

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE Y PARA EL USO DEL LENGUAJE

Silvia Balzano
CONICET, Argentina

RESUMEN

En los trabajos etnográficos tradicionales, referidos a la transmisión de las pautas culturales de una generación a otra, pocas veces se ha prestado atención al lenguaje como vehículo de esta transmisión. En las últimas décadas ha habido un importantísimo aporte al tema de la socialización desde el campo de la lingüística. Diferentes autores han señalado en dicho proceso una doble dimensión: la socialización para el uso del lenguaje y la socialización por medio del lenguaje.

El presente artículo presenta cómo los niños van adquiriendo las habilidades necesarias para transformarse en miembros competentes de su grupo social por medio del lenguaje y su adecuado uso en el contexto de la interacción con otros miembros que ya han adquirido dichas destrezas. Más específicamente se presentan dos ejemplos en donde se advierte cómo el proceso de socialización —en su doble dimensión— es puesto en práctica mediante el concepto de educación dentro del contexto de interacción de una familia de origen mexicano, residente en los Estados Unidos. En este proceso de socialización lingüística los niños no sólo aprenden fórmulas de cortesía, sino también adquieren un conocimiento empírico de los valores que sustenta el grupo.

En la literatura referida a socialización y enculturación, en especial en las descripciones etnográficas, se hace referencia a los procesos de transmisión del bagaje cultural de una generación a otra. Existen excelentes descripciones de ritos de iniciación, de pubertad y referencias sobre la infancia en los pasajes atinentes al ciclo vital de un grupo. Un aspecto llamativo en estas descripciones es que pocas veces se ha prestado atención al lenguaje como vehículo de transmisión de las pautas culturales de un grupo dado.

En las últimas décadas ha habido un importantísimo aporte bibliográfico al tema de la socialización desde el campo de la lingüística. A partir de los trabajos de Ochs y Schieffelin (Ochs 1982, 1999; Ochs y Schieffelin, 1983, 1985; Schief-

felin y Gilmore, 1986 y Shieffelin y Ochs 1985) y Heath (1982, 1983), se ha revitalizado el estudio de dichos procesos, aportando al concepto de socialización una doble dimensión: la socialización para el uso del lenguaje y la socialización por medio del lenguaje.

El propósito de esta presentación es ejemplificar cómo los niños van adquiriendo las habilidades necesarias para transformarse en miembros competentes de su grupo social por medio del lenguaje y su uso adecuado en el contexto de la interacción con otros miembros que ya han adquirido dichas destrezas. Más específicamente se presentan dos ejemplos en donde se advierte cómo el proceso de socialización —en su doble dimensión— es puesto en práctica mediante el con-

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

cepto de *educación* dentro del contexto de interacción de una familia de origen mexicano, residente en los Estados Unidos.

Esta investigación comenzó hacia septiembre de 1989, cuando me integré al Grupo de Comportamiento Social de la Universidad de California, en calidad de antropóloga, para trabajar en un proyecto dedicado a estudiar el contexto social de la alfabetización entre los niños latinos del distrito de Lennox, en el área metropolitana de Los Angeles. Uno de los objetivos del proyecto era tratar de entender, entre otros temas, el porqué del alto grado de inasistencia y las altas tasas de deserción escolar en la población latina en los Estados Unidos. Dicho proyecto aún sigue en vigencia y los detalles de sus avances pueden consultarse en <http://www.npi.ucla.edu/homeproj>

Método

El proyecto de estudio longitudinal, dirigido por Ronald Gallimore, consistía en una muestra de 121 niños entre 5 y 6 años, seleccionados al azar, de los cuales se tomó una submuestra de 30 casos para realizar estudios en profundidad. Como parte del trabajo, fueron entrevistadas 16 de las 30 familias, y las maestras de los niños, y se realizaron observaciones en clase durante las horas de lectura. En cada entrevista se hacían preguntas de tipo abierto, relacionadas con la conexión entre la escuela y el hogar y una variedad de otros temas, tales como los contactos entre padres y maestros, las definiciones de lo que es aprender, la percepción del sistema escolar norteamericano, las aspiraciones y expectativas con relación al futuro de los hijos. Asimismo, cada niño era observado durante la hora de lectura, al menos tres veces por año. Finalmente, las maestras de los niños fueron entrevistadas para obtener información acerca de sus percepciones

sobre cada estudiante y su rendimiento académico.

Como ya se mencionó, además de la información contenida en la encuesta longitudinal, se utilizaron datos etnográficos recabados de cada una de las 16 familias mexicanas con las que se trabajaría a lo largo de los cuatro años en los que se realizó la investigación.

La investigación tuvo lugar en la comunidad de Lennox, al este del aeropuerto internacional de Los Angeles. Se trata de una zona residencial de departamentos económicos y casas pequeñas. Según el censo de 1990, la población total de Lennox era de 22.750 habitantes. De la población total, el 65% estaba conformada por extranjeros. El 85% de la población total es de origen latino, de los que el 63% es de origen mexicano.

Se trata, como se ha dicho, de inmigrantes recientes de origen mexicano, proveniente de las zonas rurales de los estados de Jalisco, Michoacán y Zacatecas. Para ese entonces habían permanecido ya un promedio de 10 años en los Estados Unidos y poseían un grado de instrucción aproximado de 7 años en su país de origen. Con relación a lo laboral, la mayoría de los padres de los sujetos de la muestra trabajaban en el área de servicios (30,4%), reparaciones (23,2%) y fábricas (34,4%). Sólo el 3,2% de dichos padres declararon estar desempleados (Gallimore, Reese, Balzano, Benson y Goldenberg, 1991).

Resultados

En trabajos anteriores se hace referencia al concepto de *educación*¹ sustentado por inmigrantes mexicanos, residentes en los Estados Unidos (Balzano, 1993, 1997, 2000). Básicamente la noción alude al desarrollo del carácter moral de la persona, pero si se ahonda en su significado, es posible advertir que los padres mexicanos enfatizan diferentes

aspectos en el proceso de educación de sus hijos, de acuerdo con su edad. Hasta los 4 años, los padres se preocupan especialmente por hacer del niño un hábil actor social. Entre los 5 y 7 años, los padres empiezan a interesarse en el desarrollo moral del niño. A los 7 años, el desarrollo intelectual se transforma en un aspecto tan importante como los otros dos.

La llegada de los 12 ó 13 años marca una etapa diferente. Los padres perciben que es el momento cuando los niños empiezan a tomar sus propias decisiones y que ellos dejan de ejercer control sobre sus hijos. El ejercer dicho control, es decir, el *mantenerlos por el buen camino*, es una obligación que deben satisfacer quienes se preocupan por sus hijos. Sin embargo, la posibilidad de que se *salgan del camino correcto* está constantemente presente en la mente de estos padres. Esta es la razón por la cual deben estar muy atentos a la clase de amigos que sus hijos frecuentan. Las *malas compañías*, usualmente llamados *cholos*², son jóvenes a los que tildan de *desorientados*, de *maleducados*.

La percepción de esta falta de control se ve agudizada también por el hecho de ser inmigrantes. A lo largo de los años de investigación en el proyecto Lennox, los pros y contras respecto de su instalación en los Estados Unidos fueron un tema recurrente. Si bien, nadie dudaba de los beneficios económicos, temían que la inmigración pudiera afectar el desarrollo moral de sus hijos. De su país de origen añoraban fundamentalmente lo que resumían en la expresión *la tradición de los ranchos*, en la que el respeto filial, la unidad de la familia, y la preponderancia del grupo por sobre los intereses individuales eran las características salientes. En contraposición, la deserción escolar, el uso de drogas, la pertenencia a pandillas eran y son moneda corriente

entre los jóvenes latinos de Los Ángeles. Los padres estaban convencidos de que, si desde pequeños, infundían en ellos el valor de la *educación*, sus hijos tendrían menos posibilidades de transformarse en individuos socialmente ineptos. Esto nos indica que el concepto de *educación* también debe entenderse como la preservación de los valores tradicionales amenazados por el proceso de inmigración y la consecuente exposición a valores diferentes.

En cuanto al proceso de socialización entre los niños mexicanos en los Estados Unidos, Eisenberg (1982, 1986), quien ha trabajado intensamente en el tema de la adquisición del lenguaje con familias mexicanas de California del Norte, observó que los niños mexicanos son llevados a interactuar con otros desde muy temprana edad. Señala que, desde la perspectiva paterno/materna, no importa tanto el contenido de la interacción, sino la interacción misma: el interés está puesto en que los niños participen y que disfruten de ella. Esto lleva a que los niños desarrollen un sentido de unidad muy fuerte con los miembros no sólo de la familia nuclear, sino también de la familia extendida.

Desde mi perspectiva, esta tendencia sociocéntrica hace que las reglas de *educación* —entendida en este caso como un modelo cultural que indica cuál es el modo apropiado para dirigirse a la gente— comiencen a ponerse en práctica en una etapa tan temprana de la vida. Pese a que los padres mexicanos sostienen que el proceso de *educación* comienza entre los tres y cuatro años de edad, aun los niños que no hablan son socializados dentro de este modelo cultural a fin de que vayan transformándose en participantes competentes en la interacción con su grupo social.

Eisenberg (1982) sostiene que durante los primeros años de vida del niño se

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

emplea la fórmula “*dile X*” a fin de informarlo de lo que debe decirse en cada situación. Agrega además que el concepto unificador en todas las situaciones en que se emplea esta fórmula es la enseñanza de reglas de cortesía (pp. 113-114). Como se ve, la perspectiva de Eisenberg alerta claramente sobre el uso de determinadas estructuras durante el proceso de socialización relativo al correcto uso del lenguaje, pero poco dice de la socialización por medio del mismo.

Durante las observaciones en las casas, se pudo comprobar que la fórmula era utilizada frecuentemente en los casos en que el niño o la niña era aún incapaz de responder por sus propios medios. En esos casos la madre ejemplificaba la rutina que se debía seguir, emitiendo ella misma el contenido y la forma de lo que debía decirse, con la apropiada entonación y calidad de voz. “*Dile: ‘Por favor’*”, “*Dile: ‘Gracias’*” y “*Dile: ‘Hola’*” eran por cierto las fórmulas más comúnmente usadas.

Desde nuestra perspectiva, como grupo investigador, creemos que el empleo de esta fórmula va más allá de enseñar el uso correcto del lenguaje. Por lo pronto, nunca es de naturaleza diádica, sino que al menos tres interlocutores participan de ella. Creemos, por lo tanto, que, además de enseñar reglas de etiqueta, informa a toda la audiencia participante que el niño es un potencial interlocutor y actor social, y, al mismo tiempo, que ningún interlocutor debe ser ignorado, sino, más bien, tratado con deferencia. Por otra parte, pone de relieve la importancia de la interacción con el otro o los otros, ubicando al sujeto en un plano de interdependencia con su grupo, en tanto que le exige estar alerta ante cualquier interpelación. En este sentido, el uso de la fórmula “*dile X*” constituye también una forma de socialización por medio del lenguaje en la medida en que

adiestra al niño en la premisa de que el grupo está por encima del individuo.

El pasaje que se presenta a continuación tuvo lugar durante la primera entrevista realizada en la casa de una de las familias integrantes de la muestra. Este pasaje ejemplifica lo que ocurre con niños mayores, que ya tienen capacidad para emitir sus propios mensajes. En el mismo, Teresa, la madre (M) de Ángel (A) trata de que el niño responda a mis saludos (S). Era la primera vez que veía a Ángel, que tenía en ese entonces cinco años. El símbolo ⇔ se utiliza para indicar a quién se dirige la conversación.

S ⇔ A: ¡*Hola, hola!* ¿*Cómo te va?*

A: [Silencio]

M ⇔ A: ¡*Salude, m'ijo!* ¡*Salude a la señora!*

A: [Silencio]

S ⇔ A: ¿*Cómo te va?*

A: [Silencio]

M ⇔ A: ¡*Salude!*

A ⇔ S: ¡*Hola!* (Ángel se acerca y me da un beso).

En sí, el ejemplo dado nada tiene de particular. Es una instancia más de cómo un agente de socialización, en este caso la madre, indica cuál es el modo apropiado de proceder en el contexto dado. Sin embargo, fue escogido porque sirve para hacer una interesante comparación. Dos años después, se dio una situación similar. Estaba nuevamente en la casa de Ángel y me dejaron sola por algunos minutos en el living de la casa; Teresa, la madre de Ángel, había ido a contestar el teléfono. Desde la sala podía ver a Ángel (A) y a su hermana Vero (V), de apenas cuatro años, en la cocina. Como ya habíamos intercambiado saludos con Ángel, dirigí mis saludos a la niña. Esta secuencia tuvo lugar mientras yo permanecía en la sala y los niños en la cocina.

S ⇔ V: ¡*Hoooooola, Vero!*

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡*'Hola', te están diciendo!*

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡Te llama!

V: [Silencio]

S ⇔ V: ¿Veeerooo?

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡Te llama! ¡Está esperándote! (Ángel le insiste de modo desesperado, urgiéndola a acudir al lugar de la interacción y responder a mi saludo).

Discusión

Pese a que Ángel no fue muy exitoso en hacer que Vero respondiera a mis saludos, la secuencia muestra que, a la edad de siete años, Ángel está totalmente entrenado para saber exactamente cuál es la respuesta apropiada para la situación. El modelo de *educación* no sólo forma parte integrante de su mapa cognitivo; también la rutina interactiva —relativa a la secuencia del acto de saludar como una instancia del modelo de educación— ya ha sido totalmente incorporada. Por lo tanto, ya a la edad de siete años, Ángel se ha convertido en un incipiente agente socializador dentro de su grupo social, aunque no haya desarrollado aún una estrategia efectiva para la transmisión de dicha rutina.

Además de urgir a que su hermana saludara, otro aspecto interesante, y que refuerza lo anteriormente dicho, tiene que ver con sus comentarios en el momento en que Teresa vuelve, luego de concluida la comunicación telefónica. Ángel “acusa” a su hermana de ser “*una maleducada*” por no haberme saludado. La madre la excusa diciendo “*Vero es muy chiquita. No entiende todavía*”.

Varias veces durante el proceso de trabajo de campo tuve la oportunidad de observar a las madres solicitar a sus niños que hicieran tareas menores dentro de la casa, tales como traer objetos, levantar los juguetes tirados en el piso o sugerir que se sirvieran ellos mismos una fruta si tenían hambre. De hecho, más

del 60% de la muestra longitudinal reportó pedir a los niños que hicieran algún tipo de tarea mientras estaban entre la edad de 1 y 5 años. Sin embargo, la idea de que *no tienen entendimiento* era muy común en el discurso de todos los padres. ¿No hay una contradicción flagrante entre la idea de *no tener entendimiento* y el ser un participante activo en una serie determinada de interacciones y requerimientos?

Me tomó algún tiempo darme cuenta de que la contradicción flagrante no era más que el resultado de mi propio prejuicio de creer que el desarrollo de un niño está centrado primariamente en su capacidad cognitiva. La literatura etnográfica provee otros modelos que logran superar este prejuicio occidental de interpretar la afirmación de la “*falta de entendimiento*” de los niños como una deficiencia en su capacidad cognitiva. Una revisión de esta literatura muestra que la percepción del desarrollo cognitivo del niño no está en absoluto separado de su desarrollo social o moral³.

Volviendo al ejemplo previo, cuando Teresa afirma que Vero “*no entiende*”, lo que intenta decir en realidad es que aún no ha aprendido cuál es el comportamiento social apropiado en la situación dada y, por lo tanto, no puede haber consecuencias sociales por esta supuesta “*falta de educación*”. A la edad de cuatro años no existe aún una expectativa social de interacción competente, conformada a las pautas establecidas.

Como puede verse en los ejemplos dados, el proceso de socialización de estos niños mexicanos, enmarcado dentro del modelo cultural de *educación*, se pone en funcionamiento antes de que los niños puedan llegar a emitir sus propios mensajes. En esta etapa preverbal es frecuente el uso de fórmulas que modelan —en forma y contenido— las pautas lingüísticas y de interacción aceptadas.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

Ya a la edad de siete años, los niños se convierten en incipientes agentes socializadores, en la medida en que saben cuáles son las rutinas que van a seguir. Sin embargo son sólo incipientes dado que aún carecen de las estrategias que los miembros adultos poseen para hacer efectiva la transmisión.

En este proceso de socialización lingüística los niños no sólo aprenden el uso adecuado del lenguaje, sino también adquieren un conocimiento empírico de los valores que sustenta el grupo. En el caso específico de Ángel, se acentúa la consideración por el otro, cuya presencia no puede ser ignorada, y cuyos requerimientos no deben ser desatendidos. Esto pone de manifiesto la expectativa social respecto de la descentralización del individuo en función de la interdependencia con el grupo.

Podemos concluir finalmente que, durante la infancia y niñez temprana, el modelo de *educación* sustentado por estos inmigrantes mexicanos tiende a enfatizar primariamente la competencia social del niño por sobre cualquier otra posible competencia.

Notas

¹Según la tradición de la Antropología Cognitiva iniciada por Goodenough y Frake y continuada por Lakoff y Johnson, Quinn y Holland y D'Andrade, los modelos culturales o folk son construcciones culturales del mundo que están dadas por supuestas, son compartidas por los miembros de una sociedad de un modo no siempre consciente y juegan un papel muy importante en la forma en el que el mundo es percibido y, por lo tanto, en el comportamiento en él. Desde una perspectiva cognitiva, el modelo cultural de *educación*, en su esquema moral, está estructurado en función de la metáfora de un camino o sendero. Los padres se refieren a la tarea de educar a sus hijos con expresiones tales como "encaminarlos", "ponerlos en la buena senda", "cuidarlos de que no se descarrilen". Asimismo, de los niños cuyos padres no se responsabilizan por ellos, se dice que "son dejados a la aventura", "que navegan", "que se pierden", "que no tienen rumbo". El modelo cognitivo subyacente a estas metáforas admite dos posibilidades: o se

está dentro del camino o fuera de él. Aquellos niños que desobedecen las indicaciones de los padres "se han salido del camino".

²La expresión "cholo" tiene varios significados según el contexto en el que se use. En términos generales, es un joven de origen mexicano al que se le atribuye haber perdido los valores tradicionales de la sociedad de origen. En su aspecto exterior, un "cholo" usa ropa que está de moda. Las chicas usan mucho maquillaje, medias calzas con vestidos muy cortos. Los varones, redes en el pelo, camperas negras y jeans cortajeados. Son percibidos como pandilleros y drogadictos.

³La noción de que los niños en su primera infancia "no entienden" es muy frecuente en las descripciones etnográficas. Por ejemplo, Briggs (1979, p. 71), trabajando entre los Esquimales, identifica esta falta de entendimiento como *ihuma*; Shostak (1983, p. 52), entre los !Kung de Botswana, traduce la expresión por "no tener sentido común"; Lutz (1993, p. 334), entre los Ifaluk del Pacífico occidental, la identifica con el término *repiy*.

Referencias

- Balzano, S. (1993). *Educación and estudios: Mexican values fostering education*. Tesis doctoral, University of California at Los Angeles.
- Balzano, S. (1997, julio-agosto). *El modelo cultural de "educación" entre inmigrantes recientes mexicanos en Los Angeles*. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Balzano, S. (2000, octubre). *Una perspectiva antropológica sobre la construcción cultural del desarrollo moral: El caso de los inmigrantes mexicanos en Los Angeles*. Documento presentado en las Jornadas Segundo Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos.
- Briggs, J. (1979). *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, A. (1982). *Language acquisition in cultural perspective: Talk in three mexican homes*. Tesis doctoral, Universidad de California, at Berkely.
- Eisenberg, A. (1986). *Teasing: Verbal play in two mexican homes: Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallimore, R.; Resse, L. Balzano, S.; Benson, C. y Goldenberg C. (1991, abril). *Ecocultural sources of early literacy experiences: Job-required literacy, home literacy environments, and school reading*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational

BALZANO

- Research Association, Chicago.
- Heath, S. (1982). Questioning at home and at school: A comparative Study". En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. (pp.102-131). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cmbridge: Cambridge University Press.
- Lutz, C. (1993). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to Western Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language Society*, 11, 77-100.
- Ochs, E. (1999). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2),230-233.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1983). *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1985). Language acquisition and socialization. En Richard Schweder y Robert LeVine (Eds.), *Culture theory* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. y Gilmore, P. (1986). *The Acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1985) Introduction. En B.Schieffelin y E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shostak, M. (1983). *Nisa: The life and words of a !Kung woman*. New York: Vintage Books.