en el Extracto 1 combina fundamentalmente dos formas organizadas de manera consecutiva: primero, la de cambio de postura (por parte de los mismos oponentes en alianza con un líder que inicia este cambio); y segundo, la de la intervención de una tercera parte (la niña líder que luego propicia la alianza con otras niñas más). El hecho de que a la primera forma le suceda una segunda manera genera el

reforzamiento conjunto y cooperativo de dos grupos genéricos para la resolución del conflicto.

4.1.1. La ética del testigo en la región

Las acciones que cada grupo genérico asume para resolver la disputa obedecen al siguiente mandato sociocultural: “No mirar sin hacer nada”, cuyo equivalente en el quechua de los adultos de las dos comunidades es “*Ama qhawakunallachu*”. En casos de ser testigo de una pelea, este mandato refiere a una ética del testigo que “debe hacer algo”, por lo menos “avisar” a alguien con poder de intervención. En algún modo, se trata de un mandato orientado a una ética del cuidado o la co-protección entre los miembros de la comunidad.

Por otro lado, ¿podría afirmarse con este caso la existencia de estilos genéricos estables entre los niños de las dos comunidades estudiadas en el manejo y los resultados de conflictos, o bien en situaciones de juego? El siguiente apartado dará cuenta de este punto.

4.1.2. “No pelear”, ¿estilo genérico femenino menos confrontativo que los niños?

El Extracto 1 en este capítulo refleja únicamente el marco local de acción situada en el Extracto 1; no se podría generalizar a un “estilo genérico” o *gendered style* (Denton 2008) exclusivo, en particular, de las niñas en las múltiples formas de solucionar conflictos entre ellas y sus pares en las dos comunidades; tampoco en el comportamiento en el juego. Lo que se quiere decir es que si bien se encuentra una tendencia de las niñas hacia el relato o la narración como señales de empatía y compasión (al igual que las mujeres adultas y, en ocasiones, incluso en hombres adultos de la región), la conducta de las niñas –durante el trabajo de campo– no siempre consistió en intentar evadir el conflicto o en enfrentarse a él con medios menos confrontativos que los de los niños.

Es muy probable que el factor edad y el medio circundante también ejerzan influencia en este aspecto, en especial en ámbitos de interacción pública con mayor presencia de población escolar, para el caso de las escuelas. En estos espacios se encontró, de manera casi general, que las niñas menores de 8 años de edad presentaban mayor tendencia a evitar situaciones de

manejo y resolución de conflictos mediante agresiones físicas directas (aunque esto no excluye que siempre los evitaran), tanto en juegos como en situaciones de disputa real.

En cambio, niñas a partir de 8 años presentaban mayor tendencia hacia la confrontación usando la agresión física y verbal en situaciones de juego, sobre todo con niñas o niños vulnerables. Las escuelas más grandes y de carácter polidocente como el caso de la Escuela Andrés Pinto Astete de Santa Lucía y la Escuela Pacífico Velásquez de Cliza, constituyen dos referencias al respecto: en el curso de Jacob, de 3° de primaria en la Escuela “Pacífico Velásquez”, así como en el curso paralelo de al lado, las niñas –además de sus propios juegos– gustaban también de jugar a la lucha libre al igual que los niños. Con ello demostraban capacidad de soportar el dolor físico y, por consiguiente, de desplegar fuerza. Sin embargo, no era muy habitual ver que niñas y niños jugaran a la lucha libre de manera mixta (aunque a veces, las niñas del curso de Li, 9 años de edad, 4° de primaria de la Escuela “Andrés Pinto Astete”, recurrían a una especie de lucha libre con niños para manejar y resolver conflictos en juegos improvisados como el de “las reinas y los esclavos”, o bien el de “los monstruos”).

Esta situación –al menos en situaciones de juego– parece contrastar con lo sostenido anteriormente acerca de que los niños pequeños tienden a usar la agresión física más que los niños grandes; y también con la afirmación de Björkqvist y Österman (2000), quienes sostienen que los niños mayores de ocho años de edad tienden a usar cada vez menos acciones de agresión física. Se reconoce que las afirmaciones de estos investigadores se evidencian también en los niños pequeños y sus disputas reales en las dos comunidades de estudio; sin embargo, acontece lo contrario en situaciones de algunos juegos como los ya descritos. Esto puede deberse a las situaciones que crean las mismas niñas, ya que, como se dijo, ellas inventan y/o copian lo que ven en la televisión: peleas de box, programas de ficción, en los cuales los participantes pretenden demostrar fuerza y poder ante sus pares de ambos géneros.

En este tipo de juegos, de igual manera que en los juegos deportivos u otros que implican despliegue físico, la capacidad de soportar el dolor físico es central, pues determina la inclusión o la exclusión de un niño o niña en un juego. Un niño o niña no llorón evita conflictos a posteriori entre padres de familia como también castigos a los agresores. La cualidad de no llorar se exige más en el caso de los niños, ya que el no llorar es una condición

para que los niños permitan jugar a otros niños. Por eso los niños “maricones” no son fácilmente aceptados; por ejemplo, en los juegos de la pelota, la pesca-pesca y los policías en la Escuela “San Isidro”, y en la lucha libre y el fútbol en las escuelas más grandes como las de “Andrés Pinto Astete” y “Pacífico Velásquez”.

4.1.3. Socialización del niño “macho”

En el mundo de los niños y niñas, y muy en especial en el de los niños, un niño llorón recibe la categorización social negativa de *q'iwalu* ‘niño maricón, que no aguanta golpes’. Alberto (casi 6 años de edad) sostuvo una vez que Ariel (6 años de edad) no era “buena gente” porque lloraba a cada golpe que le daban él y/o sus compañeros: “...muy *q'iwalu* es. Le pegamos, él llora; le pegamos, él llora”¹⁹⁸.

Por otro lado, el llanto de un niño no siempre implica mostrarle la manera masculina de comportarse, pues se espera que –como debe ser fuerte y no llorar, sino aguantar– sea responsable de su propio llanto una vez que juega. Si bien el llanto de un niño convoca apoyo por parte de algunos otros chicos de su edad o más grandes; también se da el caso de que si el niño persiste en llorar, es responsabilizado de haber jugado con alguien que no debía, o bien de haber jugado algo inadecuado para él, su carácter y/o su fuerza. Esto sucedió con Manuel, cuando Mateo le pegó con su mochila y se escapó porque JJ y Julio acudieron en socorro de Manuel (4). JJ le dijo a Manuel: “¡Para qué juegas, pues!”¹⁹⁹. En otra ocasión, la maestra responsabilizó a Ariel por la misma razón al decirle “¡Si estás ju:gando!”, cuando este niño fue acompañado por una niña y dos niños a acusar a Kenzo por haberlo hecho caer en el patio de la escuela²⁰⁰.

El “ser macho” recibe asimismo una socialización implícita y explícita. Una situación implícita es cuando los niños miden, exploran, entrenan y evalúan el grado de capacidad de aguante del dolor físico que tienen los niños más pequeños. Casos como los siguientes ilustran esta situación. Un día, Marco (5) se puso a llorar porque su brazo se atoró entre las barandas del quiosco y apenas lo pudo sacar. Su hermano mayor, Ariel (6 años), le dijo que

¹⁹⁸ 2014_8MAYESI2_M2U01269.

¹⁹⁹ 2013_22NOVESI3M2U053638.

²⁰⁰ 2014_23ABRESI2M2U1257.

a él su brazo no le dolía, lo ridiculizó imitándole el llanto, luego le tomó el brazo y se lo torció. Marco chilló, pero tuvo que callarse ante el despliegue de acciones que le decían que debía soportar el dolor sin llorar²⁰¹. En otra ocasión, Ariel (6 años) se acercó a Romario (4 años), quien trataba de hacer su tarea en el patio de la escuela. Ariel le tomó de un dedo para apretárselo y ver hasta qué punto aguantaba. Romario cerró los ojos, pero no lloró. Entonces, Ariel le soltó el dedo, tomó el lápiz de Romario y se sentó a su lado para comenzar al parecer a ayudarlo en la tarea, aunque en realidad, se puso a dibujar en el cuaderno de Romario²⁰².

El soportar el dolor físico al no llorar también es utilizado por los niños para demostrar que pueden salir airosos de una disputa. Por ejemplo, “Jimmy estaba jugando a los trompos en un grupo con Julio, Ariel y Kenzo, en la escuela de San Isidro. Alberto le pegó, después se escapó al aula, pero Jimmy se levantó y lo siguió para pisarle el pie y empujonearlo casi cerca de la puerta del aula. Alberto se zafó y salió diciéndole a Jimmy: “¡Ja!, ¡no me duele!”²⁰³.

De esta manera, se podría señalar que los niños, sobre todo los de género masculino, en tanto poder colectivo, van socializando “el estilo de ser macho” (adaptando lo sostenido por Denton 2008: 169 para adolescentes latinas miembros de pandillas en un colegio de los Estados Unidos) a través de la combinación de recursos semióticos. También, por los ejemplos proporcionados, al igual que los hombres colombianos, la construcción de la identidad masculina en la región de estudio “define una forma de interacción social orientada al éxito, a la competencia, a la fuerza, a la guerra. Sin embargo, este aprendizaje no es fácil, en tanto que a pesar de reportarles unos beneficios tangibles, se sustenta en el desarrollo de estrategias que los obligan a encubrir el temor y el miedo” (Palacio 1999: 169).

4.2.Caso 2. Resolución con cambio de foco y uso exclusivo de acciones físicas

El Extracto 2 presenta un caso de resolución de conflicto mediante el uso de acciones físicas y cambio de foco. Los niños muestran ‘posturas afectivas’ *affective stances* (Goodwin 2016: 8) y “afiliación y exclusión mediante la alineación corporal”²⁰⁴ (Bateson 2012: 288) que

²⁰¹ 2014_7MARZESIM2U00955.

²⁰² 2014_8MAYESIM2U01272.

²⁰³ 2013_9OCTESIM2U00234.

²⁰⁴ “...affiliation and exclusion through the use of bodily alignment” (Bateson 2012: 288).

despliegan en la interacción local. Por consiguiente, los niños deben recurrir al análisis de los movimientos no verbales del oponente (Maynard 1985b). Este extracto también muestra que las acciones físicas, al igual que las acciones verbales, pueden construirse siguiendo la técnica del formato atado.

Asimismo, esta forma de enfrentar las disputas forma parte de la vida cotidiana de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro, tal como se ha mostrado en el Capítulo 5; los niños pequeños (3-5 años de edad) suelen privilegiar el uso de la violencia física en situaciones que se tornan incontrolables para ellos, en particular en las disputas con hermanos más grandes que ellos. De igual modo, las relaciones entre niños y sus pares en la escuela, entre niños que no son necesariamente emparentados ocurren siguiendo este mismo patrón de conducta, en especial en situaciones de abuso o insistencia de los agresores. El Extracto 2 muestra un caso de este tipo en la escuela multigrado de San Isidro.

Extracto 2

2013_9OCTESI-M2U00237

Inicio: 9'11

Cierre: 10'08

((Edward (E, 5,2), Alberto (A, 5,8) y JJ (6,5) comen sopa sentados en un pupitre del patio de la Escuela de San Isidro. JJ y, sobre todo, Alberto estuvieron riéndose y molestando a Edward desde algunos minutos atrás, sin que él les hiciera caso alguno. JJ lo hacía en sentido de broma; pero Alberto lo hacía de manera más agresiva, profiriéndole algunos insultos y propinándole algunos golpes suaves))

((Se omitieron las líneas 1-19 de acciones en las cuales Alberto provoca a Edward, estirándole de la capucha por varias veces.))

20 Alberto: *((hace varios estirones cortos del cuello de la*

21 *chamarras de E, luego otro más que es más largo))*



Líneas 20-21.

22 ((estira de nuevo de la capucha, acercándose más))

23 Edward:=> ((comienza a girar enojado hacia A))

24 Edward y A: ((se miran entre ambos de manera desafiante))



Líneas 23-24.

25 Edward:=> ((le toma el rostro a A con las dos manos,
26 con una mano en un costado del rostro de A y
27 la otra en el cuello, presiona la cabeza de A,
28 haciéndola echar para atrás))

29 Alberto:=> ((lev[anta su brazo para jalarle del pelo a E,
30 le hace agachar la cabeza al lado contrario al que E
31 le estaba haciendo agachar a él))

32 JJ: [((gira la cabeza para mirar a E y A.
33=> Se levanta un poco del asiento, estira la mano
34 tal vez tratando de alcanzar a uno de los dos;
35 pero no lo hace, se detiene así por un segundo, luego
36 vuelve a sentarse sin dejar de mirarles))



Líneas 25-28.

Alberto quiere molestar a Edward y, con esa meta, comienza a estirar de la capucha de Edward. Al no recibir reacción de Edward, recicla la misma acción por varias veces incrementando la intensidad de los jalones (jala más fuerte acercándose más al cuello del niño), hasta que al fin, Edward inicia una primera acción de desafío y de advertencia para Alberto: rostro enojado girando para mirarlo (23). Alberto no se retracta, mantiene la mirada de Edward en la misma manera desafiante (24). Es como si ambos midieran fuerzas. Edward inicia la represión tomando a Alberto por el rostro haciendo que se eche para atrás (25-28). Alberto reacciona y arremete contra Edward jalándole del pelo (29). JJ se percata de ello y mira a ambos niños, intenta intervenir levantándose a medias del asiento y estirando su mano para tratar de bloquear quizá a ambos niños, pero de inmediato desiste y vuelve a sentarse (33-35).

36 Alberto: *((de nuevo le estira el pelo a E))*



Línea 36.

37 Edward: *((comienza a gemir de dolor, pero sujeta con
38 una mano la otra mano de A))*
39 Alberto: *((le jala del pelo a E con las dos manos))*
40 Edward:=> *U::::m! ((trata de jalarle del pelo a A, pero
41 este tiene un gorro, está con la cabeza rapada,
42 por eso solo atina a jalarle un poco del gorro))*
43 JJ:=> *((sonriendo, estira su brazo para atajar un brazo de E))*
45 Edward:=> *((le saca el gorro a A y lo lanza al piso, más allá del
46 lugar donde están, JJ mantiene su mano en el brazo de E))*
48 Alberto: *((vuelve a jalarle el pelo a E, haciéndole mover
49 la cabeza por dos veces))*
50 JJ:=> *retira la mano de encima de la de A, la cual está sobre la de E;
51 quizá JJ retira su mano porque uno de los chicos que
52 están jugando al fútbol ahí en el patio le grita a otro:
53 Quitale Cho:co!xx!))*
54 Edward: *U::::! ((chilla, con una mano aparta la otra mano de*

55 *Alberto, quien le estaba jalando del pelo, y con la otra le*
56 *empuja la cabeza, empujando con la palma de su mano la*
57 *nariz de A))*
58 JJ: *((vuelve a mirar a E y A, al oír el chillido corto de E))*

Entre las líneas (36) a (42) el enfrentamiento aumenta de intensidad debido a que Edward también opta por responder a Alberto con la misma acción de jalarle del pelo. Son acciones que se producen en formato atado de índole físico y recíproco (41). JJ, al ver que la pelea se intensifica, trata de apaciguarla intentando bloquear uno de los brazos de Edward (43); en realidad su mano aparece sobre la de Alberto, la cual está a su vez sobre la de Edward. Esto muestra después que su intervención es más bien neutral de lo que al inicio se observa. Esta forma de intervención no es tan productiva, pues la pelea entre Edward y Alberto prosigue porque Edward también intenta jalarle del pelo a Alberto. Al no existir pelo del cual jalar, Edward logra sacarle el gorro a Alberto para arrojarlo al piso, más allá del lugar del pleito (45). Alberto, en represalia le vuelve a jalar del pelo (48-49). Por otro lado, JJ realiza su mediación sonriendo porque, al parecer, la situación le parece cómica. Su alineación a la situación es diferente a la seriedad con la que Edward y Alberto viven en ese momento. Después de unos segundos, JJ deja de intervenir para atender el juego de sus otros compañeros en el patio (50), sentado en el mismo lugar. Una última intervención de Edward se sucede en represalia a Alberto por continuar jalándole del pelo: aparta la mano de Alberto, la que le estaba jalando, y con la otra mano empuja la cara de este colocándole la mano en la nariz (54-57). Edward identifica lugares estratégicamente dolorosos en el paisaje del rostro de su oponente.

59 Edward:=> *((retira la mano del rostro de A, lo mira enojado por*
60 *un segundo, vuelve a tomar su cuchara, mirando al*
61 *frente porque uno de los niños que juegan al fútbol le*
62 *ordena algo a otro jugador en voz alta))*
63 JJ y D: *((también miran al frente))*
64 (0.6)
65 Edward:=> *[(vuelve a comer, pero al mismo tiempo se lleva la*
66 *mano izquierda a la cabeza para frotarse por un*
67 *segundo la parte de la que le jaló A)]*
68 Alberto:=> *[(comienza a salir del pupitre por la parte abierta*



Línea 68.

- 69 *que tiene el respaldar))]*
 70 *((va en busca de su gorro))*
 71 JJ: *((mira a E y A por un segundo a cada cual,*
 72 *luego vuelve a disponerse a comer sonriendo))*
 73 *(1.2)*
 74 Edward:=> *((gira el rostro hacia A, para ver lo que hace, pues A*
 75 *quizá está recogiendo su gorro del piso. Mantiene su*
 76 *mirada en A, quien vuelve hacia el pupitre))*
 77 Edward:=> *((vuelve su rostro hacia su plato))*
 78 JJ: *((mira hacia atrás, a A, quien*
 79 *ya está muy cerca del pupitre,*
 80 *sigue el movimiento de A con la mirada y la cabeza*
 81 *hasta que ya está en el respaldar del pupitre))*
 82 JJ: Ha:! Ha: a:! *((se carcajea))*
 83 Alberto: *[((de pie, se coloca el gorro en la cabeza))*
 84 JJ: *[mira sonriendo a A)]*
 85 Edward:=> *[((no mira a A, sigue comiendo mirando su plato))*
 86 JJ: £E:l Da::vi:d! Ahim, ahim,[ahim!£ *((mira a*
 87 *la cámara))*
 88 Alberto: *[((se agarra del respaldar*
 89 *del pupitre para subir por encima, luego se sienta*
 90 *completamente en su sitio anterior, en medio de E y JJ))*
 91 Edward:=> *((sigue comiendo sin mirar a A))*
 92 Alberto:=> *((mira a E por un segundo cuando ya está por*
 93 *sentarse, pero ve que E está mirando a los niños que*



Línea 77.



Líneas 93-94.

- 94 *aparecen del lado contrario))*
- 95 Alberto: *((se sienta completamente agarrando su plato*
- 96 *con las dos manos. Come))*
- 97 Otros niños: *((se acercan para seguir jugando al fútbol))*
- 98 E, A y JJ: *((comen cada cual su sopa))*

El cambio de estrategia de Edward al dejar de tratar de repetir la misma acción de ataque de Alberto arriba a un buen resultado, ya que Alberto deja de replicar acciones de pelea contra él. Son de hecho acciones de cambio de foco, tanto en el proceso de la pelea como para terminarla. En realidad Edward recurre a dos tipos de intervención diferenciada respecto de la acción de jalar del pelo, estrategia adoptada por Alberto: la primera, sacarle el gorro y arrojarlo al piso, más lejos del lugar de la disputa; así distrae al oponente y se lo saca de encima, al menos e hipotéticamente por un instante. La segunda consiste en empujarle la nariz con la palma de su mano. Luego, la retira no sin antes mirar con enojo por un segundo a Alberto, al parecer para asegurarse de que él no vuelva a replicarle (59). Es un ejercicio de control visual. Después de esto, retoma la acción previa a la pelea, comer su sopa (60). Las voces que surgen del juego de fútbol que realizan sus demás compañeros más allá en el patio también refuerzan al cambio de foco, pues los tres niños, Edward, JJ y Alberto, miran al frente, desenfocándose así de la atención de cada uno de ellos tres (sobre todo entre Edward y Alberto), (61-62).

Las acciones que prosiguen desde la línea (68) a (98) organizan la secuencia de terminación de la pelea. Alberto va en busca de su gorro (70), vuelve con él, bajo la mirada vigilante de Edward, para controlar si Alberto intentará tomar represalia. Al no darse eso, Edward deja de monitorear las acciones de Alberto para volver a comer de su sopa. Sin embargo, JJ ha estado también monitoreando estas últimas acciones de Alberto, y se ríe de él (82-86), muy probablemente no solo debido a que Edward le quitara el gorro y lo hiciera ir a buscarlo, sino también debido a que en la región es causa de hilaridad y burla ver a un niño con la cabeza rapada. Con ello, Edward también puso en una situación algo vergonzosa a Alberto, quizá esa fue otra consecuencia desembocante en el cierre de la pelea. Alberto vuelve a sentarse no sin antes echar una mirada de control (y quizá de enojo) a Edward. Esta mirada no tiene alineación de Edward con la suya, pues él sigue comiendo ya sin mostrar ningún signo de

enojo. Alberto vuelve así a comer de su sopa, y de esta manera vuelve a establecerse el marco inicial de relacionamiento social previo a la provocación y la pelea.

4.2.1. Las reacciones de respuesta física en la región: razones

El Extracto 2 de este capítulo ilustra la forma de resolución de conflicto correspondiente al enfrentamiento directo bajo la especificidad de que aquí es de enfrentamiento físico. Cabe mencionar que esta forma de resolución es alentada por los padres de familia cuando los niños pequeños son objeto de abuso y maltrato de niños más grandes o de la misma edad, pero que se comportan de manera inapropiada. Por ejemplo, cuando un niño le pega o molesta continuamente a otro niño, o bien cuando un niño victimiza a otro quitándole frecuentemente algún útil escolar y no lo devuelve a pesar de una solicitud previa de devolución por parte del afectado (aunque a veces, los niños afectados en este caso suelen tomar el objeto directamente; a esto le sigue muchas veces el forcejeo y/o el enfrentamiento físico).

Al interior de la familia, también se alienta el castigo físico cuando los niños se portan tercos para obedecer. Es el caso de la abuelita de los niños de la familia focal, quien comenta que, como sus nietos son tercos, ella debe dejar de insistir para que ellos recojan el maíz que está en el suelo, y en lugar de ello recurrir a Li, la nieta mayor, para hacerse obedecer. Según la abuelita, esta niña les grita, los amenaza con pegar o bien los pega directamente y así se hace obedecer²⁰⁵. Por lo tanto, en este tipo de situaciones, los golpes son positivamente recibidos incluso al interior de la perspectiva adulta.

No obstante, también es necesario hacer notar un patrón de conducta de niños más grandes (sean de grupos emparentados o no) respecto de niños más pequeños, algo también alentado por los adultos. Los niños más grandes no suelen habitualmente responder con golpes o agresión física directa a los más pequeños. Por lo general una primera reacción a una agresión física directa de niños más pequeños se realiza mediante el bloqueo físico de la agresión (se observó que niños de aproximadamente 4 a 5 años ya manejan de manera autónoma este tipo de conducta en su relación a niños menores a ellos). En otras ocasiones, los niños más grandes acostumbran ignorar este tipo de agresiones, siempre y cuando no se repitan. Es el caso que

²⁰⁵ 2013_22OCTDFM.

aconteció con JJ (7). JJ estaba en la fila para comprar golosinas a la tendera en el patio de la escuela. Gritó: “¡Co:la, cola, cola, cola!” porque los otros chicos que están detrás de él se empujoneaban y salían de la fila. Lisbeth (casi 4 años de edad), quien estaba delante de JJ, se dio la vuelta y le dio un lapo (sape) suave en la cara. JJ no respondió con otro lapo, sino que la miró sin hacer ni decir nada. Al parecer, Lisbeth le dio ese lapo porque creyó que la orden iba también para ella que estaba formada como debía ser, o bien porque no le gustó escuchar los gritos de JJ²⁰⁶.

En síntesis, estos apuntes reflejan que el uso de acciones físicas de agresión son permitidas por los adultos de la región de estudio en situaciones extremas, como el caso de abusos de poder repetidos (apropiación indebida de objetos, agresión física repetida), desobediencia reiterada.

4.3.Caso 3. Resolución con acciones predominantemente verbales y cambio de foco: hechos observables en conexión con la verdad o falsedad

El cambio de foco, de postura epistémica y una predominancia de acciones verbales y suprasegmentales como los alargamientos vocálicos acompañados por tonos de voz, caracterizan a la resolución que se presenta aquí en el Extracto 3. También predominan los argumentos o las razones que los niños construyen para establecer sus posiciones, así como para ganar la disputa con base en un hecho observable, por lo tanto, verificable. Retomando la terminología de Rahim (2002: 221) y Verbeek et al. (2000), esta forma de resolución corresponde al estilo interpersonal integrativo, dado que se observa preocupación de ambas partes oponentes por conciliar el acuerdo.

El contexto es el siguiente: antes de salir de la escuela, en el patio, los niños se asombraron al ver un halo alrededor del sol en el cielo. Después, cuando tocó el timbre de salida, se fueron a jugar al quiosco de la plazuela mientras algunos de ellos esperaban al bus escolar que trae a sus hermanos de la otra escuela “Andrés Pinto Astete”, de Santa Lucía. (Estos niños solían esperar a sus hermanos para irse con ellos hasta la comunidad de T’ojlu Rancho.) La “casita

²⁰⁶ 2014SI2_23ABRLM2U01268.

del sol”, como llaman a este fenómeno en el lugar, impactó en los niños de tal manera que el sol y su trayectoria en el cielo se convirtieron en un tema de discusión.

Extracto 3

2013_9OCTESI_M2U00241 desde 01:22 - 01:46

Duración: 24’’

((A la salida de clases, haciendo un círculo, los niños se ponen a jugar con trompos en el quiosco de la plazuela de la comunidad de San Isidro, frente a la escuela. Los niños que juegan son Ariel (6), su hermano mayor Julio (7,4), Adam (7), Jacob (7,6). Henry (6,2) y Kenzo (6) observan el juego, Kenzo no juega porque no tiene trompos y Henry porque quiere ver si puede jugar. Fuera de este círculo se ubica Mateo (4,9) para observar el juego))

- 1 Ariel=> A: MÍ:: ME PESCA EL SO:L!
'A mí me persigue y agarra el sol'. *((jugando))*
- 3 (0.3)
- 4 Adam: £Kho: hh£. "A: mí: me pesca el so:l?" *[[((jugando))]]*
- 5 (0.7)
- 6 Ariel: NO::! A: mí: me pe:sca:!
7 *[[((detiene su juego para levantar su rostro enojado,*
8 *mira a Kenzo))]]*
- 9 Kenzo: *[[((aún no está jugando, solamente está observando el juego,*
10 *metido entre los niños que juegan))]]*
- 11 Adam A: mí: me [pe:sca:!
12 *[[((sigue jugando sin levantar el rostro, voz*
13 *cantarina))]]*
- 14 Jacob-> Adam:=>GRA:NDE ES! [GRA::NDE]. Nové?!
15 *[[((rostro amistoso y asombrado, levantando y arqueando un*
16 *brazo, luego el otro más, arqueando*
17 *a cada que dice "grande"))]]*
- 18 Julio->Adam: A: MÍ: ME PE:SCA:! *((enojado))*
- 19 (0.4)
- 20 Adam->Julio:=>Pero a: **mí:** me pesca [el so:l!/] A: to:di:tos!
21 *[[((levantando la cabeza y mirando también enojado a Julio))]]*

22 Julio:

[A: mí:!] ((acercando más la cara a Adam, enojado))



Líneas 20-22.

23 (1.5)

24 Adam:=> A: to:di:tos persi:gue!

25 [((volviendo a jugar con su trompo))]=

26 Julio => 🎵Mí: mí mí:!!🎵=

27 [((alejando la cara de la de Adam, alegre))]

28 Ariel:=> YA:::! A- persi:gue a o:tro hasta e:so [en

29 su casa:]

30 [((como expresando asombro y miedo,

31 rostro normal. Levanta el brazo derecho para señalar hacia el frente, en "su casa".

32 Tono rasposo y engrosado al comienzo, en la interjección hasta persigue))]

33 Adam: [£MIRA::! LEY QUI-

34 LEY A- DA:DO LEY DA:DO AL (JULIO)

‘¡Mira! Le he qui..., le ha dado..., le he dado al (Julio).

35 [((levantando de nuevo el rostro y la mirada hacia

36 Henry, sonriendo alegre, al parecer hizo caer el trompo de Julio))]

Ariel establece que a él “le pesca” (le persigue y agarra como en el juego de la “pesca-pesca”²⁰⁷) el sol mediante una aseveración. A través del alargamiento vocálico y enunciación en voz alta, enfatiza en las palabras que aluden a su persona, así como al agente que cumple la acción de pescarlo: A: “MÍ:: ME PESCA EL SO:L!” (1). Después de un breve silencio, Adam recibe esta aseveración de manera sarcástica, pues inicia su turno mediante una risa corta y la realización de un sonido burlón de protesta; luego retoma la aseveración de Ariel convirtiéndola en una pregunta retórica. Ariel no responde de inmediato, asume la pregunta retórica de Adam como una oposición; por ello reacciona construyendo esta vez una

²⁰⁷ La “pesca-pesca”, en esta región, se juega de la siguiente forma: un niño persigue a otros niños para pescar a alguno de ellos; una vez que “pesca” uno, este ocupa el lugar de quien pesca y el otro se integra al grupo de quienes corren para no hacerse “pescar”.

contraposición: comienza con una palabra polarizada en voz alta (“NO::!”), seguida del reciclaje de la primera aseveración enunciada en la misma forma que Adam (6); es decir, usando la técnica del formato atado. Sin embargo, detiene su juego para levantar su rostro enojado y mirar a Kenzo, como buscando apoyo (7-8). Kenzo no es parte del juego, sino solo observa y quizá por ello no lo apoya. Adam aprovecha la ocasión y vuelve a reciclar la aseveración que le favorece a él como único receptor de la persecución del sol. Y esta vez lo hace en voz cantarina, sin dejar de jugar, mostrando su desinterés en elevar la intensidad de la discusión (11-12).

Después de este turno, viene uno nuevo que cambia de foco y puede probablemente proporcionar una pauta para la resolución del problema turnos más adelante: Jacob, como parte del grupo de jugadores, interviene con un comentario neutral a la posición de los dos contendientes, casi traslapando el turno previo de Adam, con una exclamación de asombro que caracteriza el tamaño del sol, a la vez de enfatizar la magnitud de dicho tamaño mediante alargamiento vocálico y movimientos icónicos que acompañan la enunciación de los adjetivos (“GRA:NDE ES! [GRA::NDE]), (14). Su participación rompe el patrón de repetición y formato atado que siguen los oponentes. Su turno concluye con un marcador discursivo de búsqueda de apoyo para certificar la información que proporciona (“Nové?!”). La intervención de Jacob no apoya a ninguno de los dos contendientes y con ello bloquea la elevación de la intensidad de la disputa, más bien agrega una nueva información y con ello cumple la función de reenfocar la atención de las dos partes oponentes. También se podría afirmar que su intervención no se orienta necesariamente a una intención concreta de mediar entre Ariel y Adam; pues solo se trata de un comentario enunciado en tono amistoso, aunque, al decirlo lo hace mirando a Adam.

A pesar de este cambio de foco a través de una nueva información, la disputa entre Ariel y Adam no concluye ahí sino que recomienza con la participación de Julio, el hermano de Ariel, quien modifica el marco de participación de oposición diádica a triádica. Lo hace mediante una intervención que hace propia la aseveración de Ariel y Adam para sí mismo, con una construcción que también recicla la enunciación que se contrapone entre Ariel y Adam (“A: MÍ: ME PE:SCA:!”), (18). Pese a la aseveración de los dos oponentes iniciales, y contraponerse a ambos al mismo tiempo, su participación parece orientarse a una alianza

con su hermano Ariel, en reforzamiento de la oposición con Adam, pues le lanza a él una mirada enojada. En este punto de la secuencia opositiva, se observan dos posicionamientos epistémicos independientes de dos hermanos contra el posicionamiento de una parte opositora en común. Estas dos oposiciones independientes, pero alineadas contra un mismo oponente no sirven para aplacar el conflicto, porque Adam replica reafirmando su postura inicial al anteponer el inicio de su turno con una palabra adversativa “pero” a la cual le sigue de nuevo el reciclaje del contenido y la construcción de su enunciado inicial (20). Al enunciar “el so:l!”, Julio se yuxtapone reafirmando y reforzando que es a él a quien el sol persigue. Lo hace acercando su rostro al de Adam para mirarlo enojado y mostrarle mayor enfrentamiento.

Sin embargo y de inmediato, Adam reorienta su postura al agregar una nueva información que integra esta vez a todos como sujetos perseguidos por el sol: “A: to:di:tos!” (20). Es una intervención que retoma el mismo tono afectivo de enojo de Julio, además de reforzar su postura enfrentándolo con la mirada. Le sigue un breve silencio de más de un segundo a su participación, no existe oposición alguna en este instante, por lo cual Adam lo aprovecha para volver a reforzar su nueva postura epistémica que cambia el foco y el rumbo de la oposición: recicla el enunciado anterior que integra a todos y desecha la exclusión de los demás en la acción de perseguir del sol; y esta vez lo hace también modificando la afectividad y el tono enojado anterior hacia uno normal: “A: to:di:tos persi:gue!” (24). Este turno no rompe completamente el formato atado de construcción secuencial de oposición, pero sustituye elementos con un tema alineado con la verdad de lo observable y lo experimentable por todos. Al mismo tiempo, este enunciado se acompaña del retorno al juego por parte de Adam, indicando con ello el cierre de la discusión.

De esta forma, el manejo epistémico incluyente, observable y experimentable por todos, además del manejo de la afectividad mediante el uso de un tono normal, concluyen con el cierre de la disputa y su resolución en términos aceptados por las partes oponentes. Es más, Ariel ratifica más adelante esta postura al proveer otra aseveración que funciona como una explicación o paráfrasis del contenido de la aseveración incluyente de Adam: usa el marcador discursivo boliviano de aceptación “YA:::!” elevando la voz, con alargamiento vocálico extendido, para proseguir con la paráfrasis: “A- persigue a o:tro hasta e:so [en su casa]”, (28-29). Con ello se observa que los participantes anteriormente en posición epistémica

contrapuesta, se alinean de manera cooperativa en una sola posición compartida de conocimiento y de afectividad, pues vuelven a jugar.

Church (2009: 192) afirma que las “justificaciones inclusivas” (*inclusive accounts*) pueden mitigar y hasta resolver una disputa. Aunque en el Extracto 3, la disputa se produce con base en afirmaciones y contra-afirmaciones y no de justificaciones, existe cierta coincidencia con lo sostenido por Church; pero con el agregado de que lo que realmente define dicha resolución es el hecho de que la afirmación proporcionada por Adam se conecta con una verdad observable y experimentable (un marco compartido) por todos los niños implicados en la interacción. Por sobre todo, con esta afirmación, Adam resuelve la causa de la disputa (una afirmación no alineada con la verdad) y, por consiguiente, con un tema ético.

A su vez, la construcción de este turno permite la transición y transformación hacia un marco afectivo que restablece el trato afectivo inicial de no conflictividad entre los participantes. Es lo que Goffman (1974: 45-47) denomina como *keying* o ‘indicador’, puesto que su contenido indica el proceso de transformación del significado de un marco en otro.

Por otro lado, la secuencia de oposición en el manejo de la disputa en este Extracto 3 (líneas 4-22) se integra a una forma de acción discursiva de la región conocida como *alegay* (alegay y ‘alegar-INF quechua’= ‘alegar’). Es el punto que se desarrolla en el siguiente apartado.

4.3.1. Alegay ‘alegar’: acción discursiva para el manejo y la resolución de conflictos

Se podría afirmar que los niños participantes en el Extracto 3 resuelven la discusión entre ellos mediante la acción de alegar o *alegay*, como se conoce en la terminología local de la población de la región. Según los pobladores, *alegay* se interpreta como la acción de “discutir”, “estar en desacuerdo”, también como “reclamar”. *Alegay* es una acción discursiva de uso frecuente en secuencias de interacción opositiva entre la población de las dos regiones estudiadas. Recibe significados contrapuestos según la situación: por un lado es positivo para casos en los cuales quienes los usan abogan por algo considerado *chiqan* ‘correcto’; y por otro lado, es negativo por el hecho de que puede avivar o intensificar una discusión cuando

las bases del alegar no tienen justificación correcta. Los casos que se presentan a continuación ilustran estos significados.

Los espacios de trabajo comunal permiten observar de cerca esta forma de oposición; por ejemplo en los trabajos de limpieza de la plazuela de San Isidro, o bien de los trabajos de diversa índole que se requieren para el mantenimiento de los pozos comunales de agua potable o de riego. Por ejemplo, los trabajos que requieren de fuerza física, como el levantar piedras y cargarlas para otro lugar, representan un trabajo pesado para las mujeres del lugar (los hombres se encargan de cavar y retirar piedras y cemento). Algunas señoras suelen discutir con el encargado de turno del pozo para no realizar ese trabajo, agregando argumentos de tener que ir a ordeñar, pastorear y cortar forraje para sus vacas²⁰⁸. Estos argumentos son considerados “incorrectos” debido a que todos tienen la obligación moral de cumplir con algo que es el núcleo de la vida agrícola y económica de la región: cuidar y mantener los pozos de agua. En este caso, *alegay* posee una recepción negativa. *Alegay* también se contrapone a la acción de *parlay* ‘hablar, dialogar’. Por ello, los adultos califican de manera negativa a los niños que realizan la acción de alegar cuando les dan órdenes y ellos argumentan algo para no cumplirlas.

La percepción positiva de *alegay* sucede en situaciones de abuso de poder o en situaciones injustificadas. Por ejemplo, cuando un dirigente desea aplicar una sanción pecuniaria a una mujer que no pudo asistir a la limpieza del pozo por enfermedad. En estos casos, *alegay* se alienta incluso en los niños en ocasiones de enfrentamiento con personas abusivas. Otro uso de esta acción discursiva se da en los procesos legales que se producen en casos judiciales en las capitales provinciales o en la ciudad. Su regulación también entraría en el ámbito de la familia, el control que realicen los padres de familia en los niños, así como entre los mismos niños que interactúan entre sí.

5. Discusión

Por lo extenso de los tópicos que se han abordado en este capítulo, esta sección se organizará en otros sub apartados que comprendan los resultados logrados respecto de los datos

²⁰⁸ 2013_19SEPDC.

cuantitativos y los tipos de resultados en las disputas de los niños de las dos comunidades estudiadas, el rol de las terceras partes, las disculpas, el manejo y las estrategias para llegar a los resultados.

5.1. Tendencias en el manejo y los resultados en las disputas

De acuerdo con los datos cuantitativos registrados en la Escuela “San Isidro”, los niños de la región estudiada muestran una tendencia casi proporcional de resolución y de abandono de las disputas. Se advierte entonces una inclinación de estos niños a resolver sus disputas como también a abandonarlas. Los resultados con resolución no excluyen que haya secuencias de escalamiento durante el proceso de la disputa.

5.2. Rol de las terceras partes

Al interior de las disputas resueltas, una décima parte corresponde al cierre por intervención de adultos u otros niños. Se trata de una proporción menor si se considera que no solamente intervinieron adultos respecto de lo reportado por Church (2009) con niños en edad pre-escolar en Australia. Según esta autora, un cuarto de los cierres de disputas se dieron por intervención adulta. La diferencia es aún mucho mayor si se compara con la intervención (más que mediación) de más de la mitad de las disputas de terceras partes (maestros, padres de familia y pares) en las disputas de niños colombianos de 8.0 y 14.5 años de edad en un barrio marginal violento en Colombia, un caso estudiado por Chaux (2005). ¿A qué se deben estas diferencias?, ¿al contexto?, ¿a las ideologías locales y valores socioculturales sobre el manejo del conflicto?, ¿al tipo de estudio?

Aunque no se determinó el porcentaje específico de mediación e intervención de estas terceras partes en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, sino tan solo la intervención a un nivel general, se observa que estas formas de actuación en la región responden a una ética del cuidado según la cual un testigo que testimonia una pelea física cuyas consecuencias dañan a alguien, tiene la obligación moral de intervenir o mediar en ella. Esta es parte de las expectativas socioculturales en la región. En cierto modo, se encuentra un punto en común de estos niños con los niños rusos de habla kalmyk reportados por Verbeek et al. (2000, apoyándose en Strayer y Noel 1986). La particularidad con los niños

kalmyk, es que para ellos prima la mediación como una cuestión de honor, mientras que para los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro tanto la mediación como la intervención son asuntos de expectativa moral.

También es necesario distinguir la lógica de este principio respecto de lo escrito por Gilligan (2003[1982]). Esta autora sostiene que una cualidad distintiva del género femenino es una ética del cuidado, la cual se basa en la empatía y la conexión con los demás, a diferencia del razonamiento moral masculino basado en una ética de la justicia, preocupada por la separación y una lógica de razonamiento imparcial. El principio del 'No hay que mirarse nomás' de la región de estudio es un razonamiento moral que rige para hombres y mujeres, jóvenes y niños de ambos géneros.

En este marco sociocultural, intervención y mediación en la conducta de una tercera parte dependen de la situación. Tal como muestra el Caso 1, la intervención de JJ para defender a Edward se expresa claramente en esta advertencia-amenaza dirigida a los oponentes de Edward: "Qué me lo han hecho!", acción que posiciona a esta tercera parte en el rol de protector que se alinea con el que sufre un abuso. En cambio, la mediación se observa en la conducta de Karen, quien no se posiciona como defensora de Edward, sino más bien como alguien que muestra empatía y consuela. Otro detalle que llama la atención de este caso es que ambas partes parecen no identificar la causa del problema, sino que más bien se enfocan en consolar al niño y reenfocarlo hacia una conducta de niño que muestra fuerza emocional para no llorar.

En este contexto, los testigos u observadores externos al conflicto conjuncionan habilidades sociales, cognitivas, emocionales y semióticas en su rol de terceras partes que participan del cierre en una disputa. Por ejemplo, la selección y expresión de la emoción adecuada para la situación es una habilidad que acompaña a las habilidades sociales y cognitivas. Por lo tanto, no se podría hacer prevalecer solo lo cognitivo sobre las demás habilidades incluso a la hora de cerrar una disputa como una tercera parte, tal como sugiere Chauv (2005), desde la psicología.

Finalmente, un rasgo que se pone de relieve entre los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro es el rol sociocultural y de agencia ética de los niños que testimonian un evento de disputa:

decidir cuándo deben implicarse o no. Los Casos 1 y 2 ilustran muy bien este hecho en la figura de JJ, quien participa en ambos. En el Caso 1, JJ cambia estratégicamente su rol de agresor al del testigo que se implica como defensor del niño agredido. En el Caso 2, apenas lo intenta; pero no prosigue, no insiste, prefiere que los dos niños resuelvan su pelea entre ambos. Por lo visto, estos niños no siguen del todo la ideología de los adultos de la región cuando ellos sostienen la obligación moral de no intervención en las discusiones de los niños, pero sí hacerlo en las peleas (ver Capítulo 1 sobre el contexto regional). De todos modos, una acción convocadora de cualquier testigo en la región es el llanto de un niño: nadie puede quedar indiferente a este hecho. Quien no se implique estaría rompiendo el principio cotidiano de *Ama qhawakunallachu* ‘No hay que permanecer solamente observando’. Este principio responde a la ética del cuidado social, un principio que los niños de las dos comunidades aplican siguiendo, a su vez, el principio del “hacer lo correcto” (*chiqan ruway*).

5.3. Las disculpas

Otra característica que se observó en los resultados globales de los niños y sus disputas es que ellos no buscan necesariamente una disculpa verbalizada por parte de los niños que iniciaron la acción generadora de la oposición. Los Casos 1 y 2 ilustran esta situación porque en ellos hay agresión de una parte contra la otra durante el proceso del manejo de los eventos. Es una situación que difiere en cierto grado con lo encontrado por Goodwin (2016) sobre *remedial interchanges* ‘intercambios de remedio’ (Goffman 1971) en niños en los Estados Unidos y Burdelski (en prensa), con niños japoneses²⁰⁹. En lugar de una disculpa enunciada con esta misma palabra, las disculpas de los niños de las dos comunidades estudiadas se manifiestan mediante acciones corporales y/o verbales: por lo general, toques afectivos en el hombro, la mano, la espalda..., sonrisas afectuosas, invitación de alguna golosina, invitación a jugar o ir a algún lugar... Estas formas de conducta son también alentadas por los padres de familia y los abuelos. Más que pedir disculpas, se trata más bien de realizar acciones que

²⁰⁹ Burdelski (en dictamen) muestra que las peticiones de disculpa son de manifestación explícita en la cultura japonesa. Este autor sostiene que parte del aprendizaje de la competencia comunicativa y la socialización en la cortesía de los niños japoneses es distinguir cuándo o no pedir disculpas (v.g., no se pide disculpas a un desconocido cuando se le empuja accidentalmente en el metro). En el caso de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, las disculpas no son la norma común y, en lugar de ello, se manifiestan más bien en las acciones ya mencionadas para retornar a las buenas relaciones sociales.

‘corrijan’ o ‘hagan estar bien’ (*allinyachiy*) con los otros para retomar la situación de ‘vivir en armonía’ (*k’acha kawsay*).

Al parecer, el pedir disculpas entre niños es más bien un rasgo particular de algunos maestros de la región de estudio, así como de algunas madres de familia con mayor experiencia de migración a regiones urbanas. Por ejemplo, se observó que cuando la maestra de la Escuela de San Isidro intervenía en los pleitos de los niños, tendía a hacer que la parte agresora pidiera perdón o disculpas del niño a quien agredió.

5.4. Manejo de las disputas y sus resultados

Los resultados de los casos analizados en este capítulo confirman la relación de las formas de manejar el conflicto con su cierre, en coincidencia con Eisenberg (1982), Goodwin (1982, 1990, 2016) y Rahim (2002). Lo particular es que los casos presentados en este capítulo muestran una combinación del uso de diversas estrategias en el manejo de la construcción secuencial de turnos (Church 2009; Goodwin 1990, 2016), así como del contenido referencial (Church 2009) y la postura afectiva de los participantes a lo largo de los turnos de habla. Los turnos de estos niños pueden producirse según el patrón de construcción preferida y no preferida. Es probable que, dependiendo de diversos factores, los niños hagan prevalecer uno u otro factor, tal como reportan Church (2009) y Verbeek et al. (2000) cuando sostienen que a veces prevalecen los intereses de los niños para cerrar un conflicto. En los casos aquí presentados, no hay conflicto de intereses (aunque con ello no se afirma que no existan en otros casos). Para el niño afectado del Caso 1, cuentan tanto el contenido de los turnos como la postura afectiva con la cual se enuncian durante el desarrollo interactivo, a pesar de que no está claro que haya o no resarcimiento de la causa que originó su llanto: una afrenta a su dignidad debido a las acciones de sus oponentes al bajarle el buzo, a la vez de una afrenta burlona y grupal que lo persigue y replica su reacción con la misma acción de agresión física. En este caso, se ve que el alcance del contenido y lo afectivo pueden ser más complejos aún que el mismo hecho de las técnicas de construcción secuencial de turnos que se usen.

Resumiendo las consecuencias de la construcción de turnos del Caso 1 en el cierre, el detonante de toda la secuencia de resolución es el llanto de Edward, como respuesta a todas las acciones previas de sus oponentes al bajarle el buzo y darle un sopapo. Es un turno que

produce y proyecta cambios de postura afectiva en sus mismos agresores a través del uso de tonos de voz amable, solicitudes de no llorar, premiación a condición de que no llore, toques corporales de demostración de afecto (acercamiento corporal amistoso, palmadas suaves en la rodilla), asunción de responsabilidades (reconocimiento de haber sido los causantes de su llanto y estado afectivo). Así, los turnos se construyen siguiendo la construcción no preferida de la oposición, dado que ya no usan agresión física, tampoco insultos, burlas ni amenazas. Por ejemplo, a cambio de ello, los ex-agresores usan solicitudes recicladas para calmar el llanto de Edward (v.g., “Pero no llores / pero no llores, pues”), también reciclan acciones corporales de toque, acercamiento; y las niñas las de mostrarle el brazo; de acciones directas e indirectas concretizadas en acciones de pelea ficticia de demostración del “ser niño macho”.

En el caso 2, es el cambio de foco el que inicia la resolución; por consiguiente aquí es la capacidad de cambiar de estrategia la que resulta exitosa. Es un cambio de foco muy especial puesto que está diseñado en el marco de la disputa (algo muy diferente, por ejemplo, al cambio de marco con cambio de tópico, en el sentido de distracción no plenamente opositiva, al que refiere Takada, 2013, con niños japoneses cuando realizan dicha acción para evitar confrontación con sus padres al no obedecer los directivos que ellos les dan)²¹⁰. Este tipo de cambio de foco podría llamarse *cambio opositivo de foco*. Se trata del turno (45) en el que Edward le saca el gorro a Alberto para luego arrojarlo lejos al piso es una nueva acción que rompe con las acciones de formato atado de agresión física en el rostro y la cabeza con su oponente. Esta acción provoca, a su vez, dos tipos de respuesta realizados en turnos consecutivos por parte de su oponente. La primera respuesta: Alberto realiza aún una acción de represalia al volver a jalarle el pelo y este le replica, empujándole el rostro y apartando la mano de Alberto del suyo. Esta misma reacción le muestra a Alberto que Edward no desistirá de seguir peleando. Estas últimas acciones de agresión física aún siguen el formato atado de oposición física, pero ya se van encaminando a la resolución. La segunda respuesta: la siguiente acción de Alberto rompe definitivamente con el formato atado de agresión física al alejarse para ir a buscar su gorro. Cabe hacer notar que el cambio de foco aquí no funciona

²¹⁰ Takada (2013: 16) escribe que los niños japoneses, a fin de evitar confrontación, buscan cambiar el marco de la conversación cuando no desean cumplir los directivos de sus padres; por ejemplo, pueden usar cambios de tópico sobre acciones cultural y moralmente compartidas como el de ir a cepillarse los dientes, en lugar de obedecer a la orden de pasarle algo a la madre.

como una acción de abandono del lugar de la disputa, tal como Church (2009) encuentra en sus datos con niños australianos de pre-escolar, puesto que los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro pueden continuar juntos con la actividad inicial que estaban realizando antes del conflicto.

Las acciones posteriores a estos turnos se realizan con acciones visuales de control o monitoreo para ver si alguno de ellos proseguirá o no con la pelea. Así, las acciones físicas demuestran su productividad en la construcción de la organización social entre ambas partes (Bateman 2012; Goodwin 2002, 2016), ya sea para elevar o cerrar una disputa. A esto se agrega el hecho de que ambos oponentes retoman la acción inicial de continuar comiendo y retirar el control visual de cada uno de ellos, determinando así el final definitivo de la pelea.

En el marco de las disputas, para Church (2009) un turno no preferido es aquel que no es de carácter opositivo y es este tipo de turno el que generalmente conduce a la terminación de un conflicto entre niños. En el Caso 2, se evidencia que también un turno opositivo puede dirigir la disputa hacia su terminación cuando el oponente realiza un cambio *opositivo* de foco o de estrategia. Al final, también cuenta la decisión de ambos oponentes para terminar un conflicto.

En el Caso 3 predomina el contenido referencial para la resolución de la disputa, es decir, de información nueva con contenido integrativo alineado con un hecho objetivo, observable, por lo tanto con la verdad en el turno (20). De esta manera, este turno se alinea con el principio de habla ética de la región denominado *chiqan parlay* 'hablar lo correcto', saliéndose además del marco de la referencia personal. (Church, 2009, encuentra que en el caso de las justificaciones, aquellas que son personales no son efectivas en el cierre de un conflicto.) Además, este turno se enmarca dentro de una lógica de construcción de la réplica y la contra-réplica de afirmaciones y contra-afirmaciones siguiendo el formato atado, lo cual haría posible continuar con la disputa, mas no es así, porque el contenido referencial de este turno, con las características anteriormente mencionadas, es el que inicia el proceso de resolución.

Por otro lado, en los tres casos de resolución de conflicto²¹¹ analizados en este documento, las estrategias de manejo en el proceso del conflicto, así como en el proceso de resolución de ambos oponentes pueden tener las siguientes tres propiedades: (1) seguir la estrategia del oponente, tal como Thornberg (2006) sostiene que puede darse con niños suecos en edad pre-escolar; por ejemplo, en el Caso 3, la mayor parte de los turnos entre ambos oponentes responden a la agresión física mutua; (2) mostrarle indiferencia al oponente a menos que este insista reciclando sus acciones de agresión. En el mismo Caso 2, el niño agredido responde con la indiferencia, con la acción de no hacer nada frente a las acciones iniciales de agresión repetidas por su oponente; y (3) cambiar de estrategia modificando el foco de la disputa, sin necesariamente salirse de ella. Desde luego que estas estrategias pueden combinarse y surgir varias de ellas durante el proceso de la secuenciación de turnos.

Asimismo, el manejo del conflicto entre los niños en los casos analizados muestra que lo hacen recurriendo no solo a aspectos cognitivos, a diferencia de lo sostenido por Thornberg (2006), sino también a elementos afectivos, corporales y semióticos, tal como se fue encontrando a lo largo de los capítulos ya escritos en este documento. Por consiguiente, los niños logran la intersubjetividad (Schegloff 1992) mediante la conjunción de todos esos aspectos, o bien del uso prevalente de uno de ellos, dependiendo del tipo de conflicto que se les presente. Los niños analizan los movimientos verbales, corporales (Maynard 1985b), así como los juegos con el tono de voz, el manejo de la emoción o el afecto, etc. Además de saber interpretar las intenciones de la parte oponente mediante el uso de la voz (Goodwin 2016), también deben distinguir cuándo los gestos físicos (toques, acercamientos, gestos del rostro, mirada...) corresponden a una afectividad “legal o ilegal” (*legal or illegal*), en términos de Bateman (2012: 289). En resumen, ellos deben saber cómo percibir, interpretar y manejar el cuerpo en el relacionamiento social (Merleau-Ponty 1962).

Con respecto al tipo de resultado, los tres casos de disputa aquí analizados se concentraron únicamente en aquellos de resolución de conflicto con aceptación mutua entre las partes en oposición (Church 2009; Vuchinich 1990); por lo cual, en términos de los estudiosos del tema, se trata de una resolución constructiva o cooperativa del conflicto entre las partes en

²¹¹ El Caso 1 solo muestra la sección de la resolución debido a su extensión.

desacuerdo (Butovskaya et al. 2007). En términos de Verbeek et al. (2000: 35), este tipo de resolución corresponde a la resolución bilateral, es decir, de resolución con negociación y conciliación. No obstante, los términos de “negociación” y “conciliación” parecerían enfocarse más bien en actividades predominantemente verbales; razón por la cual, la noción del quechua *allinchay* ‘arreglar, corregir’, usado por los adultos de la región, sería más conveniente.

Por otra parte, si se comparan estos resultados con el estudio de Loyd (2012) acerca de niñas italianas entre 5 y 12 años de edad, el manejo de las disputas entre los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro es también una forma de crear un orden social y moral, pero con la particularidad de que estos últimos no necesariamente tienen la meta principal de buscar alianzas con terceras partes para ganar sus disputas. Las formas de ganar estatus (Goodwin 1982) en los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, de asegurar las redes sociales y la autonomía de acción —rasgos que Loyd (2012) detalla para las niñas italianas— son también el uso de acciones asertivas como las afirmaciones/contra-afirmaciones, las réplicas de agresión física, además de otros recursos discursivos de regulación del comportamiento del oponente (Eisenberg 2000: 686). Sin embargo, habría que ser más cautos a la hora de considerar lo que se entiende por asertividad. En este caso, los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro se hallan en proceso de adquisición de esta habilidad de relacionamiento interpersonal; están aprendiendo cuándo, cómo y con quién usarla con el fin de obtener respeto y respetar. Si bien las situaciones de conflicto entre pares proveen las pautas para la emergencia de esta habilidad, estas situaciones pueden también dar pie a grandes asimetrías de manejo de poder en una de las partes que se oponen.

Por último, también es importante resaltar el manejo adecuado del enojo en cada uno de los casos analizados. Los resultados logrados por los niños muestran que la dosificación o manejo equilibrado de esta emoción en las disputas es central para resolverlas, lo cual coincide con lo sostenido por De León (2005) sobre la socialización de los niños mayas de habla tzeltal en México.

6. Conclusiones

Este capítulo se orientó al análisis y la comprensión de las tendencias que operan en la resolución de conflictos al interior del grupo de pares de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro. Del total del número de secuencias opositivas, se encontró una ligera mayoría de oposiciones no resueltas sobre las resueltas. Por consiguiente, se concluye que los niños de ambas comunidades tienden a resolver y a abandonar sus disputas casi de manera proporcionalmente equivalente.

En cuanto a las formas de resolución, se encuentra un mayor número de resoluciones con el cambio de postura de una o de ambas partes en conflicto. En un orden descendente de aparición en el número de frecuencia, con un margen bastante grande de diferencia respecto del tipo de resolución ya mencionado, le siguen las resoluciones por intervención o mediación de una tercera parte (de un adulto o de un niño). Después, le continúa la resolución por cambio de foco respecto del tópico de la disputa, y finalmente, se ubica el tipo de resolución por enfrentamiento físico, sobre todo en situaciones de abuso de poder o de actos reñidos con el pudor por parte de los agresores.

Se podría afirmar que en todas estas formas de resolución, principalmente en las de cambio de postura y cambio de foco (incluyendo el cambio de foco dentro del marco opositivo), el aporte de elementos nuevos conectados con algo que es moral, es decir con el valor de verdad de la referencia del contenido, el trato afectivo mediante la voz, etcétera, son centrales para resolver una disputa con predominancia de acciones verbales entre estos niños. Al mismo tiempo, estos resultados muestran conexión con los elementos socioculturales y morales que subyacen a las relaciones sociales de la población de las dos comunidades. En este tipo de conflicto, el manejo de formas de habla 'correcta, sin desvirtuar contenido ni sentido' en las que la responsabilidad en el manejo de la información es vital para evitar conflictos se vincula con el hecho de saber comprender, observar el entorno, para luego expresarlo y/o actuar. Cuando se trata de acciones de agresión física, el cambio de foco parece ser una estrategia conducente a un cierre del conflicto, además de saber controlar los movimientos corporales del otro.

Respecto a las oposiciones no resueltas, se encuentra un número alto de oposiciones que no se resolvieron debido a que una o ambas partes oponentes abandonan la disputa. El porqué de este resultado aún es tarea pendiente de resolver. Un segundo tipo de no resolución consiste en la intervención de un agente externo cuya finalidad no consiste precisamente en resolver el desacuerdo, sino de algo azaroso. También llama la atención el porqué los niños no retoman la disputa. Una primera hipótesis al respecto puede ser la causa de la disputa, es decir, lo que se pone en juego entre las partes y la importancia que ambas partes le asignen a eso. Al parecer, desde la perspectiva de los niños, no todos los problemas deben resolverse necesariamente, puesto que, más tarde, saben que volverán a retomar las paces y a solucionar sus diferencias.

Por otro lado, es también necesario señalar que la clasificación de tipos de resultados en el manejo de conflictos aquí realizada es convencional, pues muchas veces las terminaciones y los resultados en los cuales desembocan las disputas pueden recurrir —durante el proceso, como en la secuencia de cierre— a la combinación consecutiva de dichas formas.

De todas maneras, aún a pesar de que el análisis de estos casos se concentró únicamente en las resoluciones de conflicto, para llegar a conclusiones más contundentes, se requiere un mayor análisis de este tipo de resoluciones, según su misma variación situacional (unas son predominantemente verbales, otras físicas), según la causa que origina la disputa, etcétera.

Por lo tanto, el manejo y los resultados a los cuales llegan los niños en sus disputas, muestran también diferentes formas de agencia al hacer operar diversas formas de manejar y resolver sus problemas, de tomar decisiones sobre lo correcto, lo incorrecto, al mismo tiempo de adaptar su conducta a las situaciones a las que se enfrentan o ellos mismos crean.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES GENERALES

“Solamente la experiencia de compartir un mundo humano común con otros que lo miran desde diferentes perspectivas puede posibilitarnos ver la realidad que nos rodea y desarrollar un sentido común compartido. Sin él, cada uno de nosotros nos quedamos en nuestra propia experiencia subjetiva, en la cual solamente nuestros sentimientos, necesidades y deseos tienen realidad” (Canovan 1958: xiii)²¹².

El presente estudio se fijó dos objetivos: documentar la naturaleza interactiva de las disputas y el manejo del conflicto en la construcción cotidiana de la cultura de pares de los niños bilingües de habla quechua-español de T’ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia; y analizar los recursos comunicativos que utilizan los niños en su grupo de pares en situaciones de disputa y cómo dichos recursos se relacionan con la construcción de ideologías, reflexiones éticas, relaciones sociales e identidades.

A su vez, cada uno de dichos objetivos tuvo las siguientes finalidades: el primero, contribuir a la construcción de “una teoría razonada de cómo interpretar la negociación del significado lograda socialmente” (Bruner 1988: 132) a través del análisis de las disputas de los niños del estudio. El segundo se orientó a comprender, mediante el análisis del lenguaje, las maneras como las condiciones socioculturales influyen tanto en las prácticas cotidianas de socialización entre pares (Giroux & Penna 1988: 70) como en la manera en que los niños, mediante sus propios procesos y prácticas comunicativas, pueden expresar, resistir y transformar la dinámica de dichas condiciones. Todo ello sirvió para determinar el papel y las distintas facetas del conflicto en la socialización infantil entre pares.

El modo de proceder ha sido dialógico, poniéndose en relación los datos, la metodología y la teoría. Los datos constituyeron el punto de partida para inducir los ejes analíticos de la investigación, puesto que con ellos se definieron los capítulos de la presente tesis. Para la

²¹² “Only the experience of sharing a common human world with others who look at it from different perspectives can enable us to see reality in the round and to develop a shared common sense. Without it, we are each driven back on our own subjective experience, in which only our feelings, wants, and desires have reality” (Canovan 1958: xiii).

teoría, se consideraron voces teóricas de la lingüística en sí misma (v.g., Aikhenvald 2004; Faller 2002; Floyd 1997a), de la lingüística antropológica (v.g., Bucholtz & Hall 2016; Cekaite 2010; C. Goodwin 2003; Goodwin 1990), del enfoque de la socialización del lenguaje (v.g., De León 2012, 2010, 2005; Duranti et al. 2012; Miller & Sperry 1987; Ochs & Schieffelin 2012), de la sociología (v.g., Corsaro 2012; Giroux & Penna 1988; Lahire [1998] 2004; Simmel 2010) y de la psicología del desarrollo (v.g., Hurstup & Shantz 1992; Piaget 1973; Tomasello 2014). En cuanto a las herramientas metodológicas y los conceptos subyacentes, se recurrió a la multimodalidad y la semiótica social (cf. C. Goodwin & Goodwin 2000; C. Goodwin 2003, 2000; Stivers et al. 2011; Streeck et al. 2011), a las nociones de toma de posturas (cf. Du Bois 2007; Enfield 2011) y marcos de participación (cf. Goodwin 1990), así como a algunos hallazgos del análisis conversacional (v.g., Heritage 2013; Stivers et al. 2011) para el análisis de los datos interactivos.

En lo que sigue, se ofrece, en primer lugar, el panorama y los hallazgos relevantes del estudio; y, en segundo lugar, las implicaciones para entender el estudio del conflicto en otros ámbitos más allá de la investigación que aquí se desarrolló.

1. Panorama y hallazgos relevantes del estudio

Esta sección considera primero el panorama general de las conclusiones que dan respuesta a los objetivos anteriormente mencionados; luego desarrolla con mayor detalle los resultados alcanzados según los capítulos analíticos del estudio y según los ejes nodales que emergieron al interior de ellos.

De manera general, el estudio realizado de las disputas entre los niños del estudio permite visualizar el conflicto como una experiencia eminentemente interactiva que obedece a una dinámica permanente de mutua regulación, social y moral entre los participantes. En realidad, es esta dinámica el principio de la socialización entre los niños cuando se disputan²¹³. La

²¹³ En el ámbito sueco, Aronsson y Cekaite (2011) escriben sobre ‘autorregulación’ o *self regulation* en el uso de directivos y pedidos de padres de familia a niños, con dos diferencias respecto del presente estudio: la primera, ambas autoras se refieren a autorregulación del sí mismo, no a una regulación mutua entre los participantes. La segunda diferencia se observa cuando ellas sostienen que la autorregulación se genera en los participantes mediante el uso de pedidos y directivos mitigados, evitando formas autoritarias. En el caso de los niños de las dos comunidades de estudio, la regulación mutua se produce usando recursos mitigados y no mitigados, directivos directos e indirectos.

negociación y la regulación mutua buscan, de manera local y situacional, equilibrar o reorganizar las asimetrías que se generan entre identidades emergentes y cambiantes en el curso de la interacción; por ejemplo, entre hermanos mayores y menores, entre agresores y contra-agresores, de niños que ostentan mayor autoridad y poder que otros. Para ello cada oponente selecciona, valida, recrea e interrelaciona recursos semióticos, normas o reglas provenientes de las ideologías familiares, comunales e institucionales. Ahí se encuentra la conexión con las condiciones socioculturales y la negociación del significado. A ello se suma el manejo de la reflexión ética, a veces fortalecida y otras veces debilitada, pero que sirve como base de evaluación y toma de decisiones entre los niños. Entonces, al manejo del lenguaje y la emoción que señala Besnier (1995) como principio que da sentido al mundo que nos rodea, así como a la integración de “lenguaje, cultura y sociedad” de Goodwin (1990: 286), habría que añadir la disponibilidad ética (Keane 2016).

El análisis es expuesto en los capítulos 5 al 8. En el Capítulo 5 se examinaron las implicaciones del manejo interactivo de una disputa de secuencia extendida entre hermanos en relación a su organización global interna. En el Capítulo 6 se estudiaron las acciones engañosas y posturas ético-epistémicas de los niños en relación a la práctica de este tipo de acciones. En el Capítulo 7, se realizó una tipología de las prácticas discursivas que utilizan los niños y sus pares en el manejo de las disputas; y por último, en el Capítulo 8 se analizó el manejo y la resolución de conflictos. A partir de los temas aquí cubiertos se generaron los puntos nodales que dan respuesta a los objetivos trazados al inicio de la investigación, los cuales se exponen más adelante en el apartado correspondiente. El contenido de estos temas se definió a partir del análisis de los datos registrados (videgrabaciones, entrevistas informales y semiestructuradas, diarios de campo e información documental). A continuación, se resumen los resultados de cada uno de estos capítulos.

A través del análisis de una secuencia extendida de disputa entre dos hermanos (una niña de 9 y un niño de casi 5 años de edad, quienes se oponen entre sí por la tenencia indebida de un objeto), el Capítulo 5 se orientó básicamente a identificar las técnicas de construcción de secuencias opositivas y manejo multimodal de recursos en un evento de disputa.

En este capítulo se dio inicio a la explicación de las causas por las cuales los niños del estudio tienen sus desacuerdos: la ruptura de normas socioculturales y morales (v.g., respetar la

propiedad ajena; respetar al otro con acciones que no recurran a insultos o violencia física; no abusar de la fuerza y la autoridad). Los resultados de este capítulo consistieron en los siguientes. Una disputa extendida puede organizarse en ciclos de inicio, desarrollo y cierre temporal, cada cual con oscilaciones aleatorias debido a momentos de tregua o cierre temporal y momentos de escalamiento intenso, hasta llegar a su cierre definitivo en un ciclo final. Respecto a las técnicas de manejo secuencial opositivo, se encontraron técnicas de reciclaje y de formatos atados, un resultado similar a lo encontrado por Goodwin (1990) en niños afroamericanos de clase obrera norteamericana.

En relación a los recursos multimodales que elevan una disputa, los resultados coinciden con lo encontrado por Goodwin y Goodwin (1987) en su estudio de niños afroamericanos de clase obrera en un barrio de los Estados Unidos, y de Corsaro (2011) con niños de clase media italiana. Ambos autores identifican prefacios y vocalizaciones de oposición directa con un patrón de alargamiento vocálico, entonación elevada, voz ronca, reciclaje de insultos y directivos. La diferencia con lo encontrado por Goodwin (1990) es que aquí las niñas, al igual que los niños en situaciones de enojo, usan imperativos desnudos y no indirectos o enunciados en primera persona plural como lo hacen las niñas afroamericanas. La indirección es también parte de su expresión verbal. También hay dos características particulares en la conducta de los niños del presente estudio: (a) las autorrepeticiones dobles o triples de insultos en un mismo turno, y (b) las agresiones físicas pueden organizarse en formatos atados, al igual que sucede con las acciones verbales.

En cuanto a recursos multimodales que buscan mitigar o cerrar una disputa, el capítulo encontró justificaciones, búsqueda de alianzas con un miembro de mayor autoridad en la familia, cambios de tópico con entonación amistosa, acciones de autorregulación física y emocional, y abandono temporal y definitivo del escenario del evento. Las acciones de autorregulación mostraron la preocupación de los niños por el cuidado de sí mismos y, en términos de Heidegger (1962), también de “cuidar al otro”. En cuanto a la intervención de un adulto como tercera parte, se encontró —a diferencia del estudio de Aronsson y Cekaite (2011), el cual señala que los padres de familia suecos usan la negociación con sus niños a través de directivos mitigados— que la abuela que interviene en el extracto analizado utiliza

amenazas directas sin mitigar y sin usar ningún tipo de negociación por el tipo de la intensidad y la extensión de la disputa al que se enfrentan sus nietos.

De manera general, el capítulo mostró que una disputa extendida de aproximadamente media hora puede organizar acciones que van entre aquellas de negociación y no negociación de las partes oponentes. Este hecho mostró que la socialización entre hermanos permite a los niños más pequeños actuar con cierta libertad y autonomía para validar las normas sociales de su grupo de pares, de su familia, de su comunidad; por consiguiente, de realizar diversas operaciones y maniobras sobre la lengua, los elementos suprasegmentales o prosódicos de la lengua, el cuerpo, la mirada, los gestos y la emoción (Goodwin 2006). La validación de las normas socioculturales que entran en juego en su interacción es una forma de ejercicio de agencia, pero también, al mismo tiempo, una forma de limitar dicha agencia mediante dichas normas.

Otro rasgo particular a los resultados de este capítulo va respecto de los patrones culturales de reacción opositiva a algo que parece ser universal: la conceptualización del conflicto como la oposición mutua entre dos partes. Maynard y Tovote (2009) reportan una reacción directa en los niños norteamericanos y de paciencia y contención en niños asiáticos. Los resultados en ese capítulo muestran que los patrones de oposición siguen más bien un continuum que va de la confrontación directa a la mitigación y viceversa, de la no negociación a la negociación.

Un tema pendiente de estudio que deja este capítulo es la comparación de las secuencias opositivas de triple formato (reacción -réplica-expansión) con respecto a secuencias que se quedan únicamente en el formato binario de reacción -resolución. Sería importante estudiar las razones por las cuales los niños no llegan a una situación de conflicto en estos casos; es decir, al formato triple.

El Capítulo 6 analizó las acciones engañosas de los niños de las comunidades de estudio, en estrecha conexión con el manejo de posturas ético-epistémicas de los oponentes. Este tema surgió, en parte, como efecto del análisis del Capítulo 5 y, en parte, como resultado de la observación participante y el análisis global del total de registros videograbados, además de las entrevistas informales y semiestructuradas que se llevaron a cabo con padres de familia y

maestros. En estas últimas, la competencia fue una característica atribuida al comportamiento de los niños, en especial, en situaciones de juegos de ganar y perder, así como en la obtención de las mejores notas y lugares para sentarse en la escuela. En general, se puede sostener que se trata de un capítulo representativo de uno de los rasgos típicos de la naturaleza de estos niños y sus pares, la misma que, a su vez, se constituye en una de las causas de generación de disputas vinculada, de manera particular, con posturas ético-epistémicas.

Así, el Capítulo 6 encontró que los niños de esta región aprenden a producir e interpretar mensajes oscuros, claros, emitidos corporal, afectiva y verbalmente, al identificar diversos matices de significación, responder y realizar acciones engañosas bajo las siguientes características: en su dimensión juguetona con la práctica del “hacer creer” (en sus modalidades de ocultamiento y juego burlón, así como de distracción); en la dimensión real de engaño con la práctica del “hacer trampa” en juegos de competencia. En resumen, esto muestra el manejo de diversos niveles de intersubjetividad en estos niños. A su vez, se encontró que estas formas socializan en los niños de estas comunidades una ética de la confianza, la misma que puede ponerse en conflicto por ellos mismos en las acciones engañosas. La consecuencia de ello es que los oponentes debaten posturas ético-epistémicas, muchas veces en asimetrías notables, y cada parte las defiende buscando y demostrando estatus y primacía epistémicas en función al ejercicio de una agencia y autoridad éticas que les permitan mostrarse a cada participante, por un lado, como personas confiables y, por el otro, mostrarse como sujetos que no son “tontos”, según el principio sociocultural de la región.

Asimismo, a partir de casos concretos de “hacer trampa”, el capítulo mostró tres maneras de actuación y valoración de los niños frente a las reglas del juego según la situación: (a) exigencia de reciprocidad o trato igualitario en el respeto a las reglas del juego, para lo cual se pone énfasis en la corrección de acciones tramposas; (b) mantenimiento de las relaciones sociales por encima del respeto a las reglas del juego, y más bien énfasis en otra cualidad; por ejemplo, en la demostración de la verdad sobre una contra-acusación de mentira; y (c) desalineamiento recíproco con las reglas del juego mediante la aplicación de la lógica de la ley del talión.

En dichas maneras de asumir las reglas, los resultados de este capítulo proveen más elementos sobre los ya encontrados en algunos estudios de la psicología del desarrollo. En esta línea, se tienen estudios que separan –probablemente por cuestiones metodológicas– creencias, conductas o eventos y factores cognitivos (cf. Tomasello 2014). Por ejemplo, se considera solamente la valoración de la consecuencia del engaño (Cosmides & Toby 1989, 1992, 2000); la atribución de representaciones mentales como el conocer o desconocer una regla con anticipación (Gigerenzer & Hug 1992). Los datos espontáneos analizados en el capítulo muestran que todos esos factores pueden entrar en una sola actividad de engaño (posturas que conllevan conductas, factores cognitivos y emocionales, creencias...) y, además de ello, la contienda de los niños se lleva a cabo mediante un paquete de elementos semióticos de índole lingüístico, corporal, prosódico y afectivo.

Finalmente, el capítulo mostró la importancia de la socialización entre pares en relación al desarrollo de una moral más autónoma, de bilateralidad o de reciprocidad, características identificadas por Piaget (1973, [1964]1991) con niños suizos a partir de los 7 años de edad. Al respecto, se encuentra que los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, de 5 años de edad, ya tienen desarrolladas dichas habilidades debido a la diversidad de interacciones que llevan a cabo con sus pares. Es también probable que este desarrollo provenga del tipo de socialización de los adultos con ellos. Algo que sí tiene resonancia con Piaget ([1964]1991) es que los niños pueden ser más inflexibles con sus pares que con los adultos al evaluar una acción tramposa.

El manejo de las disputas entre pares requiere también el uso apropiado y estratégico de las prácticas discursivas para hacerles frente. Por dicha razón, se elaboró el Capítulo 7 dedicado a dicho análisis. En efecto, este capítulo identificó y describió las prácticas discursivas de uso más frecuente en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro.

Los resultados del recuento cuantitativo de manejo de prácticas discursivas fueron los siguientes, según el orden relativo de frecuencia de uso en el que aparecieron: insultos; razones y justificaciones (más justificaciones en la familia y la comunidad que en la escuela); acusaciones y amenazas. Con un orden mucho menor a ellos se encontró prácticas como el cambio de código, la introducción de elemento lexical nuevo y cambio de tópico, los

remedos, las condiciones, las preguntas retóricas y las auto-repeticiones en un mismo turno de habla.

De manera específica a la socialización, el capítulo encontró la interrelación directa del uso de dichas prácticas con el desarrollo de disponibilidades en la reflexividad ética que los niños pueden desplegar en las interacciones de desacuerdo con sus pares. Se encontró que son las mismas cualidades de lo observable y lo evaluable (Keane 2016) y lo público del uso de dichas prácticas en la interacción, las que posibilitan a los niños aprender el sentido de la limitación y de la otorgación de autonomía para expresar opiniones propias, aprobar o cuestionar normativas sociales que emergen en la voz y el cuerpo de los oponentes.

En tal sentido, se sostiene que cada uno de los recursos discursivos identificados desafía no solamente la competencia comunicativa y social de los oponentes, sino también la capacidad de reflexión ética, algo que los niños de las comunidades de estudio lo han mostrado en diversas formas. Por ejemplo, en la construcción de una justificación, estos niños pueden considerar posturas éticas polarizadas (“O blanco o negro”), o también neutras o intermedias (“Ni blanco ni negro”), algo que va más allá de la distinción entre lo correcto y lo incorrecto. Esto es lo novedoso que se ha identificado en este capítulo. Por su parte, los insultos, amenazas y acusaciones, suponen en los niños un manejo social más explícitamente asimétrico en la organización social y emocional de los oponentes y, por lo mismo, también de habilidades para evaluar y actuar en función de la reversión de dicha asimetría. El cambio de código del español al quechua o viceversa, según la lengua preferida de interacción entre los niños, contribuye en la gestión de dicha situación al operar bajo la lógica de los contrastes lingüísticos y afectivos en el sentido de Cromdal (2004).

En suma, el análisis de las prácticas discursivas mostró las maneras como estos niños desarrollan la comprensión intersubjetiva (Keane 2016, Duranti 2010) y, con ello, formas apropiadas de comportamiento al interior de su grupo (Goodwin & Kyratzis 2012). Con dichos recursos, los niños no solamente definen y redefinen continuamente el orden moral de su grupo de pares (Goodwin & Kyratzis 2012: 382). Además de aplicar una “gramática del control social” (Loyd 2012), regulan de manera dinámica las acciones del oponente, a la vez que autorregulan las suyas propias. Al mismo tiempo, aprenden a manejar recursos de

acuerdo con su relevancia y perspectivas cambiantes en la interacción según sus metas comunicativas (Aronsson 2012: 479) y de socialización entre pares.

El Capítulo 8 se enfocó en el manejo y los resultados de las disputas. La información cuantitativa acerca del manejo del conflicto entre los niños del estudio arrojó una ligera mayoría de oposiciones no resueltas sobre las resueltas, por lo cual se concluyó que los niños de ambas comunidades tienden a resolver y a abandonar sus disputas casi de manera proporcionalmente equivalente. Dejando pendiente el estudio del abandono, al nivel cualitativo, el capítulo se concentró en la resolución de conflictos con aceptación mutua entre las partes en oposición (Church 2009; Vuchinich 1990), noción que en el quechua de la población adulta de la región corresponde a *allinchay* ‘arreglar, corregir’.

Entre las formas de resolución, el cambio de postura de una o de ambas partes oponentes tuvo el mayor número de resoluciones, muy por encima de las resoluciones por intervención o mediación de una tercera parte (de un adulto o de un niño), y también por sobre el cambio de foco respecto del tópico de la disputa (dentro o fuera del marco de la disputa), así como por sobre la resolución por enfrentamiento físico. Esta clasificación fue convencional, pues muchas veces las terminaciones y los resultados en los cuales desembocan las disputas pueden recurrir —durante el proceso, como en la secuencia de cierre— a la combinación consecutiva de dichas formas. (v.g., un cambio de foco puede estar seguido por un cambio de postura). Los tres casos analizados en este capítulo consistieron en estos tipos de resolución: cambio de postura e intervención de terceras partes, resolución por enfrentamiento físico y cambio de foco.

Los resultados alcanzados en este capítulo contribuyen a la comparación y al avance de los estudios en relación a la intervención o mediación de las terceras partes, los principios subyacentes a dicho rol, además de los factores intervinientes en el manejo y los resultados de las disputas entre niños. Al respecto, la ideología de crianza de los adultos de la región respecto a otorgar a los niños cierta autonomía para enfrentar sus desacuerdos también permea la ideología de manejo de conflictos entre los niños. La intervención ocurre tan solo en una décima parte, en contraste con la cuarta parte en el caso de los niños australianos estudiados por Church (2009). Dicha proporción es aún mucho menor respecto de la intervención de padres de adultos y pares en niños colombianos en el estudio de Chau

(2005); aunque, en este último caso, es posible que las características de mayor violencia de la zona estudiada por este autor tengan influencia en dichos resultados.

La menor proporción de intervención o mediación de los adultos y pares en la región de estudio se vincula a una ética del cuidado, la cual encuentra su definición en el principio quechua de *Ama qhawakunallachu* ‘No hay que permanecer solamente observando’; es decir, de no ser indolente ante el sufrimiento de otros. Este principio se aplica en la región para hombres y mujeres, algo diferente a la concepción de la ética del cuidado como razonamiento únicamente femenino al que refiere Gilligan (2003[1982]). Dicho principio obedece, a su vez, al principio más grande de “hacer lo correcto” (*chiqan ruway*) en la región. No obstante, esta ética del cuidado distingue la toma de decisiones respecto al tipo de desacuerdo en el cual intervenir: se interviene en peleas físicas que provocan daño a alguien, o bien cuando se ve llorar a alguien. Por otro lado, los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro intervienen o median en disputas por cuestiones morales, mientras que entre los niños kalmyk en Rusia, tal como reportan Verbeek et al. (2000, apoyándose en Strayer & Noel 1986), privilegian la mediación como una cuestión de honor.

Con respecto a las estrategias generales en el manejo del proceso de las disputas, el capítulo encontró sintonía con Eisenberg (1982), Goodwin (1982, 1990, 2016) y Rahim (2002) sobre el hecho de que la forma de manejar una disputa incide en el cierre de la misma. Añadido a ello, el manejo y resolución de las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro se conectan con los principios socioculturales de la región, tal como se detalla a continuación. En los tres casos de disputa analizados con cierre de resolución, dichas formas se manifiestan en el manejo de los recursos secuenciales (construcciones no preferidas), el tipo de contenido referencial de un turno (Church 2009), la postura afectiva (v.g., tono amistoso) y el uso táctil de los participantes (v.g., palmadas suaves en el cuerpo para consolar). Sobre el contenido referencial de un turno de habla, se encontró alineación de la referencia a un hecho objetivo (Church 2009) con el principio de habla ética de la región denominada *chiqan parlay* ‘hablar lo correcto’.

Algo que también amerita hacer notar en los resultados de este capítulo son los ‘intercambios de remedio’ o *remedial interchanges* de Goffman (1971). A diferencia de niños de clase media norteamericana (Goodwin 2016) y japonesa (Burdelski, en dictamen), quienes

aprenden a remediar desacuerdos con sus cuidadores verbalizando el término de la disculpa, los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro remedian una agresión mediante acciones corporales y/o verbales: toques afectivos en el hombro, la mano, la espalda, las rodillas, sonrisas afectuosas, invitación de alguna golosina, invitación a jugar o ir a algún lugar... Son acciones que —dentro de la lógica cultural regional— ‘corrigen’ o ‘hacen estar bien’ (*allinyachiy*) con los otros para retomar la situación del ‘buen vivir, vivir en bondad, vivir hermoso’ (*k'acha kawsay*). Por otro lado, este uso incrementa un poco más los recursos ya documentados hasta ahora en la comunicación multimodal; es decir, el habla, los gestos y la mirada (C. Goodwin & Goodwin 2004; C. Goodwin 2003a, 2003b, 2000; Stivers & Sidnell 2005; Streeck 1993; Streeck et al. 2011).

Por último, el capítulo mostró que la resolución de una disputa conlleva manejar y seleccionar habilidades multidimensionales (sociales, culturales, cognitivas, emocionales y semióticas) como un todo íntegro, y no solamente habilidades cognitivas, a diferencia de algunos estudios enmarcados en la psicología (v.g., Chaux 2005). Esta cualidad multidimensional conlleva, asimismo, el desarrollo de una agencia ética en los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro, al decidir cuándo deben implicarse o no en la disputa, además de decidir cómo resolverla, de tomar decisiones sobre lo correcto, lo incorrecto, al mismo tiempo de adaptar su conducta a las situaciones a las que se enfrentan o ellos mismos crean.

1.1.Los ejes nodales del conflicto y la socialización entre pares

Los resultados de los capítulos analíticos dieron lugar a los siguientes temas nodales que dan respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación: competencia multimodal, intersubjetividad, toma de posturas y agencia, reflexividad ética, cultura de pares y el uso del quechua y el español. En los hechos, estos ejes se entretajan de manera simultánea en la interacción espontánea; aquí se los divide únicamente por razones de facilitar la explicación.

1.1.1.Competencia multimodal

Las diferentes situaciones de disputa que se analizaron en este documento son ilustrativas del manejo selectivo, estratégico y cambiante de recursos semióticos que los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro utilizan cuando se enfrentan a este tipo de situaciones con sus pares. Por

dicha razón, se concluye que, debido a su importante componente emocional y de discusión, las disputas pueden contribuir al desarrollo de una competencia multimodal, en coincidencia con lo ya sugerido por Streeck et al. (2011), así como Royce y Browcher (2006). En una situación determinada, los niños del presente estudio pueden usar recursos verbales, afectivos, corporales, prosódicos, cinestésicos y proxémicos, muchas veces en coordinación simultánea o consecutiva. Por ejemplo, una acusación puede obtener mayor fuerza ilocutiva mediante una emisión verbal acompañada de prosodia, apuntamiento y monitoreo de los ojos. De hecho, la prosodia merecería un estudio más pormenorizado, puesto que, en los datos analizados, puede cumplir varias funciones, como por ejemplo focalizar en el tópico de lo sancionable haciendo énfasis con la voz, cumpliendo de ese modo el papel de elemento focalizador o bien de adverbializador en la conversación natural.

En fin, según las metas comunicativas de estos niños, el manejo selectivo de las manifestaciones semióticas les permite influir en el ambiente afectivo, la intensificación, la mitigación y el cierre definitivo de un evento opositivo. En medio de ellos, además del uso prosódico, llama la atención el uso corporal. Respecto a este último, los datos obtenidos muestran que los niños de la región de estudio reflejan el poder del cuerpo como “principio estructurante” de su experiencia social con los demás (Merleau-Ponty 1960: 100). Por ejemplo, desde la perspectiva de un niño agredido, la percepción de la aproximación de alguien que quiere remediar la acción de agresión, así como el uso táctil del mismo; o bien la mirada y el acercamiento corporal para identificar una acción de engaño, muestran que el cuerpo puede ser previo al uso del lenguaje; es más, en alienación con Levinas (1993: 68), muestran que la ética, el sentido y la significación son anteriores a la significación cultural, porque, además, permiten juzgar a esta última.

Todas esas formas son usadas por niños y niñas sin distinción de género ni diferencias muy marcadas de edad dentro del rango etario de los 4 a los 10 años. Las diferencias más notorias se observan únicamente en la construcción más simple de enunciados en los niños más pequeños.

Por último, es importante mencionar que las disputas no son las únicas situaciones que permiten desarrollar competencia multimodal. A propósito de ello, Goodwin (2006, 2002a 2002b) muestra además que la manifestación de las disputas, en su manejo de gritos, insultos

directos..., puede ser distintiva de clases sociales y de género. De hecho, este sería un tema de comparación a realizar en futuros estudios en este ámbito.

1.1.2. Intersubjetividad como factor de interpretación y negociación del significado en la interacción

¿Qué significa “estar en el mundo” del conflicto entre pares para los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro? En principio, significa manejar la ambivalencia de la vida, pues el conflicto es una fuente que les proporciona esta experiencia: transitar entre las relaciones sociales que los separan de sus pares y, que a la vez, también los unen. De manera concreta, significa experimentar, asumir, manejar y negociar posturas y significados cambiantes; por ejemplo, las posturas epistémicas, afectivas y éticas que se van transformando en la acción de los mismos participantes de la oposición a lo largo de secuencias de intensificación, mitigación y cierre de una disputa.

Así, estar en el mundo del conflicto para estos niños se traduce en términos de intersubjetividad; es decir, de dar sentido al entorno; de interpretar no únicamente sentimientos e intenciones similares a las de uno mismo, sino también de distinguir perspectivas (la de un segundo y la de un tercero), conocimientos, intenciones, “evaluar y calibrar reacciones emocionales” (Zukow-Goldring 2008: 273), sentimientos verdaderos, falsos, neutros o de otra índole en el otro, afectividades “legales o ilegales” (Bateman 2012: 289), mediante la percepción del entorno, del cuerpo del otro, de sus acciones, del manejo de la voz (Goodwin 2016) o de su mismo silencio (Duranti 2010, 2015), a la vez de también seleccionar y utilizar todas esas formas en su relacionamiento social.

En tal sentido, la intersubjetividad, además de apoyar en la interpretación y la negociación del significado en la interacción, contribuye a la conjunción de los niveles micro con las ideologías de los niveles más amplios del entorno sociocultural de estos niños, puesto que la intersubjetividad que se genera y emerge en las interacciones de disputa también es parte de la capacidad de estos niños de “estar en el mundo” (Heidegger 1962), en tanto seres sociales que interpretan, organizan, reproducen (Duranti 2010), crean y recrean vida social (Corsaro 2012), cognición y afectividad. Asimismo, el estudio muestra que postura y agencia pueden interconectarse con esta noción, razón por la cual se desarrolla el apartado a continuación.

1.1.3. Toma de posturas y agencia

El estudio del conflicto entre pares a partir de datos empíricos permitió un acercamiento más cercano a las nociones de postura y agencia observables en la práctica, en principio, por dos razones. La primera, por los resultados de la cuantificación sobre el manejo de disputas y los tipos de resultados a los que arriban estos niños (un resultado casi proporcional entre disputas abandonadas y resueltas). Este hecho permite sostener que la interacción con sus pares posibilita un desarrollo más autónomo de la agencia en el sentido de asumir responsabilidades para resolver o abandonar dichos eventos. La segunda razón se debe a que las diferentes situaciones de disputa entre niños ponen de relieve la evaluación de las acciones de los oponentes manifestadas en la asunción dialógica y pública de posturas (Stivers & Sidnell 2005; Streeck et al. 2011). Con esto no se está afirmando que el conflicto sea el único ámbito de generación de estas propiedades en la interacción social.

De ahí que no parece ser casual el hecho de que la evaluación sea un rasgo compartido entre las definiciones de *postura* de Dubois (2004) y *agencia* de Duranti (2004). Los diferentes estados afectivos y de disposición, es decir, la postura afectiva (Ochs 1996), respecto a la evaluación de las causas y las consecuencias de las disputas entre los niños del estudio, además de los diferentes grados de certeza en el manejo de la información (Ochs 1996; Heritage 2013), permitieron observar la emergencia de formas de agencia estrechamente interrelacionadas como la “agencia epistémica” y lo que en el estudio se denominó “agencia ética”, una propiedad que se sustenta en la agencia epistémica.

El estudio encuentra que la agencia ética, en el sentido en el que surge de la interacción en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro, es el grado de compromiso y responsabilidad de los niños respecto a la toma de decisiones sobre las acciones que realizan, la autorregulación y la regulación del otro; el decidir si se implican o no en una disputa, el cuánto se implican en ella y su resolución; el convencer, el hacerse creíble o confiable a fin de lograr alineamiento o afiliación del otro, y no solo ganar por ganar. Por lo tanto, se concluye que la agencia ética consiste, en parte, en lograr hacerse persona creíble o confiable a fin de ser agentes de socialización de otros y de sí mismos, a la vez de recibir la legitimación de su grupo de pares y de los adultos para cumplir con dicho cometido. En tal sentido, los valores de respeto a las reglas del juego, la exigencia de reciprocidad y cooperación en dicho

respeto son más que una noción moral de justicia (Piaget [1964]1991), son lo que los niños de las dos comunidades de estudio permitieron identificar como “una ética de la confianza” en el otro y “ética del cuidado” del otro.

Además de las posturas o *stances* (Dubois 2001; Jaffe 2009; Stivers & Sidnell 2005; Streeck et al. 2011), el estudio también permitió notar que la agencia que emerge en la interacción opositiva de los niños de las comunidades de estudio no puede concretizarse como tal sin identificar en el otro participante las categorías de membresía (Sacks 1992a, 1992b) emergentes en la interacción, tampoco sin considerar los recursos multimodales, el conocimiento y las normas y valores socioculturales que los oponentes eligen para legitimar sus acciones.

Por último, la agencia ética no puede ejercerse sin una reflexividad ética. Es lo que se amplía en el siguiente apartado.

1.1.4. Reflexividad ética

Los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro debaten cuatro cualidades importantes en el manejo y los resultados de sus disputas: responsabilidad, confianza, autonomía y vida social. Todas ellas emergen de la reflexividad ética que se gestiona en la interacción, unas veces fortalecida y otras, debilitada. A su vez, son valores mediante los cuales los niños se orientan en la socialización del respeto. En términos concretos, responsabilidad y confianza son nociones que forman parte de una ética del cuidado de sí mismos y de los demás. Igualmente, esto se vincula a la noción de respeto, la cual tiene pertinencia cultural en el área de estudio. Las causas y consecuencias de los desacuerdos de los niños los conducen a la comprensión y aprendizaje del respeto en acciones pequeñas y cotidianas.

Con respecto a la autonomía y la vida social, desde un punto de vista positivo, se encontró que la selección de los recursos multimodales en las disputas de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro son una parte importante de su socialización para vivir como seres con capacidad de decisión independiente y decisión social para convivir con sus pares. Se encuentra, entonces, que la interacción de los niños con diferentes posturas ético-epistémicas y afectivas

posibilita el desarrollo de capacidades de distanciamiento y de conexión con su grupo de pares, así como del grupo social más amplio (comunidad, Estado...).

1.1.5. Cultura de pares

Los resultados anteriormente mencionados para este estudio muestran sintonía con las reflexiones sobre cultura procedentes de diversos estudios sobre niños y grupo de pares, pero también añaden algunos elementos al nivel específico de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro. Se concluye que estos niños, al igual que niños de otras culturas, además de apropiarse de la cultura adulta, construyen, producen, vivencian y asumen una red de creencias, formas de interacción, valores e ideologías (Bourgois, P. 2010: 38) y significados (Geertz, C. 1973) que contribuyen a la cultura adulta mediante las acciones que crean en su grupo de pares (Corsaro 2012; De León 2005, 2010; Goodwin & Kyratzis 2012; Minks 2009, entre otros). En este punto, estos niños socializan identidades que emergen en la interacción (Bucholtz & Hall 2004), desarrollan estándares basados en identidades de crecimiento como personas sociales, asumiendo la identidad de niños con capacidad de tomar decisiones y actuar de manera más independiente y cuidadosa (v.g., mostrar conductas de seres razonables que no pelean en público).

Corsaro (2012: 494), en su estudio con niños norteamericanos e italianos en situación de juego, señala que estos niños se sienten empoderados cuando toman roles de adultos. En nuestro caso, los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro, en situaciones de disputa, toman ese poder no solamente de la voz de los adultos, sino que deben atribuirse poder a sí mismos en el curso de la interacción para tener legitimación ante quien se opone mediante directivos directos, amenazas o acusaciones.

Resumiendo los valores y normas sociales que comparten los niños de la región de estudio se tiene lo siguiente. Entre los valores que surgen de la interacción situada en la disputas están la exigencia de acciones de solidaridad con los congéneres y los animales, de lealtad y compañerismo con los amigos; el cumplimiento de los deberes (v.g., hacer las tareas de la casa y de la escuela, entrar a la clase y no jugar en horas de clase); el compartir (v.g., golosinas, comida, juguetes, útiles escolares); la honestidad (no levantar pertenencias ajenas como galletas, lápices, libros, juguetes); no ser peleón (agredir con malas palabras y/o

físicamente como pegar, rasguñar, arrojar objetos, insultar); la compasión (v.g., consolar y ayudar al que llora o se cae al suelo); no realizar acciones contrarias a la moral (v.g., besar en la boca, tocar partes íntimas); la fuerza emocional (v.g., no llorar, sobre todo los varones; ser valientes ante las caídas y los golpes). Entre las normas sociales que los niños reclaman, exploran y transgreden están la higiene, el cuidado personal y la demostración de conductas apropiadas con la edad. Estos valores y normas sociales son aquellos que los niños toman, se apropian de los adultos y los aplican según su interpretación. Algo que es más propio a su grupo de pares y que el estudio ha mostrado como una causa importante de sus disputas es el sentimiento de competencia que los impulsa a “no ser copiones ni copionas”. Esto va para las actividades de construcción (v.g., casitas, columpios; algunas tareas escolares como la elaboración de maquetas u objetos de barro), o bien para la vestimenta o la adopción de ciertas estrategias de juego para ganar. En fin, la originalidad en estas actividades es algo que caracteriza a estos niños como grupo de pares que construye y vive una cultura de pares.

En conjunto, esa es la red de significaciones que estos niños configuran y hacen operar en la interacción con sus pares en las disputas.

1.1.6. El quechua y el español en las disputas de los niños

A un nivel general, los ejemplos interactivos reportados muestran un mayor uso del español que del quechua en las disputas de los niños. Esta situación no es casual, pues incluso al nivel de la cuantificación de la frecuencia de uso de recursos discursivos, el cambio de código del quechua al español o viceversa se ubica en una posición de uso relativamente inferior frente a otros recursos como los insultos, las acusaciones, las justificaciones y los directivos en la familia y la comunidad. Este es uno de los hechos que muestran un proceso de desplazamiento paulatino del quechua por el español.

En lo que concierne al cambio de código en las secuencias opositivas de los niños de la región de estudio, se ha encontrado que este fenómeno sigue la lógica del contraste lingüístico y afectivo, el mismo que responde a un manejo alterno ya sea del quechua o del español. Por ejemplo, niños cuya lengua habitual de interacción es el quechua con algunos miembros de su familia (caso de los dos hermanos mayores de la familia focal y algunos vecinos de la misma edad, 8 a 10 años de edad, en la comunidad de T’ojlu Rancho) pueden alternar del

quechua al español en el reciclaje de directivos o insultos; y niños cuya lengua habitual es el español con ciertos miembros de su familia (caso de los dos hermanos menores de la familia focal y muchos otros niños de edades similares o mayores que ellos, menores de 8 años para el 2014), pueden cambiar del español al quechua en directivos o insultos, además de acciones de emulación de voces adultas, por ejemplo, para lograr compasión.

Un punto que también debe ponerse en relieve es sobre el tiempo de retroceso del quechua frente al español. La región de estudio es representativa de que este cambio ya no es generacional, sino que se produce dentro de una misma generación. En la comunidad de T'ojlu Rancho, sobre todo en familias donde las madres no leen ni escriben porque no asistieron a la escuela o bien no son migrantes y apenas fueron a la escuela el primer año de primaria, los niños nacidos antes del 2005 tienen el quechua como lengua habitual; el español es una segunda lengua. En cambio, los niños nacidos después de dicho año, tienen al español como lengua habitual, mientras que el quechua es una lengua adquirida de manera paralela con el español en la interacción con los abuelos y la escucha diaria con los hermanos u otras personas de su entorno.

Sin embargo, si bien el quechua va cediendo paso al español a lo largo de los años, se observa un detalle interesante en el habla del español y del quechua de los niños de la región de estudio. Los casos presentados en el Capítulo 2, así como los demás ejemplos analizados a lo largo de este documento, muestran que el quechua influye en la construcción del español al nivel del orden de palabras, así como en algunos préstamos al nivel verbal y nominal (los insultos son algo ilustrativo de ello, son un género que permanece). Por su parte, el español de estos niños recibe préstamos del quechua en los insultos y en algunas raíces verbales.

2. Implicaciones de los resultados en otros ámbitos

Los resultados encontrados pueden contribuir en el ámbito educativo y en las políticas públicas, así como en la misma investigación lingüística y antropológica, considerando los aspectos que se exponen a continuación.

2.1.El desarrollo del pensamiento heterogéneo y divergente

En situaciones en las cuales no se ponga en peligro la salud mental, emocional y física de los niños, el enfrentar situaciones de conflicto no solamente puede conducir al desarrollo de las competencias comunicativa y social, sino también a la reflexividad ética. Este último aspecto muestra ser un aspecto central para alinear a los niños en la lógica de la acción grupal, de la cultura y la vida en sociedad; y también del distanciamiento y la actuación y pensamiento más independientes.

Por lo general, si bien lo esperable es que los niños ‘se amolden’ a una lógica de grupo, también es importante considerar el respeto por las diferencias de pensamiento o de perspectivas heterogéneas. En términos educativos, puede ser el punto de partida para el desarrollo del pensamiento divergente, creativo y flexible (cf. Guilford 1983). Con ello no se está significando que las disputas sean el ideal de relacionamiento social, o que los insultos, acusaciones o amenazas también lo sean, sino que son una muestra de cómo los niños manejan diferentes maneras de dar solución a los problemas que enfrentan en el día a día. Un detalle remarcable en este aspecto es también que los niños manejan posturas y situaciones cambiantes a lo largo de la interacción en curso; interpretan y producen mensajes de toda índole: no claros, ambiguos, neutros, polarizados; todos ellos emitidos corporal, afectiva y verbalmente.

Los niños saben que las relaciones sociales en la interacción cotidiana no son estables ni pacíficas, y es en ese marco que aprenden a renovarlas continuamente, puesto que cada vez que se pelean, vuelven a hacer las paces, demostrando con ello que desarrollan la capacidad de convivir, de vivir y conectarse con el entorno social, pero con la libertad de ejercer sus propias elecciones y decisiones en los procesos interactivos en los cuales participan. Ellos aplican la lógica del perdón y la reconciliación; y esto podría ser un principio de relacionamiento que podría tomarse en cuenta no como asignatura, sino como algo que se podría modelar en el día a día de los estilos interactivos de los adultos y los adultos-niños, niños-niños.

Por otro lado, esta cualidad de restablecer la convivencia a pesar de las diferencias mediante la autorregulación y regulación dinámica del carácter de uno y del otro, puede ser parte de

una habilidad no cognitiva como indica Tough (2016); es decir, del fortalecimiento del carácter, lo cual incluye flexibilidad, coraje, determinación, optimismo, resiliencia. Esta habilidad, según señala Tough (2016) no se enseña necesariamente, pero contribuye bastante en el éxito académico de los niños.

El reto es permitir a los niños desarrollar estas habilidades no cognitivas. Una posibilidad para ello la proporcionan los mismos niños y padres de familia de esta región. Dos lógicas de acción en las disputas se podrían rescatar de la experiencia de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro: la prerrogativa de permitir cierta autonomía en el aprendizaje y adquisición de experiencia de los niños para enfrentar sus peleas solos, y tan solo intervenir o dar parte a las personas pertinentes cuando los niños que se disputan (una o ambas partes) corren peligro de daño físico o de otra índole. Este último factor podría también compartirse como un principio de agencia ética de los niños que testimonian un evento de disputa: decidir cuándo deben implicarse y dar parte a otras personas de mayor autoridad, dando paso a la ética del cuidado social.

2.2. El habla de los niños como punto de partida

En Bolivia, el habla de los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro recibe evaluaciones negativas en diversos grupos de la población. Por un lado, se sostiene que se trata de una lengua 'mezclada' que no es ni español ni quechua. Lo propio va para el cambio de código, en particular, respecto a los préstamos lexicales. En el ámbito académico, es la postura del purismo la que pretende imponerse. Sin embargo, las disputas de los niños muestran que precisamente esta forma de hablar 'mezclada' es su forma particular de hablar, es con la que se defienden; con la que manejan su organización social, el conocimiento de su entorno y las formas de convivir; con la que desarrollan habilidades fundamentales como el respeto por sí mismos y por los otros; con la que regulan y autorregulan sus acciones. En consecuencia, esta manera de hablar puede ser el punto de partida para llevar adelante procesos educativos más incluyentes, flexibles y creativos.

En suma, la presente investigación contribuye a la documentación de la naturaleza interactiva del conflicto como dimensión socializadora al dar pautas acerca de cómo se negocia el significado, cómo se conectan y se toman decisiones sobre los niveles micro y aquellos más

amplios como las ideologías comunales e institucionales para la formación de sujetos sociales. Al mismo tiempo, abre perspectivas para otras investigaciones, como por ejemplo, el análisis del manejo y las resoluciones de conflicto según su misma variación situacional (unas son predominantemente verbales, otras físicas), según la causa que origina la disputa, o según los participantes (v.g., hacer un seguimiento de los mismos participantes en diferentes situaciones de resolución de conflicto). Por último, el tema de la agentividad ética es un tema escasamente estudiado. Todos estos puntos abren nuevas interrogantes para la investigación en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency, *Annual Review of Anthropology* 30, 109–37.
- Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics, *Discourse in Society* 22(2), 1–18.
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. En M. Heller (Ed.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (pp. 187–214). Germany: Mouton de Gruyter.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baquedano-López, P. & Figueroa, A. (2012). Language Socialization and Immigration. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 536-563). USA: Wiley-Blackwell.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. Bixio, Cecilia.
- Björkqvist, K., & Österman, K. (2000). Social intelligence – Empathy = Aggression, *Aggression and Violent Behaviour* 5(2), 191–200.
- Blair, C., & A. Diamond. 2008. “Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure.” *Development and Psychopathology* 20: 899–911.
- Bolin, I. (2010) *Growing Up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru*. USA: University of Texas Press.
- Bouchard, Lise (2013). The Quichua System of Beliefs about Language Acquisition and Social Use: Cultural Resilience in Quichua-Spanish Contact, *Anthropological Linguistics*, Vol. 55, No. 1, pp. 36-60.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder*, traducción de Alicia Gutiérrez (pp. 65–73). Buenos Aires: UBA/ Eudeba.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bronson, M.B. 2000. *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debate* (pp. 173-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2004) Language and Identity. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369-394). USA: Blackwell Publishing.
- Burdelski, M. (en dictamen). La socialización del lenguaje y las rutinas de cortesía. En L. De León (Ed.), *Diversidades, lenguajes y prácticas bilingües en la socialización infantil: entramados teórico-metodológicos*. México: CIESAS.
- Butovskaya, M. L., Timentschik, V. M., & Burkova, V. N. (2007). Aggression, conflict resolution, popularity, and attitude to school in Russian adolescents, *Aggressive Behavior*, 33, 170-183. doi:10.1002/ab.20197
- Busch, G. (2012). Will, You’ve Got to Share: Disputes During Family Meal Time. En

- S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (Vol. 5, pp. 27–56). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Cahuana, R. (2007). *Manual de Gramática Quechua Cusco-Collao*. Perú: s/e.
- Canovan, M. (1958) Introduction. En H. Arendt, *The Human Condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Calvo, Julio (1993). *Pragmática y Gramática del Quechua Cuzqueño*. Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Carter, W., & Mamani, M. (2010). Entrando al mundo. En M. Yapu (Ed.), *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia* (pp. 39–76). Bolivia: Plural Editores.
- Cekaite, A. (2012). Tattling and Dispute Resolution: Moral Order, Emotions and Embodiment in the Teacher-Mediated Disputes of Young Second Language Learners. En S. Danby & M. Theobald, *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People Sociological Studies of Children and Youth* (Vol. 15, 165-191). UK: Emerald Group Publishing.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions, *Text and Talk* 30 (1), 1-25.
- Cerrón-Palomino, R. (2008). *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. Bolivia: PROEIBANDES, Plural Editores y UMSS.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Chaux, E. (2005). Role of third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents, *31(1)*, 40–55.
- Church, A. (2009). *Preference Organisation and Peer Disputes. How Young Children Resolve Conflict*. Great Britain: Ashgate Publishing Limited.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la Cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Coleman, L. & Kay, P. (1981) Prototype Semantics: The English Word Lie. En *Language*, Vol. 57, No. 1. (Mar), pp. 26-44.
- Company, C. (2003). “¿Qué es un cambio lingüístico?” En F. Colombo y M.A. Soler (Coord.), *Cambio lingüístico y normatividad*. México: Universidad Autónoma de México.
- Comparini, L. (2000). *Constructing self and other: A language socialization approach to Latina mother-child conflict talk*. Clark University, Worcester, Massachusetts. Dep. of Psychology.
- Coob-Moore, C. (2012). “Pretend I Was Mummy”: Children’s Production of Authority and Subordinance in Their Pretend Play Interaction During Disputes. En S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (pp. 85–118). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Cook, H. (2012). Language Socialization and Stance-Taking Practices. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 296–321). USA: Wiley-Blackwell.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children’s Play, *American Journal of*

- Play (4)*, 488–504.
- Corsaro, W. & Rizzo, T. (1990). "Disputes in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children." En A. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk*. New York: Cambridge University Press, pp. 21-66.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). Consider the source: The evolution of adaptations for decoupling and metarepresentation. En D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 53-115.), Vancouver Studies in Cognitive Science. NY: Oxford University Press.
- Cromdal, J. (2004). Building in bilingual oppositions: Code-switching in children disputes. *Cambridge University Press*, 33, 33–58.
- Cromdal, J., & Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play, *Journal of Sociolinguistics* 4(3), 435–457.
- Danby, S., & Theobald, M. (2012). Introduction: Disputes in Everyday Life - Social and Moral Orders of Children and Young People. En S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* (pp. xv-xxiv). UK: Emerald.
- Dankel, P. & Soto, M. (2012). Convergencias en el área andina: la testimonialidad y la marcación de la evidencialidad en el español andino y en el quechua. *Neue Romania* 41: 81-120.
- De León, L. (2012) Language Socialization and Multiparty Participation Frameworks. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 81–112). Blackwell Publishing Ltd.
- De León, L. (2010) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS, CONACULTA, INAH.
- Dedenbach-Salazar Sáenz, S., & Masson, P. (1987). Los sufijos en el quechua ayacuchano: esbozo de una sistemática didáctica y analítica, *INDIANA* 11, 277–320.
- De Granda, G. (2001). La modalidad verbal epistémica en el español andino de Argentina, *Lexis* XXV. 1 y 2: 137-158.
- Dorner, L., & Orellana, M. (2010). "Siblings as Cultural Educators and Socializing Agents". En J. Caspi (Ed.) *Sibling Relationships in Practice: Cultural and Environmental Influences*. March 19.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998) *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Éditions du Seuil.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 139–182). USA: John Benjamins Publishing Company.
- Duranti, A. (2015). *The Anthropology of Intentions. Language in a World of Others*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2004). Agency in Language. En Duranti, A. (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 451-573). USA: Blackwell.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology, *Anthropological Theory* 10(1), 1-20.

- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. J. (2011). Sources of asymmetry in human interaction: Enchrony, status knowledge and agency. En T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 285-332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Englebretson, R. (Ed.). (2007). *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Ervin-Tripp, S.; O'Connor, M.C.; Rosenberg, J. (1984). "Language and power in the family". En: C. Kramer & M. Schulz (Eds.), *Language and power* (pp. 116-135). Belmont, CA: Sage Press.
- Escobar, A. (1978) *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Perú Problema 18. Perú: Instituto de Estudios Peruanos
- Evaldsson, A. C. & Svahn, J. (2012). School Bullying and the Micro-Politics of Girl's Gossip Disputes. En S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*, Vol. 15 (297–324). UK: Emerald.
- Faller, M. (2002). *Semantics and Pragmatics Evidentials in Cuzco Quechua*. USA, Stanford University.
- Fernández, V. (2013). *El español de los inmigrantes de los Andes bolivianos en el Norte Grande de Chile: convergencias y divergencias dialectales en el marco de una situación de contacto*. Tesis de doctorado. Département de littératures et de langues modernes, Faculté des arts et des sciences. Littérature option Littérature hispanique. Faculté des études supérieures et postdoctorales. Montréal: Université de Montréal.
- Ferrante, C. (2008) Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu. En *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 20, 299-323.
- Floyd, S. (2003). *Purismo lingüístico y realidad local: ¿quichua puro o puro quichaño?* Mimeo.
- Floyd, R. (1999). *The Structure in Evidential Categories in Wanka Quechua*. USA: Summer Institute of Linguistics and The University of Texas at Arlington.
- Floyd, R. (1997a). *La estructura categorial de los evidenciales en el Quechua Wanka*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?, *Journal of Pragmatics* 31, 931-952.
- García Sánchez, I. (2009). *Moroccan Immigrant Children in a Time of Surveillance: Navigating Sameness and Difference in Contemporary Spain*. Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.
- García Tesoro, A. I. (2013). El español de los Andes: ¿variedad estable o “español bilingüe”?, *Perspectivas Latinoamericanas* 10, 115-131.
- Garrett, P. (2005). What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia, *Language in Society* 34, 327–361.
- Garrett, P. (2007). Language Socialization and the (Re)Production of Bilingual Subjectivities. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 233–56). New York: Palgrave Macmillan.
- Garvey, C., & Shantz, C. (1992). Conflict talk: Approaches to adversative discourse. En C. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 93–121). USA: Cambridge University Press.

- Gaskins, S. (2006). The Cultural Organization of Yucatec Mayan Children's Social Interactions. En C. Xinyin (Ed.), *Peer relationships in Cultural Context* (pp. 283–309). USA: Cambridge University Press.
- Gigerenzer, G. & Hug, K. (1992). Domain-specific reasoning: Social contracts, cheating and perspective change. *Cognition* 43, 127-171.
- Gilligan, C. (2003[1982]). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. USA: Harvard University Press.
- Godenzzi, J.C. (2014). Contact des langues et connectivité écolinguistique. En Nicolai, Robert (Ed.), Questioning language contact: limits of contact, contact at its limits (pp.119-152). *Brill studies in language contact and dynamics of language*, v.1. Leiden: Brill.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982, Presidential Address 48(1), 1–17.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper & Row.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public Microstudies of the Public Order*. New York: Harper & Row.
- Gómez-Rendón, J. A. (2008). *Typological and social constraints on language contact Amerindian languages in contact with Spanish* Vol. I. Netherlands: LOT.
- Gómez-Rendón, J. A. (2007). “Grammatical borrowing in Imbabura Quichua (Ecuador)”. En G. Bosson, B. Comrie y Y. Matras (Eds.) *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective. Empirical approaches to language typology*, 38 (pp.481-521). Berlin: Mouton de Gruyter
- Goodwin, C. (2003a). Pointing as Situated Practice. En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet* (pp. 17–41). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (2003b). The Body in Action. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds.), *Discourse, the Body and Identity* (pp. 19–42). New York: Palgrave/Macmillan.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, Journal of Pragmatics* (32), 1489–1522.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. En *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222–244). Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, M.H. (en prensa). The Face of Non Compliance. En *Text and Talk*.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status and exclusion*. London: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, M. H. (2002a). Building power asymmetries in girls' interaction, *Discourse & Society* 13(6), 715–730.
- Goodwin, M. H. (2002b). Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground, *Human Development* 45(6), 392–415.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction, *Journal of Pragmatics* (46) 1, 122–132.
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2012). Peer Language Socialization. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 365–390). Blackwell Publishing Ltd.

- Goodwin, M.H., Cekaite, A., & Goodwin, C. (2012). Emotion as Stance. En M.L. Sorjonen & A. Perakyla (Eds.), *Emotion as Interaction* (pp. 16–41). Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1987). Children’s arguing. En S. Philips, S. Steele, & C. Tanz (Eds.), *Language, Gender, and Sex in a Comparative Perspective* (pp. 200–248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grondin, M. (1980). *Método de Quechua*. Bolivia: Los Amigos del Libro.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions, *Journal of Creative* 17(2), 75–83.
- Haddington, P. (2004). Stance Taking in New Interviews, *SKY Journal of Linguistics* 17, 101–142.
- Hartup, W. (1992). Conflict and friendship relations. En C. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 186–215). USA: Cambridge University Press.
- Haviland, J. (2000). Pointing, Gesture, Spaces, and Mental Maps’. En D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 13–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haviland, J. (1988). Minimal maxims: cooperation and natural conversation in Zinacantán, *Estudios Mexicanos/Mexican Studies IV (1)*, 79–114.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.
- Heine B. & Kuteva, T. (2005) *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinemann, T., Lindström, A. & Steensig, J. (2011). Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. En T. Stivers, L. Mondada & Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp.107-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hekking, E., Bakker & Gómez-Rendón. J. (2010) “Contact and Language Typology: Anything Goes, but not Quite”. En C. Chamoreau, Z. Estrada Fernández y Y. Lastra (Eds.). *A New Look at Language Contact in Amerindian Languages* (pp. 119-148). Munich: Lincom. (Edición en revisión).
- Herrero, J. y Sánchez de Lozada, F. (1983). *Diccionario Quechua*. Bolivia: CEFECO.
- Heritage, J. (2015) Action formation and its epistemic (and other) backgrounds, *Discourse Studies* 15(5) 551–578. SAGE.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge, *Research on Language and Social Interaction* 45 (1), 1-29.
- Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds, *Discourse Studies* 15, 547-574).
- Heritage, J. (2002a). Ad hoc inquiries: Two preferences in the design of routine questions in an open context. En D. W. Maynard, H. Houtkoop-Steenstra, N. C. Schaeffer & J. van der Zouwen (Eds.), *Standardization and tacit knowledge: Interaction and practice in the survey interview* (pp. 313–333). New York: John Wiley & Sons.
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. En J. Heritage & J. M. Atkinson (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (pp. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hester, S., & Hester, S. (2012). Category Relations, Omnirelevance, and Children’s Disputes. En S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*, Vol. 15 (pp. 1-26). UK: Emerald.

- Hintz, Diane (2012). "The evidential system in Sihuas Quechua: personal vs shared knowledge." SIL International. Handout.
- Houssaye, J. (Coord.) ([1999]2003) *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. Siglo XXI: México
- Jaffe, A. (2009) Introduction: The Sociolinguistic of Stance. En A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives* (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. USA: Routledge Chapman & Hall.
- Keane, W. (2016) *Ethical Life. Its Natural and Social Histories*. United Kingdom: Princeton University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. USA: Routledge.
- Kwon, I. (2012). *One -mi: an Evidential, Epistemic Modal, and Focus Marker in Imbabura Quechua*. Survey Reports, Survey of California and Other Indian Languages. Berkeley: University of California.
- Kyratzis, A., Tang, Y.-T., & Bahar, K. (2009). Codes, code-switching and context: Style and footing in peer group bilingual play. *Walter de Gruyter, Multilingua* 28, 265–290.
- La Razón. (2010, Febrero 23). "Vivir Bien" - propuesta de modelo de gobierno en Bolivia. La Paz, Bolivia.
- Layme, T. (2007). *Diccionario bilingüe. Iskay simipi yuyay k'anacha*. Bolivia:s/e.
- Leeuwen, van T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Le Guen (2016). *Un acercamiento a la epistemicidad desde la lingüística antropológica. Ejemplo de los maya yucatecos*. Conferencia presentada en el Seminario de Lingüística Antropológica. CIESAS, Ciudad de México, 06/12/2016.
- Levinson, S. C. (2013). Action Formation and Ascription. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 103–130). USA: Wiley-Blackwell.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Loyd, H. (2012). The Logic of Conflict: Practices Among Inner City Neopolitan Girls. En S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People*, Vol. 15 (pp. 325–354). Uk: Emerald.
- Maier, R. (2001). Negotiation and Identity. En E. Wiegand & M. Dascal (Eds.), *Negotiation and Power in Dialogic Interaction* (pp. 225–238). USA: John Benjamin B.V.
- Mannheim, Bruce (1991). *The Language of the Inka since the European Invasion*. USA: University of Texas Press, Austin.
- Matras, Y. (1998) "Modificadores de enunciado y universales del préstamo gramatical", *Linguistics* 36-2. Ed. Walter de Gruyter.
- Maynard, D. W. (1985b). How children start arguments, *Language in Society* 14, 1–30.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Les Éditions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Miller, P. (1986). Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. En B. Schieffelin & E. Ochs (Ed.), *Language Socialization Across Cultures* (pp. 199–212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, P., & Sperry, L. (1987). The socialization of Anger and Aggression. *Wayne State University Press, Merrill-Palmer Quarterly* (1982) 33, 1–33.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” No. 070.
- Minks, A. (2009). *Interculturalidad y el Discurso de los Niños Miskitos en Corn Island*. Mimeo.
- Mondada, L. (2011). The management of knowledge discrepancies and or epistemic changes in institutional interactions. En T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp.27-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000) "Antropología de la libertad". En *Gazeta de Antropología*, núm. 16.
- Nespor, J. (1994). *Conocimiento en movimiento: Espacio, tiempo y curriculum en estudiantes de física y administración*. USA: Falmer Press.
- Ochs, E. (1996) Linguistic resources for socializing humanity. En Gumperz, J. & Levinson, S. (Eds.) *Rethinking linguistic relativity. Studies in the Social and Cultural of Language*, 17 (pp. 407-437). Cambridge University Press
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs & Schieffelin (2012) The Theory of Language Socialization. En A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp.1-22). Blackwell Publishing Ltd.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1982). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. En *Culture and its acquisition*. USA: R. Shweder and R. Levine.
- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories, *ETHOS Journal of the Society for Psychological Anthropology* 37, 391-413.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1982). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En *Culture and its acquisition*. USA: R. Shweder and R. Levine.
- Ortiz Arellano, Gonzalo (2001). *El quichua en el Ecuador. Ensayo histórico-lingüístico*. Ecuador: Abya-Yala.
- Palacio, M. C. (1999). *La identidad masculina: un mundo de inclusiones y exclusiones*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). *Side by Side: Learning by Observing and Pitching In* (Vol. 37). Wiley Online Library.
- Paugh, A. (2012). *Playing with Languages. Children and Change in a Caribbean Village*. New York: Berghan Books.
- Paugh, A. (2005) Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies, *Language in Society*, Vol. 34, 63-86.
- Piaget, J. ([1964] 1991) *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Piaget, J. (1973) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 4e édition.
- Pool, L. (2011). *Accounts for requests in Yucatec Maya*. Facultair der Letteren

- Radboud University Nijmegen Master's thesis: Master of Arts degree in Linguistics.
- Poplack, S. & Sankoff, D. (1988). Code-switching. En U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, Vol. 2 (pp. 1173–1180). Berlin: Walter de Gruyter.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?, *Behavioral and Brain Sciences* 4, 515–526.
- Reynolds, J. (2010). Enregistering the Voices of Registering the Discursive Figures of Authority in Antonero Children's Socio-Dramatic Play, *Pragmatics* 20:4, 467–493.
- Reynoso, Carlos (2003). Interpretando a Clifford Geertz. En Geertz, C. *La interpretación de las culturas* (pp. 9-12). Barcelona: Gedisa.
- Rindstedt, C. (2000). *Growing up in a Bilingual Quichua Community. Play, language and socializing practices*. Sweden: Linköpings Universitet. Sweden: Linköpings Universitet.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Royce, T., & Browcher, W. (2006). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Sacks, H. (1992a). *Lectures on conversation*. Vol. I. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1992b). *Lectures on conversation*. Vol. II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En J. Heritage & J. M. Atkinson (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (pp. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language* 50, N. 4, Part I (Dec., 1974), 696–735.
- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. En B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures* (pp. 165–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmel, G. ([1903] 2010). *El conflictio*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Smetana, J. (2008). Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments (pp. 119-154). En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Stivers, T. (2011). Morality and question design: "of course" as contesting a presupposition of askability. En T. Stivers, L. Mondada & Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 82-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2005). Introduction: Multimodal Interaction. En *Semiotica* (156) 1-20.
- Streeck, J. (1993). Gesture as communication: Its coordination with gaze and speech. En *Communication Monographs* 60 (4), 275-299.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). *Language and Body in the Material World*. New York: Cambridge University Press.
- Takada, A. (2013). Generating morality in directive sequences: Distinctive strategies for

- developing communicative competence in Japanese caregiver–child interactions, <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2013.03.012>, 1–19.
- Terceros, C. y Román, O. (2012). *Análisis lingüístico. Línea de base*. Cochabamba: Ciudadanía.
- Terceros, C. (2002). Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS-CDI.
- Terceros, C. (1998). *Production écrite en Espagnol chez des enfants bilingues Quechua-Espagnol à Cochabamba-Bolivie*. Tesis de licenciatura en francés. Universidad Mayor de San Simón: Cochabamba, Bolivia.
- Tisdall, E. & Punch, S. (2012) Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. En *Children Geographies* 10(3), 249-263.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3, Serial No. 240), 25–52.
- Thornberg, R. (2006). The Situated Nature of Preschool Children's Conflict Strategies 26 (1), 109–126.
- Throop, J. (2014). Friendship as moral experience. Ethnographic experience dimensions and ethical reflections, *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society* 39 (1), 68–80.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Torero, Alfredo ([1974] 2007). *El quechua y la historia social andina*. Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Torero Fernández de Córdova, A. (1970). Lingüística e historia de la sociedad andina. En *Anales Científicos*, 8:3-4, pp- 231-264.
- Trudgill, P. (2011). Chapter 17: Social Structure, Language Contact and Language Change. En Ruth Wodak, B. J. & Paul K. (Eds.) *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp. 236-248). USA: SAGE.
- Tough, P. (2016). How kids really succeed. *The Atlantic*, June, 56–66.
- Turiel, E. (2013). Morality, Epistemology, Development, and Social Opposition. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 3-22). USA: Routledge.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En V. Turner & E. Bruner (Eds.), *The Anthropology of Experience* (pp. 33–44). USA: University of Illinois Press.
- Vandell, D., & Bailey, M. (1992). Conflicts between siblings. En C. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 242–269). USA: Cambridge University Press.
- Vásquez, Ariel (2014). *Sequential Markers in Mexican Spanish Talk: a conversation analytic study*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Sociolinguistics. Essex: University of Essex.
- Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. En A. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations in conversations* (pp. 118–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Waisman, O. S. (2010). *Body, Language and Meaning in Conflict Situations*. USA: John Benjamins Publishing Company.

- Wölck, Wolfgang (1987). *Pequeño Breviario Quechua*. Perú: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Wroughton, J. ([1996] 2008). *Gramática y textos del quechua shausha huanca*. Documento de Trabajo N° 30. Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing Up Bilingual*. USA: Blackwell Publishers.
- Zukow-Goldring, P. (2008). Sibling Caregiving. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 3, Being and Becoming a Parent* (pp. 253–286). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Referencias consultadas en internet

- Censo Nacional de Población y Vivienda (2012)
<http://www.ine.gob.bo:8081/censo2012/PDF/resultadosCPV2012.pdf> (consultado 14/08/2015)
- Juego de la liga liga.
<https://www.google.com.mx/search?q=juego+de+la+liga+el%C3%A1stica+boliviana&tbm=isch&tbs=rimg> (consultado 04/12/2016).
- Instituto Nacional de Estadística (2014) Nota de Prensa, Boletín 4
http://www.ine.gob.bo/pdf/boletin/NP_2014_4.pdf (consultado 19/10/2016)
- La Razón Digital. http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/Bolivia-hablan-idiomas-nacionales-extranjeros_0_1971402903.html (consultado 31/12/2014)
- Sala Amarilla (2009) El juego del elástico.
<https://salaamarilla2009.blogspot.mx/2009/07/el-juego-del-elastico.html> (consultado 18/11/2016).
- Russell, Bertrand (2012) <https://www.brainpicking.org/2012/05/24/love-is-wise-hatred-is-foolish.bertrand-russell.1959> (consultado 13/11/2016)

ANEXO 1

¿De quién es este “hilo”? Disputa entre hermanos sobre el respeto a la pertenencia ajena (Parte I)

Código de transcripción: 2014FM19MAR_M2U01116

Tiempo de transcripción en corte de video: 4'20" (de 6:44 a 10:64)

Participantes: Marco (4;7,29); Li (9;0); Víctor (13, primo) y Abuelita

Escenarios: patio de la casa, corredor y habitación del primo Víctor

- 1 Li: Más- de más chiquitito por qué no atas?
2 (1.13)
3 Mar: Eu, *ji:nara:alo!*
 jina-ra-lo
 V-DISTR-PR.OD
 Hacer-des-lo
 ‘deshazlo’
 ‘Eu, ¡deshazlo!’
4 (0.23)
5 Li: De: quién es este hilo! *((toma y mira el hilo verde que Marco agregó a otro cordón))*
6 (2.38)
7Li: *((mira de frente a Marco))*
8 Mar: *((sólo mira a Li, mientras continúa comiendo un turrón de cacahuete, al igual que Li))*
9 Li: *((comienza a desatar el hilo del otro hilo que está atado a la estaca))*
10 (0.25)
11 Mar: No::f! *((mira el hilo))*
12 Li: Le: voy a preguntar al Víctor *((comienza a desatar el cordón celeste del otro cordón que es de Marco))*
13 (4.87)
14 Mar: *((acerca la cabeza al lugar para verificar si realmente lo está desatando))*
15 A: xx! Mey compa:do: [[Me he comprado]] *((tratando de quitarle el hilo a Li))*
16Li. Tono de queja y reclamo))
17 *((con la mano, hace escapar el hilo llevándolo casi detrás de ella))*
18 Li: LE: VAMOS A PREGUNTA:R! *((enojada, lo dice comiendo aún su turrón))*
19 (0.28)
20 Mar: *((//Logra tomar el hilo del otro extremo para llevarlo hacia su lado))*

21 (0.13)

22 Li: ((Continúa desatando el hilo))

23 (6.21)

24 Mar: *((ve que Li termina de desatar el hilo,*

25 *vuelve a jalar de él para tratar de quitárselo))*

26 (0.03)

27 Li: *((Li agarra el hilo fuertemente))*

29 VAMOS A PREGUNTA:R!

30 (2.16)

31Li: Al Víctor voy a llevar. *((Se levanta))*

32 (0.09)

33 Li: *((se sienta a lavar el hilo en un bañador cerca*

34 *de la lavandería))*

35 Mar: *((sentado, sigue con la mirada a Li))*

36 (17.3)

37 Mar: *((levanta el hilo de uno de sus animalitos de juguete y se dispone a ver adónde lo va a*

38 *amarrar))*

39 Li: Ve:ní:! Le vamos [[a]] ir a preguntar. *((acercándose donde está Marco))*

40 (3.44)

41 Li: *((pasa cerca de Marco rumbo al cuarto de Víctor levantando el hilo por sobre su cabeza, como*

42 *jugando))* Le voy- se lo voy a dar. Se lo estoy dando.

43 Mar: *((sigue buscando adónde atar a su animalito de juguete))*

44 Li: VEN! Se lo vamos a dar.

45 Mar: *((la oye, pero no se levanta para ir con ella))*

46 Li: *((pasa por el lado de Marco, como a casi cuatro metros de distancia, sacudiendo el hilo para 47*

48 *secarlo))*

49 Mar: *((mira al suelo, sujetando el hilo del animalito de juguete que tiene en la mano))*

50 Li: Ven! *((hace un movimiento de cabeza indicando que Marco vaya con ella mientras sigue*

51 *caminando hacia el cuarto de Víctor))*

52 Mar: Na:: *((lo dice dentro de la boca. Se pone de pie para acercarse a mí))*

53 (0.06)

54 Li: Qué::?!)

55 Mar->Carmen: Aquí está Carmen *((me da el papel de cubierta del turrón que comía))*

56 (16.86)

57 Li: Se lo vuir [voy a ir]- se lo vuir [[voy]] a da:r. *((mira a Marco y se detiene unos segundos))*

58 Mar: *((gira hacia Li para alcanzarla. Primero camina rápido dando zancadas))*

59 *((cuando ya está muy cerca de Li, camina para andar al paso de ella y detrás de ella))*

60 Es de mí *((dentro de la boca y en tono de súplica))*

61 (0.37)

62 Li ->Víctor: Es de vos este hilo?

63 (0.62)

6438 De quién es este hilo?

65 Es de vos?

66 Víctor: *((parece haber respondido algo que favorece a Marco))*

67 Li->Víctor: *((apartándose de la puerta))* Ah, ya. Gra:cias!

68 Li: *((tira el hilo sobre la cabeza de Marco))*

69 (0.07)

70 Mar: *((tomando el hilo de su cabeza))*

71 Li: Aquí está tu hilo. *((se va alejando de Marco unos dos o tres pasos*

72 *secándose las manos en el pecho de su blusa))*

73 Li: *((de pronto, gira sobre sí misma para volver hacia Marco))*

74 Li: A ver tray. [Prestame. TRAY!! *((jala su mano hacia el hilo,*

75 *tratando de quitárselo a Marco))*

76 (0.97)

‘A ver, traé. Prestame. ¡TRAÉ!’

77 Mar: *[[haciendo escapar el hilo moviéndolo hacia atrás para*
evitar que Li se lo quite))

78 Mar: *((hace caer el hilo al suelo y lo recoge rápidamente))*

79 Li: Le has hecho caer?

80 (1.03)

81 Mar: *((no responde))*

82 Li: Prestame. Presta::me:. *((sonriendo, abraza por detrás a Marco;*

83 *con un brazo agarra una de las Manos de Marco y con la*

84 *otra trata de quitarle el hilo))*

85 Mar: *((trata de escapar de ahí. Extiende el brazo que tiene*

86 *el hilo haciendo círculos para que Li no se lo quite))*

87 (0.11)

88 Li: Da:me: ena:no y cuernos. *((sigue sujetando a Marco*

89 *mediante el abrazo y así logra atrapar el hilo del otro extremo))*

90 Mar: *((se agacha más hacia el suelo tratando de hacerse soltar*

91 *por Li, pero sin soltar el hilo del otro extremo))*

92Abue ->Li :(xxx) apamuway.
apa-mu-wa-y
V- TRAS-1S.O-2.IMP
traer-aquí-me
‘Tráeme’.

- 93 (0.53)
- 94Li->Abue: *Ja?* ((*enderezándose para atender a su abuelita*))
 ‘¿Qué?’
- 95 (2.32)
- 96 Mar: ((*también se endereza, pero sin soltar el hilo*
 97 *del otro extremo*))
- 98Li->Abue: *Maypi?, kaypi?* ((*sosteniendo el hilo, gira para*
 99 *buscar algo que la abuelita le ha*
 100 *pedido. Logra quitarle el hilo a Marco, luego se va al*
 101 *dormitorio de sus abuelitos. Marco parece primero volver a*
 102 *su lugar de juego, pero luego va detrás de Li diciéndole algo*
 103 *que no se alcanza a oír bien*))
may-pi kay-pi
 dónde-LOC esto-LOC
 dónde-en esto-en
 ‘¿Dónde?, ¿aquí?’
- 104 (23.95)
- 105 Abuelita->Li: *Ja:qay ukhupi.* ((*voz desde la cocina, seguro que*
 106 *señala el dormitorio de ella y su esposo*))
jaqay ukhu-pi
 Allá adentro-LOC.’en’
 ‘Allá adentro’
- 107 Li: ((*encamina sus pasos hacia el dormitorio de sus abuelitos,*
 108 *al otro lado del corredor*))
- 109 Mar: ((*suelta el hilo sin poner resistencia, da unos dos pasos*
 110 *hacia delante, de espaldas a Li*))
- 111 Mar: ((*de repente, gira y va detrás de Li al dormitorio*
 112 *de sus abuelitos*))
- 113 Li: ((*ya está dentro del dormitorio*))
- 114 Mar: ((*entrando al dormitorio de los abuelitos*))
- 115 Li: ((*le dice algo a Marco, pero no se oye. Evita que*
 116 *Marco le quite el hilo*))
- 117 Li: ((*sale riéndose de Marco, al mismo tiempo que le lleva una*
 118 *bolsa a su abuelita*))
- 197 Li: ((*corriendo hacia la cocina*))
- 198 Mar: ((*Corre detrás de Li*))
- 199 (0.1)
- 200 Li: ((*Entrega la bolsa a su abuelita y sale de inmediato de la cocina*))

201 Li->Abue->Mar: *Qhawá ka:yta?! (Mira enojada a Marco)*
qhawá kay-ta
 V.1IMP. PRON.DEM-ACU
 Mira éste
 ‘¿Mirá a éste?’

202 Mar: ((Se detiene cerca de la cocina, frente a Li))

203Li ->Mar: Me está persiguiendo. ((trata de envolver el hilo en una de sus manos))

204 Mar: ((llevando sus dos manos hacia las de Li para tratar de quitarle el hilo))

205 Li: ((deteniendo a Marco con las dos manos y sin soltar el hilo)) Nunca le voy a dar. Ni un peso le voy a da:r!

206 (0.15)

207 Mar: ((agachándose un poco sosteniendo las manos de Li y haciendo fuerza))

208 Li: ((corre dentro del corredor)) Nunca. Te estoy diciendo que no te lo voy a dar.

209 Mar: ((corre detrás de Li y le da un lapo en la mano))

210 Mar y Li: ((vuelven a enfrentarse sujetándose con las dos manos, forcejeando))

211Li: No te lo voy a dar siempre. ((toma el hilo, camina hacia la pared, al lado de una repisa de

212 adobe. Se detiene allá apoyándose en la pared))

213 Mar: ((se detiene y se apoya con los codos sobre la repisa))

214 Li: A mi cuaderno voy a ir a coloca:r. Qué crees?

215Mar: De: tu cuaderno voy a sa:ca:r. ((sigue apoyado, mira a Li. Rostro y tono tranquilos))

216 (4.52)

217Li: Vas a sacar de mi cuaderno? ((sigue apoyada en la pared, al lado de la repisa.

218 Tono muy tranquilo, pero burlón))

219 (0.09)

220 Mar: Sí:

221 (0.28)

222 Li: ((con los dientes, trata de desatar una de las puntas del hilo))

223 (8.66)

224 Mar: ((susurrando)) Ua:j ((me mira haciendo mueca de que yo no le avise de que él se va

225 acercando a Li para quitarle el hilo))

226 Mar: ((como un gato, se acerca sigiloso a Li para tratar de

227 quitarle el hilo))

228 (0.88)

229 Li: ((coloca rápido el hilo a un lado para que

230 Marco no lo alcance))

231 Li: ((emprende una pequeña carrera de ahí riendo y llevándose el hilo))

232 Mar: ((persigue a Li))

233 Mar: *((le da un lapo en la mano a Li))*
234 Li: *((le devuelve el lapo con una mano, mientras aleja el hilo llevando su otra mano hacia arriba))*
235 Li: Wa:;! Ji:! *((algo asustada y riendo, corre hacia la puerta del cuarto de Víctor*
236 *haciendo un ovillo del hilo))*
237 Mar: *((corre detrás de Li))*
238 Li: *((arroja el hilo dentro del cuarto de Víctor))*
239 Li->Mar: Ya: se lo hey da:do! *((casi cantando y sonriendo))*
240 Mar: *((se detiene en la puerta de Víctor, porque parecía intentar entrar a la habitación))*
241 (0.91)
242 Mar->Li: Ya: dá:melo. *((voz y rostro enojados))*
243 (0.25)
244 Li->Mar: Ya:: se lo hey dado. A:llá: ya está:! *((estira su brazo para señalar el lugar*
245 *adonde cayó el hilo. Entra a la habitación detrás de Marco))*
246 (0.55)
247 Mar: *((entra a la habitación))*
248 Li: *((entra también a la habitación, detrás de Marco))*
249 Mar: En dónde? xxx *((ya dentro de la habitación de Víctor*
250 (5.88)
251 Li: Ya: se lo he dado, Marco. Se lo he dado ya. Ya: se lo he dado *((voz dentro de la*
252 *habitación de Víctor. xxx ((tono de voz normal, seguro lo dice sonriendo))*
253 (14.44)
254 Li: *((sale corriendo de la habitación de Víctor, enojada mirándose el brazo))*
255 Li: Mirá: lo que me has rascañado[rasguñado], te wa: [voy a]
256 *pegar Be:be! ((tono de queja y enojo))*
257 (0.07)
258 Mar-Li: No hay mi hilo *((buscando el hilo dentro de la habitación de Víctor))*
259 (2.09)
260 Li-Mar: Se: lo he botado ahí:j *((deteniéndose en el patio, tocándose el rasguño en el brazo))*
261 (0.5)
262 Mar->Li: No hay *((asomando la cabeza fuera de la habitación))*
263 Li: *((volviendo a entrar a la habitación de Víctor))*
264 Li->Marco: En aquicitos he botado. Ahicitos he ocultado. *((vuelve a la puerta, indica el lugar a*
265 *Marco apuntando con su mano. Luego entra completamente dentro de la habitación. Allí*
266 *adentro, se oyen voces, sobre todo la de Li, pero no se alcanza a oír bien))*

ANEXO 2

¿De quién es este “hilo”? Disputa entre hermanos sobre el respeto a la pertenencia ajena (Parte II)

Código de transcripción: 2014FM29MARZ_M2U01117

Tiempo de transcripción 5'10''

Participantes: Marco (4;7,29); Li (9;0) y Abuelita

Escenario: patio de la casa

1 Mar: ((*ya tiene el hilo, vuelve a jugar con su ganado de plástico*))

2 (49.81)

3 Li: U:no más te wa [[voy a]] quita:r! ((*enojada, pasando por detrás de Marco*))

4 Mar: No: ((*amarrando el hilo a uno de sus animalitos de juguete*))

5 Li: ((*se acerca más a Marco agachando un poco el cuerpo como para amenazarlo*

6 *con golpearle la cabeza con una fuente, pero no lo hace. También*

7 *pisa fuerte por detrás de él*) Tsí:! [[Sí]] ((*estornudando*))

8 (0.61)

9 Mar: Tú callate aka si:ki:: ((*como cantando. Sigue amarrando*))

aka siki

caca trasero

'cagona'

'Tú cállate, cagona'.

10 Li: = TE: WA:: [[voy a]] QHALLIR, TE WA::[[voy a]] [xxx! ((*amenaza a Marco con echarle*

11 *el agua de la fuente que lleva y se sigue derecho al corredor*))

qhall-ir

V-INF. ESP.

'echar'

'¡Te voy a echar (con el agua de la fuente), te voy a...!'

12 Mar:

[CA:LLA:TE AKA SI:KI::!

'¡Cállate, cagona!'

13 (0.11)

14 Li: xxx ((*a lo lejos*))

15 Mar: Ca:llate cojudo

16 Li: =Callate

17 Mar: =Callate cojudo:

18 Li: = Callate 'callate' 'callate' 'callate' ((*diciéndolo cada vez más rápido*))

19 Mar: =CA:LLA:TE COJUDO!

20 (0.3)

21 Li: QUI CO,SA::?! ((caminando en dirección de Marco para entrar al dormitorio))
‘¿QUÉ COSA?!’

22 Li: ((camina hacia Marco, enojada)) Vas a hablar uno más? Te arranco! ((se refiere a la lengua,
23 casi entre dientes))

23 Mar: ((mira a Li con enojo))

24Li: [((se detiene delante de Marco cambiando ahora a un tono amistoso))]

25 [Qué diciendo te ha dado?] ((tono amable))
‘¿Qué te dijo Víctor al darte el hilo?’

26 Mar: ((levanta un pedazo de madera amenazándola con
27 lanzárselo, lo detiene con la Mano arriba mirando fijamente a Li))

28 Li: ((sigue de pie cerca de Marco)) Qué diciendo [te ha dado el hilo?
29 [((continúa con el tono amistoso))]
‘¿Qué te dijo Víctor al darle el hilo?’

30 Mar: [((arroja el pedazo de madera
31 al suelo y vuelve a concentrarse en amarrar los hilos))]

32 Li: ((pasa por detrás de Marco y le da un lapo más o
33 menos suave en la cabeza. Luego se escapa corriendo al dormitorio
34 para ver TV))

35 Mar: ((el lapo le hace cerrar los ojos y agachar un poco
36 la cabeza hacia adelante))

37 Mar: ((vuelve a tomar el pedazo de madera y esta vez
38 se lo arroja a Li, pero no le hace alcanzar))

39 (0.4)

40 Mar: ((vuelve a jugar, con rostro satisfecho, se pone a amarrar el hilo verde al otro
41 hilo con el que ata a uno de sus animales de juguete))
42 ((mientras, se oyen voces de los dibujos animados que sus hermanos
43 están viendo en el dormitorio. También se oye la voz de Li diciéndole a Joel
44 en quechua algo así como que llamará a Víctor para que vea los dibujos))
45 (0.17)

46 Mar: ((ve que Li está volviendo a salir del dormitorio;
47 entonces levanta un trapo [se pone de pie y amenaza a Li con lanzárselo))

48 Li: [NO!! E::STOY YENDO:! ((enojada, pasa por el lado de Marco
49 pero tomando distancia, con el cuerpo y la cara al otro
50 lado para no recibir el trapo de frente))
51 (0.08)

52 Mar: ((deja el trapo en el suelo y busca otra cosa que sea más dura para asestarle

53 un golpe más fuerte a Li. [Levanta un tronco de madero que parece ladrillo y se lo
54 lanza, cuando ella ya se escapa hacia el corredor))

55 Li: [Li: xxx ((al ver que Marco está levantando otro objeto más grande
56 fuerte, se escapa corriendo hacia el corredor))
57 (4.76)

58 Li: Ja:ja: xxxx ((desde el corredor))

59 Mar: =Tú callate coju:da:! ((sigue jugando al mismo tiempo))

60 Li: =Tú ca:lla:te ((a lo lejos))

61 Mar: =Ca:lla:te cojuda
62 (0.02)

63 Mar: Con mi: xxx (?toreador) jaytachir ((mira hacia donde está Li, en el
64 corredor, al mismo tiempo que sigue amarrando hilos))

jayt'a-chi-r
V-CAU-INF.ESP.
patear-hacer
'Hacer patear'
'La voy a hacer patear (con mi toreador)'.

65 (2.41)

66 Li->V́ctor: V́ctor, dice: e:l Joel que vas a venir a mirar tele ((desde
67 a puerta del dormitorio de V́ctor))
68 (2.61)

69 Mar: ((al sentir los pasos corriendo de Li, [levanta un juguete para
70 lanzárselo. Esta vez continúa sentado pero mirando en dirección a Li))
71 (0.06)

72 Li->Mar: [YA: BA:STA:! ((enojada, se detiene, primero ladea su
73 cuerpo y rostro a otro lado por unos segundos tratando de esquivar
74 el juguete. Luego enfrenta a Marco))

75 Mar: =(le arroja el juguete a Li))
76 (0.02)

77 Li: ((corre hacia el dormitorio de sus padres y al hacerlo
78 aprovecha para darle otro lapo en la cabeza a Marco. Sonríe al hacerlo))

79 Mar: =Umf! ((levanta otra vez el pedazo de madera
80 mirando enojado a Li))
81 ((lanza el pedazo de madera a Li, sin hacerle
82 alcanzar porque Li ya está entrando al dormitorio de sus
83 padres para mirar TV))
84 ((127.02 Pasan un poco más de dos minutos))

85 Mar: ((en ese lapso de tiempo, sigue jugando clavando y
86 desclavando sus "estacas" de clavo. En una de esas, mira

87 *enojado al cuarto donde está Li)*

88 Li: *((vuelve a salir del cuarto corriendo, al pasar*

89 *le da otro lapo en la cabeza a Marco))* Enano ca://rajo.

90 Mar:=> ENANO:

91 Li:=> E[NA:NO!

92 Mar: [CA:- CA:RA:JO:: *((continúa atando a sus animales de juguete))*

93 Li:=> =Wa:nk'i: *((voz burlona unos metros más allá))*
 'Enano'

94 (0.04)

95 Mar=>: =Wanki toro:: [[wank'i toro]] *((enojado, sigue jugando))*
 wank'i toro
 enano toro
 'Toro enano'

96 Li:=> =Wa:nk'i, wa::nk'i, wa:nk'i, p'u::ti::! *((voz burlona a unos metros, creo*

97 *que desde el corredor))*
 '¡Enano, enano, enano, torillo barrigudo!'

98 (0.03)

99 Mar: =WANKI U:ÑA::! [[wank'i uña]] *((sigue jugando con sus animalitos de juguete))*
 '¡Cría enana!'

100 (1.71)

101 Abue:=> Marco Marco Ma:rcó: xxxx *((desde su cocina, con voz normal))*

102 (24.03)

103 Mar:=> *((se calla por un rato, mientras va cambiando de lugar de amarre a todos*

104 *sus animalitos de juguete))*

105 Mar:=> Pu:- pu:ta u:ña Lily::!
 '¡Cría de puta, Lily!'

106 (0.25)

107 Abue: Marco! Marco! SI:MIYKI P'A:LLQASQAYKI. Po:bre!
 simi-yki p'allqa- sqa- yki
 boca-POS.2S partir en dos - FUT-O
 boca tu partir en dos
 'Te voy a partir la boca en dos'.
 '¡¿Marco?!, ¿Marco? ¡TE VOY A PARTIR LA BOCA EN DOS, pobre!'

108 Mar: *((ve que Li va a pasar de nuevo por su lado; levanta un fierro que*

109 *está cerca de él para lanzárselo a Li))*

110 Li->Abue: =FIE:RRO::WAN! *((se detiene en su lugar. Tono enojado y quejumbroso))*
 fierro-wan
 fierro-INSTR.
 fierro-con
 '¡CON FIERRO!'

111 Abue: = Marco? Yachachisqayki. Po:bre.

yacha-chi-sqa-yki
enseñar-CAU-FUT-2OI
'te voy a enseñar'

'¿Marco?, te voy a enseñar, pobre'

112 (0.47)

113 Li: ((se anima a seguir pasando por el lado de Marco,

114 pero lo hace caminando rápido y con cuidado, casi agachándose y

115 ladeando el cuerpo y el rostro para que el fierro no la alcance de frente))

116 Mar: A:m! ((mientras Li pasa por su lado, golpea el fierro cerca de los pies de Li, como

117 mostrándole que puede pegarla con el fierro))

118 Li->Mar: E:j. No te wa [[voy a]] dar esto, vas a ver! ((mostrándole a Marco algo

119 que ella lleva en la mano. Engrosa la voz porque está enojada. Sigue pasando))

120 Mar: A:m! ((vuelve a golpear el suelo con el fierro cerca de

121 los pies de Li))

122 Mar: A:m! ((es el tercer golpe al suelo, acompaña la

123 trayectoria de movimiento de Li))

124 Li: ((ya está casi fuera del alcance de Manuel, llegando a la puerta

125 del dormitorio donde sus otros hermanos ven TV))

126 Mar: [[(lanza el fierro a Li, sin darle en el blanco porque

127 Li ya está entrando al dormitorio caminando más rápido))

128 Abue: ((desde su cocina, protesta algo en quechua, es una orden que va dirigida a los niños para

129 que barran el corredor, pero no se oye claramente, tampoco los niños le prestan atención. Li se 130

queda en el dormitorio viendo la tele con sus otros dos hermanos y Marco continúa jugando con 131
sus animalitos de juguete))