

*Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: estructura, narrativa y socialización.* Coordinado por Lourdes de León Pasquel. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2013. 319 págs.

LA CULTURA: UNA HERRAMIENTA FUNDAMENTAL  
PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

Alejandra Auza Benavides

SERVICIO DE FONIATRÍA  
HOSPITAL GENERAL DR. MANUEL GEA GONZÁLEZ

Un nuevo libro de gran valía en muchos aspectos se publicó recientemente. Se trata de *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: estructura, narrativa y socialización*. Los aspectos más sobresalientes del libro, o por lo menos los que yo quisiera resaltar, son tres: el peso que tiene la cultura en la construcción del lenguaje, la preponderancia de las interacciones para suscitar una serie de construcciones gramaticales y el impacto que las interacciones tienen en la vida psicosocial de los niños que adquieren una lengua indígena. Estos aspectos se irán comentando a través de los capítulos que conforman el libro, el cual está dividido en tres partes. La primera se enfoca en el entorno comunicativo y cultural de los niños mayas. La segunda parte trata sobre la socialización del lenguaje, visto desde las narraciones y diferentes prácticas comunicativas. La tercera parte profundiza sobre la adquisición de la gramática. En esta ocasión presento las dos primeras partes del libro.

El primer capítulo, intitulado “La estructura conversacional y la adquisición del lenguaje: el papel de la repetición en el habla de los adultos y niños tseltales”, escrito por Penélope Brown, centra su trabajo en la socialización lingüística. El estudio analiza la repetición dialógica en tseltal para mostrar cómo el niño abstrae información a partir de la estructura conversacional. Llama la atención que, a diferencia de lo que sucede en las principales ciudades de México, donde el niño es parte de las conversaciones con los adultos como se acostumbra en las interacciones occidentales, en las interacciones del tseltal, los niños no tienen un intercambio verbal intenso con sus madres ni tampoco hay un habla explícita dirigida a ellos. De hecho, durante los primeros seis meses prácticamente al niño no se le

dirige de forma directa la palabra y muchas de sus necesidades se reconocen solo por la cercanía física y el contacto del bebé con la o las cuidadoras, que pueden ser hermanas o primas. Brown menciona que los niños tienen una especie de ‘inmunidad’ hasta los tres años, edad en la que la participación comienza a aparecer, cuando ya son evidentes las combinaciones de las palabras. En estas interacciones surgen patrones de repetición dialógica. No es sino un vaivén de turnos entre los hablantes, donde el padre o la madre conduce el diálogo y en el que la participación del niño es apenas perceptible con estructuras cortas pero significativas en la construcción de su lengua.

Cito a Brown:

Esta “repetición dialógica” funciona para controlar y dirigir el flujo del discurso, para regular la introducción de información nueva y el desarrollo de los temas, para buscar o enfatizar el asentimiento, crear los límites del discurso y construir de manera colaborativa la comprensión del discurso (p. 43).

Si bien la repetición es una práctica común en el habla dirigida a los niños, en el tsetal se reconocen tres tipos: la auto-repetición, o reformulación de los propios enunciados para llamar la atención de los niños; la expansión, con lo que se repite la producción del niño pero corrigiendo la gramática o la pronunciación, y la repetición elicitada, en la que se le insta al niño a repetir exactamente lo que se le dice. Brown señala que estos tipos de repetición son prácticas comunes en muchas culturas del mundo. Yo agregó que, como formas naturales de interacción, estos tipos de repetición son comúnmente utilizados en las prácticas de terapia del lenguaje, en las que se les proporciona una especie de andamiaje a los niños que presentan dificultades para adquirir su lengua. Pero Brown pone de relieve la presencia de la repetición dialógica como una práctica común entre hablantes adultos de las lenguas mayas. La repetición dialógica, a diferencia de los otros tipos de repetición, no está dirigida al niño y tiende a recortarse a lo largo de la conversación. Las estructuras disminuyen conforme avanzan los turnos hasta reducirse en muchas ocasiones a la raíz verbal, fuente principal de contenido en tsetal. Tomo un extracto de uno de los ejemplos de Brown que ilustra con mucha claridad esta dinámica dialógica:

La abuela (m) dialoga con el nieto (k):

m: *ej! la 'wa'yix tal ts'in.*  
 ej! la 'w-a'y=ix tal ts'in  
 EXCL<sup>1</sup> CMP 2E-sentir=CET DIRllegar PT  
 '¡Eh! Así que los alcanzó (es decir, les llovió) de camino a acá.'

k: *la!*  
 la  
 CMP  
 '(Nos) alcanzó.'

m: *la. ja' in sab i.*  
 la. ja' in sab i.  
 CMP ! DEIC mañana DEIC  
 'Sí. Fue esta mañana.'

k: *ja'.*  
 ja'  
 !  
 'Fue.'

m: *ja'.*  
 ja'  
 !  
 'Fue.'

<sup>1</sup> Las abreviaturas para las glosas son las siguientes:

CMP prefijo de aspecto completivo

! predicante ('sucede que')

CET cambio de estado terminado

DEIC elemento deféctico

DIR direccional

EXCL exclamativo

PT partícula

k:        ^ ja'.  
           ja'  
           !  
           'Fue.'

La repetición dialógica no tendría lugar si no hubiera conocimiento compartido entre los hablantes. La repetición transmite una información muy sutil sobre cómo se gestionan los turnos, además de que se manifiesta solidaridad, afecto o involucramiento con el interlocutor. La repetición dialógica con los niños casi siempre tiene pocos turnos, a diferencia de lo que se observa entre adultos. Apunta la autora que es una forma de resaltar la raíz del verbo como una 'figura' constante que sobresale contra un 'fondo' que cambia sus afixos frecuentemente. La manera en que se organiza la conversación en tseltal hace de esta una fuente aún más prominente y sistemática de pistas para descubrir los patrones estructurales de la lengua.

El foco de atención en el capítulo segundo de Margarita Martínez Pérez es el habla maternal o el habla dirigida a los niños, en familias cuya lengua materna es el maya tsotsil. Se titula "Los rasgos del habla dirigida a niños en el tsotsil huixteco: un estudio en tres hogares". Aunque pareciese que el tema sobre el habla maternal o maternés se ha trabajado por décadas, poco se ha dicho respecto a esto sobre las lenguas mayas. En ellas, varios factores como la composición familiar, el lugar de nacimiento de los niños en la familia, el nivel de escolaridad y la influencia del español hacen variar el uso del habla maternal. Mientras algunos investigadores han encontrado cambios léxicos, prosódicos y morfológicos en las lenguas mayas (como los estudios de De León o Gómez), otros no han encontrado un habla especial dirigida a los niños (como Brown, Pye o Pfeiler). Margarita Martínez Pérez sostiene que la función de este tipo de habla es de carácter socializador, porque ayuda a transmitirles a los más pequeños los valores de la cultura y el afecto. También es notoria la presencia de la repetición, como una práctica comunicativa muy recurrida, tal como la observamos en el estudio de Brown. Al contrastar tres familias focales –una monolingüe y dos con diferente nivel de bilingüismo del tsotsil y el español– Martínez Pérez encuentra modificaciones como la repetición, el alargamiento vocálico, la sustitución fonológica, el uso de diminutivos y el uso de vocativos afectivos. Hasta aquí podríamos sostener que son modificaciones parecidas a las que se realizan en las interacciones de madres

y bebés de culturas occidentales. La aportación novedosa del estudio es que aunque estos factores del habla se mantienen en las tres familias, existen diferencias como consecuencia de los componentes propios de cada una. Por ejemplo, las familias 1 y 2 tienden a utilizar el alargamiento vocálico para expresar afecto positivo y atenuar los directivos. No obstante, las modificaciones prosódicas se utilizan en las tres familias. Otras variaciones son más marcadas, como por ejemplo, el uso de diminutivos o de los vocativos en tsotsil, menos empleados por la familia 3 y casi por igual en las familias 1 y 2. Esto puede apreciarse en una gráfica que ilustra globalmente la comparación de los rasgos que componen el habla dirigida al niño (p. 103). Los datos de este estudio muestran que si bien existen diferencias individuales entre las familias estudiadas, estas son resultado de la posición de nacimiento de los niños observados, de la influencia del español en casa y del uso de la lengua materna. Es indiscutible que existe una realidad cultural que influye en la socialización del lenguaje de los niños y que se evidencia en el habla maternal.

Tanto el estudio de Margarita Martínez Pérez como el de Penélope Brown ponen de relieve que la repetición en la interacción cotidiana es una práctica necesaria de los hablantes de tsotsil y tseltal que se encuentra cargada de información semántica y pragmática en la que los niños obtienen significados sociales relacionados con el lenguaje.

En el tercer capítulo, titulado “Negritos, ánimas y tapacaminos: la emergencia de la narrativa y la socialización del narrador en la infancia tsotsil zinacanteca”, Lourdes de León Pasquel indaga sobre la narrativa, que define como un tipo de competencia comunicativa que se desarrolla a través de un proceso de construcción entre los interlocutores. La noción de ‘proceso’ es relevante en la adquisición del lenguaje y particularmente en la narrativa infantil. Se trata de un acto comunicativo que emerge paulatinamente en la infancia, gracias a la colaboración de otros hablantes, quienes con su experiencia proporcionan al niño las herramientas lingüísticas y culturales para narrar un evento o una historia. A De León le interesa abordar la emergencia de la narrativa en tsotsil desde una perspectiva antropológica, aproximación que sitúa a la cultura como el espejo con el que se mira al lenguaje y el desarrollo en la infancia.

¿Qué es narrable? Se pregunta la autora. Casi cualquier hecho de la vida cotidiana se puede narrar y esto es lo que ella observa entre los niños a través de un método longitudinal y también transversal. Cuentos, chismes, sueños y mitos

son el material favorito para narrar en la comunidad de Zinacantán. Un factor notable es que estas familias disfrutaban de las narraciones transmitidas cara a cara, más que aquellas que provienen de textos escritos. Este factor es crucial para entender por qué los niños también narran historias de experiencia personal, entre las que se encuentran sobre todo las historias de personajes sobrenaturales como El Negrito, El Tapacamino y las ánimas.

El uso de los evidenciales como *la* ‘dicen que’ es una muestra de la recreación de una serie de acontecimientos que, si bien tienen que ver con seres fantásticos, involucran a la persona en la escena narrativa en dos planos: uno, el del momento mismo de narrar donde expresa sus emociones, y otro, el de la construcción de un escenario ficticio que también lo implica emocionalmente pero que involucra a otros. Las teorías de corte psicológico sobre la emoción señalan que las historias como las que De León estudia adquieren mucha fuerza e interés para el narrador, porque hay un juicio de por medio sobre lo narrable que provoca que la persona experimente deseos de acercarse o alejarse del evento o que tenga reacciones físicas como la tensión o la generación de expresiones gestuales (Sanford & Emmot, 2012).

Desde mi punto de vista es casi un hecho que la narración de estos mitos zinacantecos debe provocarles a los niños tsotsiles emociones que aprenden y construyen durante su niñez a través de otros narradores más expertos, quienes activan escenarios de temor. Entonces “narran lo que otros dicen”. Es su voz la que reúne las voces de su comunidad y con la que transmiten el conocimiento del mundo, real o ficticio para provocar sentimientos en niños y adultos y así lograr acciones o cometidos. Esta circunstancia narrativa también hace recordar las teorías sobre los escenarios que sostienen que el conocimiento del mundo se almacena de acuerdo con las situaciones que vivimos. Nuestro cerebro tiene la habilidad de estructurar la comprensión de los eventos y enmarcarlos en paquetes situacionales. Una vez que se activa un escenario podemos acceder y procesar cierto conocimiento enlazado con el evento, de tal forma que también se establece una relación con un tipo de discurso y con un lenguaje (Sanford & Emmot, 2012).

Más aún, en este estudio se muestra que las prácticas comunicativas del hogar son la semilla de las narraciones que se llevarán a cabo en otros espacios sociales como la escuela. De León señala que las narraciones de cuentos antiguos o algunos mitos suceden no solo cara a cara sino también en presencia de grupos familiares. Esto es indudablemente valioso para comprender el peso que tiene la familia en estas comunidades, a diferencia de las comunidades occidentales en

las que la escuela, por ejemplo, es el sitio donde grupalmente y con mayor frecuencia se narran cuentos, mitos y fábulas. Esto no quiere decir que en las comunidades occidentales no se narre en familia. De hecho, algunos estudios recientes como el de Sparks, Carmiol y Ríos (2013) ponen en evidencia que justo es en el seno de las familias y antes de entrar en contacto con la escuela donde se desarrollan interacciones entre las madres y sus hijos con las que el niño construye un repertorio variado de narraciones.

Un hallazgo clave en este capítulo es que los niños de dos años de edad logran utilizar el habla reportada o el habla indirecta, comúnmente investigada en niños de edades mayores. Por ejemplo, en nuestros trabajos con niños hispanohablantes también hemos observado el uso del habla indirecta en niños de cinco años. Por un lado, el uso temprano del habla indirecta da cuenta del desarrollo cognitivo para narrar historias a muy corta edad. Por otro, también logra verse el entretendido de muchas voces que en la narración infantil se proyecta, en momentos como propia y a veces como la de los adultos. No puedo dejar de evocar la polifonía de la que se valía Dostoievksy para escribir sus novelas; también recuerdo a Bakhtin, quien subrayó que la propia voz no es más que el reflejo de las múltiples voces de otros que actúan en nosotros.

Los datos longitudinales provenientes de una de las niñas que De León estudió muestran con mucha claridad tanto la polifonía como la evolución narrativa. No solo se han echado a andar los recursos narrativos sino que es claro que cuando construye y reconstruye una narración sobre El Negrito está impregnada del ambiente cultural y social de la familia. Cito a De León hablando sobre esta niña.

Ella proporcionó esta versión más elaborada, integrada de manera fluida con reportes indirectos que indican la colectividad de la autoría y también con reportes directos en los que cita textualmente a los protagonistas (p. 141).

El uso de los evidenciales como *la* ‘dicen que’ muestra que las voces, a veces individuales del otro, a veces colectivas, son el fruto de la comunidad y propiamente de las familias que relatan los temas importantes en la vida zinacanteca. Es sumamente valioso comprender la importancia de la familia para hacer de un pequeño hablante, un buen narrador. En todo momento se observa que el acompañamiento del adulto tiene la función de inducir a la narración con ayuda de estrategias como la elicitación y la repetición.

El capítulo da luz a otras esferas de la investigación lingüística. Toca indirectamente un tema sensible que es cómo provocar que otro hable cuando es necesario analizar su lenguaje. Desde una postura psicológica, terapéutica y evaluativa podemos apreciar que los temas de miedo, de personajes sobrenaturales, muy enraizados en esta cultura dan pie para que los individuos hablen de ello. Ya Labov hace muchos años había destacado que estos son temas que afectan emocionalmente a las personas y por esa razón los comunican. Aunado a ello, vemos que en este trabajo los temas también influyen en la construcción sobre la noción de comunidad.

Hay otro hecho que incita a un breve comentario y es que la madre anuncia a los demás que el niño “ya habla”. No es un asunto menor que, para los oídos de la madre, el niño ha adquirido las herramientas necesarias, y cumple con las expectativas, al menos para ella, para comunicarse de forma satisfactoria con la comunidad.

Más allá de los hallazgos sobre la adquisición del lenguaje, los resultados tienen implicaciones en el campo de la educación. Es urgente e ineludible que los sistemas educativos tomen en cuenta la cultura de la que proviene el niño y que sea el sistema educativo el que se adapte a él y no por el contrario. El ajuste de los sistemas educativos teniendo a la cultura en el centro de la acción escolar haría que las actividades en el aula, entre ellas los actos narrativos fueran más satisfactorios para todos. Nuevamente en palabras de nuestra autora:

La oralidad tsotsil zinacanteca en la edad infantil no se sincroniza con prácticas compatibles culturalmente en la escuela. En este sentido, puede observarse la discontinuidad de una oralidad que no se conecta con la literacidad tradicional escolar (p. 155).

Por último, comentaré sobre el capítulo “La amenaza: análisis de una práctica discursiva de socialización infantil en una comunidad maya ch’ol de Chiapas”, escrito por Bernabé Vázquez Sánchez y Lourdes de León Pasquel.

Así como los niños de Zinacantán narran con más facilidad sobre seres sobrenaturales y temas de miedo, las amenazas, la provocación del miedo y del enojo son un recurso que ayuda a regular acciones que los padres desean controlar o hacer que los niños cumplan con tareas que se les asignan. Pero sabemos que las amenazas están presentes en otras comunidades de México y que tienen una función social como mecanismos reguladores de la conducta. Lo singular del estudio es que también tienen una función moral. Por ejemplo, las amenazas

funcionan para fortalecer el temperamento en los niños varones y para que sean menos vulnerables a perder su *ch'ulel* 'alma'. Aunque también las niñas se benefician de este fortalecimiento, las prohibiciones y amenazas dirigidas a ellas son más laxas.

Vázquez y De León estudian tres familias compuestas por tres generaciones. Son familias con niños cuyas edades fluctúan entre los ocho meses de edad y los nueve años. El análisis muestra el rol de las prohibiciones y amenazas según la generación a la que pertenezcan los participantes. Mientras que una de las funciones de la alineación entre dos adultos –generalmente el padre y la madre– es para demandar que el niño realice una acción necesaria, las amenazas entre pares de niños tienen una dinámica distinta por la posición que parece ocupar la niña-cuidadora. Estas últimas se enfrentan con frecuencia a los desafíos de las niñas menores. De hecho, la comunidad es permisiva en cuanto a estos desafíos, pues de acuerdo con la concepción local, tales situaciones les ayudan a *cha'añ mi ip'äty-añ ipusik'al* 'a fortalecer su corazón'. Pero se cumplan o no las amenazas, el lenguaje de las pequeñas cuidadoras se alinea con el lenguaje del adulto. Hay partículas como el reflexivo *bäj*, término propio de los adultos para lanzar amenazas. En uno de los ejemplos, la niña-cuidadora lo utiliza como una muestra lingüística de que participa en dos papeles simultáneamente: el de su rol como cuidadora, que emplea marcadores del lenguaje adulto, pero al mismo tiempo como niña, participe de una acción conjunta de la que debe deslindarse. Caso muy diferente es el de los abuelos, quienes al no tener la responsabilidad de educar, producen entonaciones afectuosas para atenuar las amenazas y mantener el equilibrio en las relaciones con sus nietos. En todas las interacciones surgen otras partículas como el reportativo *a'bi* 'dicen' para sustentar la explicación de la amenaza o de la prohibición, como una manera de hacer cómplice a la comunidad y despersonalizar lo dicho.

La noción sobre el fortalecimiento del corazón o del *ch'ulel* 'alma' se encuentra también en las teorías parentales zinacantecas. Los padres también conciben la idea de que el niño debe desarrollar el alma, que implica el desarrollo de su entendimiento. Cuando los niños no cumplen con lo esperado, los padres de la comunidad ch'ol los justifican, porque la desobediencia es muestra de que no les ha llegado el *pusik'al* 'corazón', refiriéndose a que la comprensión está en una etapa incipiente. Sobresalen dos hechos. El primero tiene que ver con el paralelismo del significado entre 'alma/corazón' y 'entendimiento' en el uso de la co-

munidad ch'ol, que coincide con las definiciones de las principales corrientes de la filosofía universal en diversas culturas. Se han utilizado vocablos para referirse a 'alma' o 'espíritu' como *psyche* (griego), *duja* (ruso) o *geist* (alemán). El griego *psyche* designa 'la vida', como 'aliento' y también como sombra incorpórea. El alma se concebía como un 'simulacro' o 'fantasma' que podía salir o alejarse del viviente durante el curso de la vida (Ferrater Mora, 1979). También se recuerdan las creencias de la Edad Media en las que se sostenía que al bebé no le llegaba el alma sino hasta los cuarenta (los niños) o cincuenta (las niñas) días de nacido. *Psique*, hoy en día se refiere al alma también, pero vinculada a las ciencias de la mente y sus procesos y la manera de sentir de una persona o de un pueblo.

La llegada del corazón *pusik'al* o del entendimiento tiene lugar entre los dos y los tres años, cuando comienza a cultivarse su desarrollo, razón por la que las amenazas comienzan a dirigirse a los niños. Es entonces cuando 'brota su corazón' *pasel ipusik'al*, y son ya capaces de entender los razonamientos de su comunidad. Muchas de las amenazas y prohibiciones que Vázquez y De León estudian son de sentido común, como por ejemplo, no comer alimentos dulces por la noche, no escupir o morder a otra persona o no burlarse de otros. Otras tienen su nacimiento en concepciones propias de la comunidad como señalar el arcoíris o tocar animales recién nacidos.

La naturaleza de las interacciones que hemos revisado cambia de acuerdo con el crecimiento de los niños, por las nociones respecto del alma, del corazón y del espíritu que son diferentes según el sexo de los niños y su edad. Los datos son valiosos porque consideran las diferencias generacionales en las prácticas comunicativas socializadoras, lo que no siempre se reporta en los estudios del desarrollo del lenguaje infantil, dado que se centran más en las díadas entre padres e hijos. Además, los recursos para convencer, prohibir y amenazar se fundamentan en los conceptos morales del lugar que facilitan el desarrollo socio-moral de los pequeños.

Hasta aquí he descrito y comentado algunos de los trabajos unidos por las líneas de la socialización y de la narración basados en la transmisión del conocimiento sociocultural. Este volumen nos permite tomar conciencia sobre cómo las familias son partícipes de la formación de la identidad infantil teniendo como vehículo mediador el lenguaje. Pero más allá de comprender el desarrollo del lenguaje se ha profundizado en el valor de considerar a la cultura como una herramienta para la adquisición del lenguaje en particular y el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas en general. El libro provee a lingüistas, maestros y

educadores, las bases para comprender y en consecuencia delinear mejores contextos para el desarrollo de las lenguas mesoamericanas.

## BIBLIOGRAFÍA

- FERRATER MORA, J. (1979). *Diccionario de filosofía. I* (pp. 101-109). Madrid: Alianza.
- SANFORD, A. J. & C. EMMOT (2012). Hot cognition: emotion, empathy and suspense. En *Mind, brain and narrative* (pp. 191-232). Nueva York: Cambridge University Press.
- SPARKS, A., A. M. CARMOL & M. RÍOS (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. En V. Smith & A. M. Carmiol (eds.), *Actualidades en Psicología: prácticas narrativas en latinos/narrative practices among Latinos*, 27 (115): 93-111.