



**DISPUTAS, JUSTIFICACIONES Y POSTURAS ÉTICAS DE NIÑOS BILINGÜES
QUECHUA-ESPAÑOL EN BOLIVIA**

**DISPUTES, JUSTIFICATIONS AND ETHICAL POSITIONS OF BILINGUAL CHILDREN
IN QUECHUA-SPANISH IN BOLIVIA**

Carmen Terceros¹

Consultora independiente en lingüística

Bolivia

caros789@gmail.com

Resumen

Este estudio² examina la construcción y la función de las justificaciones en el marco de las disputas que se llevan a cabo entre niños y niñas bilingües del quechua y del español bolivianos en dos comunidades rurales de Bolivia, T'ojlu Rancho y San Isidro, en el departamento de Cochabamba. Enmarcado en el enfoque de la socialización en y para el lenguaje, el estudio adopta el método etnográfico mediante la recolección de datos interactivos espontáneos, el registro video, el análisis conversacional y la multimodalidad. Los datos interactivos analizados se enfocan en secuencias opositivas de niñas y niños de entre 3 y 9 años de edad, en espacios del hogar, la comunidad y la escuela. Los resultados muestran la conexión de las justificaciones con la emergencia de la persona mediante, en parte, las posturas y disponibilidades éticas de la niñez de la región, que van desde la adopción de posturas polarizadas hasta intermedias, según la interpretación y la elección de normas sociales realizadas. Así también, estos resultados exponen las maneras como la niñez de la región puede construir las justificaciones mediante un uso estratégico de autorías atribuidas a las normas sociales, además de defender e intentar legitimar posturas mediante recursos discursivos creativamente utilizados: por ejemplo, el cambio de código.

Palabras clave: justificaciones – socialización a través del lenguaje – disponibilidad ética – toma de postura – recursos discursivos.

Abstract

This study examines the construction and function of justifications in the framework of disputes that take place between bilingual Bolivian Quechua and Spanish children in two rural communities in Bolivia, T'ojlu Rancho and San Isidro, in the department of Cochabamba. Framed in the approach of socialization in and for the use of language, the study adopts the ethnographic method through the collection of spontaneous interactive data, video recording, conversational analysis and multimodality. The interactive data analyzed focus on opposing sequences of children between 3 and 9 years of age, in home, community and school. The results show the connection of the justifications with the emergence of the person through, in part, the ethical stances and dispositions of children in the region, ranging from the adoption of polarized to intermediate stances, depending on the interpretation and choice of norms social activities. Likewise, these results expose the ways in which children in the region can construct justifications through a strategic use of authorship attributed to social norms, in addition to defending and trying to legitimize positions through creatively used discursive resources: for example, the change of code.

Keywords: justifications – language socialization – ethical availability – stance – discursive resources.

Recepción: 03-06-20

Aceptación: 30-09-20

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en el enfoque de la socialización infantil a través del lenguaje y para el manejo del lenguaje (Goodwin & Kyratzis 2012; Ochs & Schieffelin 1982) en su dimensión multimodal (Goodwin, 2003, 2016). Los estudios etnográficos realizados en este marco han identificado que el lenguaje utilizado al interior de las interacciones sociales cotidianas está profundamente imbricado con la moralidad (Bergmann, 1998; Danby & Theobald, 2012; Fader, 2012; Maynard, 1985; Miller & Sperry, 1987), hecho que conlleva temas de ética, justicia, derechos y responsabilidad social (Goodwin, 2002a, 2002b, 1990); en especial, en situaciones de interacción confrontativa (Goodwin, 1990).

Al ampliar la información, Comparini (2000), De León (2005), Miller & Sperry (1987) y Ochs (1988) señalan que el habla confrontativa es un evento que posibilita la emergencia de la persona y la agentividad moral en el niño para constituirse como persona, pues esta forma de habla les permite entender las normas sociales de comportamiento apropiado, deberes, derechos, capacidades y pertenencia asociados con el estatus social del niño o niña (Comparini, 2000; Miller & Sperry, 1987). Además de estos resultados, los estudios dan cuenta de que no solo son los adultos quienes socializan a la niñez, sino también el grupo de pares (Corsaro, 2011; Goodwin, 1990; Goodwin & Kyratzis, 2012).

En este marco, este estudio explora la construcción y la función de las justificaciones en el marco de las disputas que se llevan a cabo entre niños y niñas bilingües del quechua y del español bolivianos en dos comunidades rurales de Bolivia, T'ojlu Rancho y San Isidro, en el departamento de Cochabamba. Los estudios realizados sobre dicha función reportan principalmente la función discursiva de esta práctica, señalando que niños y niñas recurren a las justificaciones para apoyar argumentos o contra-argumentos (Eisenberg & Garvey, 1981). Para Goodwin (1990), en un estudio de las disputas entre niños y sus pares en niños y niñas afroamericanos de los Estados Unidos, las justificaciones pueden modificar la postura del niño oponente en situaciones de disputa, sobre todo si quien las utiliza muestra evidencia para probar su postura. De esta manera, las justificaciones, razones o explicaciones pueden cerrar una disputa, dado su carácter negociador (Church, 2009; Eisenberg & Garvey, 1981; Goodwin, 1990).

Las justificaciones construidas por los niños muestran su interpretación y su alineamiento respecto de las normas sociales y morales para orientar sus acciones; pero también, al mismo tiempo, su aprendizaje para negociar y construir las relaciones sociales con otros sujetos de su entorno. Esta situación se debe precisamente a que las dimensiones ética y moral son estructurales a las relaciones sociales (Cortina & Martínez, 2001), entendiéndose que la ética es la moral reflexionada o pensada, mientras que la moral es la moral actuada (Cortina & Martínez, 2001; Savater, 1991).

En tal sentido, las justificaciones construidas por la niñez del estudio proveen de ese razonamiento que orienta la acción de la persona y, con ello, la manera como se va formando el carácter (Cortina, 2013). En la línea de Keane (2015), se podría sostener que dicho carácter se va construyendo para que el ser humano viva en sociedad; pero también, al mismo tiempo, para que tome decisiones de manera más independiente; es decir, para que pueda desarrollar una vida ética plena. Por ello, se esperaría que los participantes en una interacción social tengan alguna apreciación por la existencia de otra persona como ser independiente, con sus propias formas de interpretar o pensar una norma social; es decir, de adoptar una postura ética.

En tal sentido, la investigación en la manera como niñas y niños van eligiendo entre las disponibilidades éticas que el entorno social les ofrece es aún poco conocida. Por lo tanto, este estudio se plantea las siguientes interrogantes: ¿cómo construyen los niños y niñas de las dos comunidades de estudio las justificaciones en situaciones de disputa y de qué manera están estas vinculadas con la toma de posturas éticas?, ¿de qué manera esos niños y niñas legitiman la interpretación de una norma social? y, finalmente, ¿qué recursos discursivos utilizan para construir sus justificaciones?

De hecho, plantear esta situación significa asumir que niñas y niños no adquieren lenguaje y conocimiento por partes, sino de una manera multidimensional, puesto que experimentan lenguaje, relaciones sociales, culturales y otras, todas al mismo tiempo (Blum-Kulka et al. 2014). Esta experiencia incluye, desde luego, la reflexión sobre normas morales contribuyentes en la toma de decisiones a la hora de actuar y justificar acciones.

La respuesta a estas preguntas se hará mediante el enfoque de la socialización en y para el lenguaje, el análisis conversacional, la descripción multimodal microinteractiva de eventos espontáneos en los cuales niñas y niños del estudio participan. Para dicho efecto, el estudio presenta el contexto del estudio, el enfoque teórico-metodológico, los resultados con la discusión y las conclusiones.

1. Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en dos comunidades rurales bilingües quechua-español: T'ojlu Rancho y San Isidro, en la provincia Germán Jordán, del departamento de Cochabamba, Bolivia. Esta región se caracteriza por una geografía de valles de altura que aún permite la producción agrícola y ganadera a pequeña escala, dado ciertos años con escasa lluvia. Ambas comunidades se hallan a algo más de 30 km respecto de la ciudad de Cochabamba, lo que permite un contacto cercano de sus habitantes con este centro.

Al nivel de manejo de lenguas en la vida cotidiana, adultos mujeres y varones originarios de ambas comunidades interactúan en quechua, aunque la mayor parte de ellos puede hacerlo en español con visitantes monolingües en esta lengua. En cambio, entre niños

y niñas de la región, se observa un manejo del español en la mayoría de aquellos que pertenecen a la comunidad de San Isidro, así como en niños y niñas mayores de 7 años de edad de la comunidad de T'ojlu Rancho. La interacción de estos niños con los adultos, sobre todo con sus madres y padres, ocurre en español, y en quechua con los abuelos y abuelas. Asimismo, cabe hacer notar que el español hablado en la región sigue el orden sintáctico del quechua S-O-V.

2. Enfoque teórico-metodológico

El enfoque teórico-metodológico proviene de la socialización del lenguaje entre pares (De León 2012, 2010; Ochs & Schieffelin, 2012), la multimodalidad en la interacción (Goodwin, 2003; Goodwin, 2016; Stivers & Sidnell, 2005) y el lenguaje de los pares como contexto de aprendizaje del lenguaje (Blum-Kulka et al., 2014).

El estudio combina la investigación cualitativa y cuantitativa (obtención de la frecuencia promedio de uso de prácticas discursivas). El trabajo etnográfico se desarrolló aproximadamente durante 12 meses, desde el año 2011 al 2014, con una familia focal y dos familias complementarias en las comunidades de estudio. Los niños focales son 5 (4 de sexo masculino y 1 de sexo femenino) en interacción con sus pares en el hogar, en los contextos comunales y escolares (recreos y al final de las clases en tres escuelas). Se cuenta también con datos adicionales de otros 18 niños, haciendo un total de 23 participantes del estudio (9 niñas y 15 niños) con edades comprendidas entre 3 y 9 años de edad).

Los datos proceden del registro video etnográfico de 90 horas de interacciones naturales de niños y sus pares en el hogar, la escuela y la comunidad. De dichos registros, se seleccionaron secuencias opositivas y sus resoluciones para transcribirlas en ELAN y Excel, y se obtuvo un total de transcripción de 27, 42' (27 horas y 42 minutos) en familias y comunidad, y de 36, 85' en escuelas. En una interacción diádica, una oposición secuencial consiste en la contradicción mutua de las aseveraciones del otro (Garvey & Shantz, 1992). Su principal rasgo secuencial es una estructura de tres partes: reclamo - réplica- expansión que le sigue (Danby & Theobald 2012, a partir de Antaki, 1994; Cromdal, 2004 y Maynard, 1985). En este documento, dada la longitud de la transcripción, algunos extractos contienen únicamente aquellos turnos que se enfocan en el tema objetivo del estudio.

Esta información se complementó con entrevistas a padres, niños y sus maestros acerca de la percepción del rol del conflicto en la socialización infantil. De esta información se logró extraer nociones locales acerca de formas de habla valorada en la interacción social cotidiana de la región, entre estas la noción de *sut'ichay*, cuyo significado se explica más adelante en este documento.

3. Marco teórico

Nociones como las justificaciones desde la literatura de los estudios etnográficos y de la teoría local de la región de estudio, las disponibilidades éticas en el marco de una vida ética plena y la toma de postura, constituyen el marco interpretativo que apoya el análisis de los datos obtenidos para este estudio.

3.1. Justificaciones

Las justificaciones son características del discurso argumentativo, puesto que sirven para proporcionar la causa, razón, explicación o prueba que sirve para exponer el motivo por el cual un individuo realiza una acción verbal o no verbal. Goodwin (1990) las define como intentos de mostrar evidencias para persuadir al otro oponente sobre la validez de su postura. Dichas evidencias, en el contexto estudiado, pueden ser o no objetivas.

De manera específica, las justificaciones pueden servir de base para apoyar afirmaciones o contra-afirmaciones o bien una solicitud mostrando la razón o razones por las cuales se debería realizar una acción deseada o bien para explicar inconformidad (Eisenberg & Garvey, 1981). En un estudio microinteractivo con niños y niñas afroamericanos de clase obrera en los Estados Unidos, Goodwin (1990) observó que, además de rechazar un insulto o un directivo, las justificaciones pueden corregir la postura del participante anterior que se opone. 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). En tal sentido, las justificaciones pueden dar paso a la negociación y/o el cierre de una disputa (Church, 2009; Eisenberg & Garvey, 1981; Goodwin, 1990). Aunque, según los resultados con niños y niñas australianos de pre-escolar (Church, 2009), no todas las justificaciones mitigan o resuelven una disputa, 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.

La capacidad de justificar o explicar también se conecta con el desarrollo infantil. Goodwin (1990) encuentra que los niños y niñas más grandes y avanzados (10 a 14 años de edad) las usan más, como intentos de mostrar evidencias para persuadir al otro oponente sobre la validez de su postura. En cambio, los más pequeños (4 a 10 años de edad) tienden a construir movimientos más básicos de oposición como los de intercambio y retorno.

3.2. Sut'ichay: rasgo de habla social y culturalmente ideal en la región de estudio

En el contexto de las dos comunidades de estudio, el habla posee una dimensión moral, pues depende del manejo ideal de una información verdadera, denominada por los comunarios como *cabal parlay* 'hablar lo correcto, la verdad, hablar lo real', una forma

de hablar vinculada con *sut'i parlay* o *ch'uwa parlay* 'habla clara, verdadera, justa', la cual deriva en una forma de hablar llamada *sut'ichay* 'aclarar', justificar; explicar las causas de una acción para hacerla más clara, más comprensible'. La niñez de ambas comunidades aprende desde muy temprano a utilizarlas, dado que es parte de una forma de habla social y culturalmente valorada. Esta habilidad faculta a niñas y niños a encaminarse en lo que es ser una persona confiable y, por lo tanto, respetable, en la región. En concreto, saber justificar en este contexto es saber hablar de manera apropiada según las expectativas social y culturalmente establecidas por la comunidad.

3.3. Justificaciones y desarrollo de una vida ética plena

De acuerdo con Keane (2015), la acción de dar razones o justificaciones tiene un importante potencial debido a que estas permiten explicitar el razonamiento ético de los individuos en la dinámica de la interacción social como espacio de socialización. Es en este espacio que se propicia la auto-comprensión de los seres humanos como seres éticos porque, precisamente, la presencia de otro puede demandar explicaciones éticas. La interacción permite a los interactuantes ser evaluados entre sí y, por consiguiente, 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 estas 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).

Keane (2015) señala que, paralelamente al hecho del ser humano de vivir en sociedad, también es importante el desarrollo de una vida ética plena, puesto que esta permite la emergencia del ser como individuo independiente. En consecuencia, las oportunidades que ofrecen las experiencias en las interacciones sociales y que están sujetas a la evaluación de los otros permiten a los seres humanos disponer de diferentes disponibilidades éticas, una capacidad cognitiva fundamental para el desarrollo del autodistanciamiento. Se esperaría entonces que los participantes en una interacción social tengan alguna apreciación por la existencia de otra persona como ser independiente, con sus propias intenciones, metas, deseos y valores, así como uno las tiene (Keane, 2015). La reciprocidad de perspectivas sería un primer acercamiento en esa dirección.

En consecuencia, se encuentra que las justificaciones socializan en el desarrollo de la dimensión ética (en la reflexión de los sujetos sobre las normas y valores de un grupo social) permitiendo explicitar esa reflexión ética en la interacción.

3.4. Toma de postura

Para John Du Bois (2007, p 139), "Una de las cosas más importantes que hacemos con las palabras es tomar una postura",³ una entidad inherente y ubicua a la interacción y la vida

social de los seres humanos (Englebretson, 2007; Jaffe, 2009). Para los fines de análisis de este estudio, se asume la definición de Du Bois:

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 sociocultural. (Du Bois 2007, p.163)⁴

Retomando lo sostenido por Keane (2015), además de la definición de Du Bois (2007), las justificaciones permiten visibilizar tomas de postura en las disputas de los niños y niñas del estudio mediante la manera en cómo se alinean con normas socialmente aceptadas en su región y la forma en cómo se apoyan en estas para defender su postura.

4. Frecuencia de las justificaciones en el uso de prácticas discursivas

La socialización del lenguaje plantea que el desarrollo y la adquisición de habilidades sociales y culturales se dan por medio del lenguaje y para el uso de este. Por consiguiente, los niños y niñas que se enfrentan a disputas recurren al uso de prácticas discursivas⁵ situadas que tienen el efecto de socializar a sus pares. Las justificaciones, en tanto prácticas discursivas de socialización infantil, se dan en una frecuencia importante en el uso de la población meta del estudio, tal como se aprecia en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1

Promedio de frecuencia de uso de prácticas discursivas en comunidad-familia y escuela por hora

Prácticas discursivas (COMUNIDAD Y FAMILIA)	Promedio de frecuencia de uso	Prácticas discursivas (ESCUELAS)	Promedio de frecuencia de uso
Justificaciones	2,55	Insultos	2,74
Insultos	2,30	Acusaciones	1,95
Amenazas	2,22	Justificaciones	1,79
Directivos	1,68	Directivos	1,25
Acusaciones	1,42	Amenazas	1,03
Cambio de código	0,29	Elemento nuevo y cambio de tópico	0,54
Preguntas retóricas	0,29	Cambio de código	0,46
Remedos	0,26	Condiciones	0,22
Elemento lexical nuevo y cambio de tópico	0,11	Preguntas retóricas	0,11
Condiciones	0,07	Remedos	0,08
Auto-repetición en un mismo turno	0,04	Auto-repetición	0,08

Nota: la elaboración de estas tablas se basa en la transcripción de 27 horas, 42 minutos en familias y comunidad; y de 37 horas, 25 minutos en escuelas.

De acuerdo con la **Tabla 1**, las prácticas discursivas aparecen con cierto margen de diferencia en cuanto al orden de frecuencia entre comunidad-familia y 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), entre otros factores.

La **Tabla 1** muestra que en la comunidad y en la familia predominan las justificaciones con un promedio de 2,55 por hora. 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 (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.

En cambio, las justificaciones en 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: las justificaciones aparecen en un tercer lugar de frecuencia, después de los insultos y las acusaciones.

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. Este resultado también se debe al uso mayoritario de este recurso en una de las tres familias de control del estudio. Uno de los niños suele jugar bastante con otro 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. 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 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.

5. Justificaciones y posturas éticas emergentes en las disputas de los niños y niñas del estudio: elección entre las disponibilidades éticas

Las justificaciones que construye la niñez de 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 y apoyar un directivo, entre otras. En este

marco, los niños y niñas del estudio pueden manejar dos formas de tomas de postura, las cuales muestran formas de disponibilidad ética; una que demarca la polarización entre la interpretación de la norma que se considera correcta y otra que no; otra que se podría denominar intermedia debido a la toma de dos tomas de postura paralelas: una referente a una perspectiva o interpretación propia 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 y niñas ponen en la balanza su voluntad o deseo de algo (el deseo de ganar, de jugar y divertirse un rato), además de la intención de mantener las relaciones sociales con sus oponentes.

5.1. Toma de postura ética polarizada: o negro o blanco

En esta forma de toma de postura, los niños y niñas participantes se posicionan en polos extremos de lo que consideran correcto o incorrecto, como en el siguiente extracto, en el cual se hace entrar en juego dos formas de reflexividad ética respecto del siguiente hecho: una tiza rota entre los niños y niñas 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 se ilustra, Mateo tomó una tiza rota de buen tamaño, acción evaluada como ilegal desde la perspectiva de Marco, pero aceptable para Mateo.

Extracto 1

2013_22NOVESIM2U00535

Marco (4,4)⁶ acusa a Mateo (4,11) de haberse robado la tiza de la maestra. Ambos juegan cada cual a las cachinas al lado de la escuela.

((Se omitieron las líneas 1-29))

- 30 Marco: Ro:bón Ma:teo!⁷ *((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 (0.2)
- 36 Mateo: No:. No: soy ro:bón.
- 37 Marco: *((sigue mirando a Mateo mientras se arregla o hace algo con sus manos))*
 38 (0.5)
- 39 Marco: => Le: has- Le has ro:ba:do de: mi pochola [[profesora]] su: xxx! *((gateando hacia Mateo y ubicándose a casi medio metro de él))*
 40
- 41 Mateo: *((se yergue para mirar mejor a Marco))*
 42 (La qué?) La: - la: el pizarrón?
- 43 Marco: x xx *((balbucea algo mirando enojado las manos de Mateo))*
- 44 Mateo: => Pero ya está ro:to. Pe:ro ya: está: ro:to:! *((mirando a Marco más fijamente))*
 45
- 46 Marco: *((sigue concentrado en lanzar sus cachinas, silencio por unos segundos, luego vuelve a regañar a Mateo))*
 47

En este extracto, Marco acusa a Mateo de “robón” en una secuencia de intercambio y retorno (Goodwin, 1990) con el acusado (líneas 30-36). Después de la oposición polarizada que construye Mateo a la acusación de “robón”, Marco justifica su acusación como una segunda estrategia, que ahora es de aclaración (línea 39: “Le has ro:ba:do de: mi pochola [[profesora]] su: xxx!”). Al igual que los alargamientos vocálicos en las acusaciones y negaciones 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 intentar aclarar a qué objeto se refiere Marco preguntándole si se refiere al pizarrón (línea 42). 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). Mateo le responde entonces con una contra-justificación consistente en que la tiza “ya está rota”, enunciándola dos veces a fin de enfatizar dicha cualidad y así persuadir a Marco de desistir de seguir acusándolo de “robón” (línea 44). 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” 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 divergentes acerca de la norma, cada cual con una selección de lo que esta dice: Marco, apoyándose en la norma de no apropiarse de un objeto ajeno así esté roto; 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 y niñas 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 (responder favorablemente a valores como la reciprocidad, la solidaridad y la responsabilidad). Segundo, también consideran el bienestar del individuo como tal, lo cual, en términos de Keane (2015) 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 Estados Unidos, o de caracterizaciones degradativas que pueden escalar la disputa, o bien surgen en contextos en los cuales se

contraponen a acciones físicas realizadas 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, en este extracto hay ciertas diferencias con lo encontrado por Church (2009) con niños en edad preescolar en Australia. Según ella, las razones y las justificaciones tienen una forma no preferida,⁸ 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 (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 mediante el uso de recursos opositivos. Por ejemplo, un niño puede mostrar una clara posición opositiva al inicio de turno con exclamaciones y rechazos polarizados mediante el uso del prefacio "A::h!", seguido de la consecuencia-sanción y la justificación: "A::h! No: hay que jugar con el Ma:rcó:! E:stá jugando con el Je:remy!" (niño de 6 años). 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) con los 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 es la percepción del hecho, lo cual no siempre obedece a valores de verdad o falsedad, tal como se vio en el Extracto 1. Por esta razón, no toda justificación cierra una disputa, puede más bien mitigarla momentáneamente, como también la puede promover si los oponentes están en desacuerdo con dichos valores.

Por otro lado, la toma de postura polarizada respecto de una norma es la más habitual entre las disputas de niñas y niños del estudio; con ello no solo se alinean o se desalinean con una norma, sino que mediante ello la ponen a prueba, y las justificaciones refuerzan esas tomas de postura. Sin embargo, también pueden poner en juego otra forma de interpretar y asumir una norma: desde una toma de postura ética intermedia.

5.2. 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 la niñez de T'ojlu Rancho y San Isidro. 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. En el caso de los niños y niñas del estudio, esta situación permite visibilizar 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 (2015) define como las diferentes disponibilidades éticas. A eso podría deberse el hecho de que las justificaciones de estos niños contengan una reflexividad ética que parece situarse en una postura intermedia o en lo medianamente correcto. Se ilustra este punto en los siguientes Extractos 2 y 3.

Extracto 2

2014_05JULFCM2U01534

Katia (7), Mateo (5, 5) y Mariana (8) juegan al fútbol en la plazuela de la comunidad.

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, Katia comienza el primer turno opositivo (línea 2) 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 de su enojo. Su construcción sigue el mismo formato que usan los niños suecos bilingües en inglés y sueco (Cromdal, 2004); 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. Ambas razones son suficientes para que Katia acepte la justificación.

Además, 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 que hacen niñas y niños del estudio a una zona intermedia entre la oposición polar correcto-incorrecto, como uso de sus disponibilidades. Casos similares se presentan incluso entre niños más pequeños, tal como lo muestra el Extracto 3.

Extracto 3

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, Ariel rompe la norma de no abrir los ojos para ver dónde se esconde su hermano en el juego del “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, quien entre otras por lo menos dos posibilidades, elige el término medio de una acción: abrir parcialmente los ojos.

Las dos formas de disponibilidad ética que niñas y niños de T’ojlu Rancho y San Isidro dejan entrever que la construcción de sus justificaciones se apoya, a su vez, en diferentes formas de legitimar la interpretación de la norma social, tal como se muestra en la siguiente sección.

6. Formas de legitimar la interpretación de la norma social en la construcción de las justificaciones

De acuerdo con Keane (2015), considerar la perspectiva de una tercera persona es una capacidad importante del desarrollo ético-cognitivo de los niños, pues ello conlleva la orientación de un individuo hacia las necesidades, creencias, etc., de otras personas. Esta capacidad incluye sentimientos, atención y comportamiento cooperativo fuera del sí mismo (Keane, 2015); por consiguiente, de poder habitar y convivir al interior de un grupo social.

Niñas y niños del estudio realizado muestran esta capacidad en la construcción de sus justificaciones, como un factor de apoyo que legitima su toma de postura respecto de una norma social o moral, sea en reclamos o acciones de reorientación del otro oponente. Esta situación conlleva al menos dos formas de legitimación, las mismas que se apoyan en otras dos maneras la atribución de la autoría de la fuente de la norma en cuestión.

6.1. Autorías y legitimación de la norma: transitando desde la perspectiva de un tercero hacia una perspectiva plenamente asumida

Entre los niños y niñas que entran en disputa, las razones para justificar una toma de postura de rechazo o reclamo a la acción de otro pueden encontrar apoyo en la norma

que emana de una autoridad legitimada, mayormente de los adultos cercanos a la familia, como son los padres, madres de familia o los abuelos. Los datos encontrados muestran que los pequeños de 5 años de edad pueden considerar la perspectiva de un tercero, como en el caso específico de rendir cuentas. La adopción de una tercera perspectiva entra en juego generalmente en un primer turno de justificación, situación que puede escalar si el oponente que recibe, por ejemplo, el rechazo, hace caso omiso del mismo. En tal situación, el niño o niña que interpone el primer turno opositivo, asume plenamente la norma enunciando una oposición abierta construida, por lo general, con un imperativo desnudo; en cuyo caso, la autoría emana del mismo niño o niña.

Por ejemplo, en el Extracto 3, 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 4

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. ((*señala las bolitas con una escopeta* 3. de juguete))

4. Kevin: ((*sigue aplastando las bolitas de plastofomo en la cama sin que su hermana*

5. Katia le diga nada))

Unos minutos más tarde, en el mismo lugar:

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, pues 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 solo de citar a una tercera parte para darle autoridad a su reclamo (De León, 2005), sino que también, al parecer, 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 en la región 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 en los tres últimos, se produce como un primer intento de mitigación y persuasión para evitar elevar la intensidad de la secuencia opositiva. Al menos así lo muestran los casos en los cuales se apoya una oposición emitida o implícita en el contexto, la referencia a una autoridad como tercera parte y la preocupación por el bienestar de dicha parte. 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 asumiéndola plenamente como autoría propia, mostrando de esta forma enojo y escalamiento de la oposición. Estas mismas construcciones pueden o no apoyarse en una justificación. Aquí la fuerza del argumento para modificar la oposición del otro se apoya más bien en la enunciación directa del rechazo.

Keane (2015) sostiene que la habilidad de tomar la tercera perspectiva no significa reemplazar a la de la primera persona con la de la tercera, sino más bien de aprender a tomar una perspectiva genérica en función a normas generales 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 2015, p.).

7. Recursos discursivos en la construcción de justificaciones

Por la amplitud del tema, esta sección ilustrará únicamente el cambio de código del castellano al quechua, para luego resumir los recursos discursivos más frecuentemente utilizados por los niñas y niños del estudio en la elaboración de sus justificaciones.

7.1. Cambio de código para convocar posturas éticas

El cambio de código se usa entre la niñez 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. Este recurso se define como la alternancia de dos lenguas que una persona bilingüe realiza para dirigirse a otro bilingüe, como un recurso de ambas lenguas para realizar metas comunicativas importantes (Zentella, 1997)⁹. 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)¹⁰ en su estudio con niños bilingües en inglés y sueco en una escuela en Suecia. Además de ello, el autor sugiere considerar el cambio de código como un logro interactivo contextual producido mediante el contraste lingüístico y el contraste afectivo entre las dos lenguas en las disputas de los niños, no así como un fenómeno inherente al mismo cambio de código, como tampoco atribuido a las preferencias lingüísticas de los oponentes. Kyratzis et al. (2009) 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. 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 en la población: por esta misma razón, 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, 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 la niñez de la región.

Por otro lado, el cambio de código entre la niñez de T'ojlu Rancho y San Isidro se produce obedeciendo a la norma del 'contraste lingüístico' y el 'contraste afectivo' señalado por Cromdal (2004). En estos casos de cambio de código del español al quechua, los niños y niñas del estudio tienden a usar este recurso al menos en dos formas: como emulación de la voz de los adultos y como alternancia afectiva. Dicho recurso refleja los siguientes usos: (a) la finalidad última del cambio de código es lograr modificar la postura ética de sus interlocutores mediante traer al escenario de la interacción una voz autorizada; por ejemplo, la de un adulto como la madre; y (b) paralelamente a ello, el efecto emocional que se desea lograr en el curso de la disputa es mitigarla (en otras situaciones puede conllevar el elevarla).

El Extracto 5 ilustra una secuencia de justificaciones y contra-justificaciones entre dos niños 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 5

2014_22NOVSIM2U00545

Julio (7,6), el niño que se encontró un pajarito; Jacob (8,8), Kenzo (7,2), vecino de Jacob; 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)
 03 Jacob: Si mi: ma:má?
 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 (1.7)
 11 Jacob:=> *"Ama wich'unkichu. Ama wich'unkichu"* me ha dicho era? Y
 12 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-NEG¹¹
 "No vas a botar. No vas a botar" me ha dicho, ¿verdad?, y lo he guardado a otro lado'
 13 (0.6)
 14 Jacob:=> Sí. Está ahí sigue en mi casa. (.) Ese pa:jarito.
 15 Kenzo: NO:! NO: TIE:NE EL JA:COB!
 16 Jacob: [**U:N** pa:jarito como esto.]
 17 [((*mostrando el pajarito a Kenzo*))]
 18 Ariel:=> **A:ndá** lleva:te. **E:so** tal vez es su ma:má:!
 19 [((*caminando detrás de Jacob*))]

El cuidado con los animales es el tema de discusión en esta secuencia, y corresponde a los valores de responsabilidad, compasión y solidaridad. Kenzo, vecino de Jacob, 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 11-12). 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 amplía la información proporcionada de Jacob sobre el hecho de mantener al pajarito vivo hasta el presente (línea 14). Después, el contra-argumento de Jacob es cuestionado en su valor de verdad por Kenzo, quien sostiene que Jacob no tiene un pajarito (línea 15). 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 16). 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 18). Al nivel de la construcción de la justificación, se observa aquí que, además de aquella del tipo causa-consecuencia, esta apoya directivos que se emiten entre niños.

En el sentido de Zentella (1997), los datos acerca del cambio de código muestran que esta es una estrategia conversacional creativa utilizada por la niñez de la región de estudio. A diferencia de los hallazgos de Cromdal (2004), con niños y niñas bilingües en inglés y sueco, la niñez de T'ojlu Rancho y San Isidro usa el cambio de código no solo para elevar la intensidad de la disputa, sino también para mitigarla. Ambas situaciones pueden también cumplirlas emulando la voz de los adultos o expresando sus propias voces, al igual que la niñez bilingüe en patwa e inglés de Dominica que estudia Paugh (2005, 2012). Mediante este recurso, los niños y niñas de T'ojlu Rancho y San Isidro recurren al cambio de código para modificar 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.

7.2. Resumen de recursos discursivos en la construcción de las justificaciones

La siguiente Tabla 2 resume los recursos discursivos más comunes que la niñez de T'ojlu Rancho y San Isidro utiliza para la construcción de sus justificaciones (por cuestiones de espacio, algunos ejemplos no figuran en los extractos presentados en este documento).

Tabla 2

Resumen de recursos discursivos en la construcción de las justificaciones de los niños y niñas de T'ojlu Rancho y San Isidro

Participante	Ejemplo de construcción de turno de habla	Análisis
Marco (4,7), sobre su reclamo a otro niño que no juega con su grupo.	x. Tú: eres uni:to (.)	Enunciación de la causa
	te: vamos a gana:r!	Enunciación de la consecuencia
Mateo (5,5,) reclama a su primo Kevin el haber ensuciado la cama de su madre.	Kevin? Por qué has echado esto.	Conexión con la norma (causa)
	Mirá?	Verificación-Refuerzo de la evaluación y la conexión con la norma
	a esas horas mi mamá: ha limpiado mi mamá: mi ca:ma.	Adopción de una 3ra perspectiva
	Ahora me va a pe:ga:r.	Consecuencia-Anticipación
Lili (8,11) reclama a su hermano menor el insistir en quitarle un juguete a su otro hermano en la cancha de juegos de la comunidad.	Ju:guen [[jueguen]] nomá:s! Gra:ve ya eres Marco. No es tu casa para que (hagas eso).	Consecuencia y causa reforzadas con una descripción cualitativa
	'¡Jueguen nomás! Realmente eres terrible, Marco. No es tu casa para que (hagas eso)'	
Jacob (8,3) defiende a sus compañeros de la escuela el hecho de llevarse un pajarito que otro niño se ha encontrado.	Un pajarito así he agarrado y no: me ha pegado	Causa y consecuencia legitimada
	" <i>Ama wich'unkichu. Ama wich'unkichu</i> " me ha dicho era? Y ley guardado a otro la:do	Cita textual: autoridad que legitima la justificación
	<<'No vas a botar, no vas a botar>>' me ha dicho, ¿verdad? Y lo he guardado a otro lado.	
	Sí. Está ahí sigue en mi casa. (.) Ese pa:jarito.	Refuerzo mediante la afirmación y la ampliación de la información
Julio (7,8) ridiculiza la construcción de un niño vecino que hizo una casita de piedras, en lugar de una pistola, tal cual dijo al inicio de su discusión con Julio.	De: azí! Co:mo una pisto:la. Fa:lta aquí ba: ba:li:ta [[gatillo]] falta aquí. 'De así'	Demostración (de lo que falta)
Ariel (6) intenta convencer a su hermana mayor para que le dé paso en las gradas, después de haber estado burlándose de ella.	No: pue:do baja:r! Rro:y[[Soy]] vie:ji:toh! ((voz ronca, imitando a un viejito))	Apelación a la compasión-asunción de la identidad de un abuelito
	No:más pudi:ba [[podía]] (.) co:mer nomá:s. Cómo voy a baja:r (.)	Humor-apelación a la compasión
	Vie:ej:tu ka:nih (.) A:yh	Asunción del rol de alguien desvalido para persuadir a otro participante.

Como se observa en la Tabla 2, los recursos discursivos que usan los niños y niñas del estudio van desde actos verbales (directivos, aseveraciones, advertencias y otros) hasta construcciones discursivas más elaboradas como la narración, la comparación, la descripción, el planteamiento de un problema, la elaboración de una pregunta retórica, la ampliación de la información como refuerzo de una postura y el cambio de código. En suma, la niñez bilingüe quechua-español de la región muestra un manejo creativo y variado de dichos recursos, aunque es también necesario mencionar que su análisis en este documento solo proporciona un análisis inicial.

En cuanto a la construcción secuencial de turnos, la característica de una justificación es que pone a consideración dos componentes: la causa y la consecuencia. En el caso de la construcción de los datos interactivos de este estudio se encuentra que ambos componentes se muestran bajo las siguientes presentaciones: (1) se co-construyen de manera explícita en la formulación de dos oponentes; (2) se co-construyen de manera implícita en los turnos de los dos oponentes; (3) se presentan de manera explícita en la construcción de un mismo turno por parte de un solo oponente y (4) se presenta de manera explícita en la construcción de varios turnos por parte de un solo oponente.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio consistió en explorar la construcción y la función de las justificaciones en el marco de las disputas que se llevan a cabo entre niños y niñas bilingües del quechua y del español bolivianos en las comunidades rurales de T'ojlu Rancho y San Isidro. Al respecto, se plantearon tres preguntas a las cuales se dio respuesta.

De la primera pregunta acerca de la manera como se conectan las justificaciones construidas por los sujetos del estudio con la toma de posturas éticas, se ha encontrado la adopción de perspectivas polarizadas e intermedias, las mismas que dependen de diferentes maneras de interpretación de la norma social en cuanto a lo que se considera correcto o incorrecto. Esas son las reflexiones y las disponibilidades éticas que realizan los niños y niñas de la región, las mismas que, mediante las justificaciones, socializan la reflexión ética. Los datos muestran que las justificaciones reflejan y construyen la vida ética posicionando 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).

La segunda pregunta se orientó a dilucidar la manera como estos pequeños legitiman la interpretación de una norma social. Los datos interactivos dieron cuenta de dos formas: una dirigida a persuadir para no escalar el tono de la disputa, mediante la asunción de una tercera perspectiva que considera la autoría de una autoridad (adultos como

los padres, las madres o los abuelos); otra que busca posicionar el escalamiento de la disputa mediante la atribución directa a la autoría de la norma social por el mismo niño o niña que se opone a alguna acción verbal o física de un oponente. Un niño o niña puede realizar ambas formas de legitimación en la secuencia de turnos construidos en caso de no obtener una respuesta favorable en la primera forma de legitimación.

Esto da a entender que la niñez de la región se mueve en ambas formas en su camino hacia una socialización de la persuasión y del manejo de las asimetrías sociales, puesto que las justificaciones en el contexto de una disputa les representan desafíos conversacionales de índole particular: las justificaciones presentan una mayor orientación hacia la reciprocidad o la conciliación de posturas entre los oponentes, ya que el oponente que maneja estos recursos busca persuadir al oponente para generarle un cambio de postura. La forma de construir estas justificaciones, su relación con valores de verdad o falsedad, con disponibilidades éticas que van entre la alineación plena con posturas polarizadas o intermedias respecto de la norma que consideran o no correcta, sumando a ello hechos verificables mediante la observación, pueden ser definitivos en el cierre de una disputa.

En cuanto a la tercera pregunta sobre los recursos discursivos que la niñez del estudio utiliza, se han identificado varios de estos creativamente utilizados en la construcción de sus justificaciones: desde directivos, aseveraciones, advertencias y otros, hasta otras de naturaleza discursiva más elaborada, tales como: la narración, la comparación, la descripción, el planteamiento de un problema, la elaboración de una pregunta retórica, la cita, la ampliación de la información como refuerzo de una postura y el cambio de código.

En cuanto a diferencias etarias en el uso de estos recursos, estas no son muy marcadas entre niñas o niños pequeños y más grandes. Las diferencias se ven tan solo en la sintaxis más simple de los niños más pequeños. Por ejemplo, a diferencia de los más grandes, los pequeños de 5 años tienden a construir justificaciones con una mayor elisión de los conectores de causa-consecuencia.

La construcción de justificaciones conlleva asimismo 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; puede darse, en realidad, una co-construcción de la secuencia causa-consecuencia en los turnos de los oponentes y, en ocasiones, la construcción de esta secuencia en un solo turno por parte de uno de los oponentes. 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 conclusión, se encuentra que, al igual que otras prácticas discursivas, las justificaciones tienen una orientación especial con las normas sociales y morales del contexto

circundante a los niños y niñas del estudio, precisamente porque son una muestra de la manera como ellos valoran no solo las acciones sino también 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 ellos reclaman, exploran y transgreden están el compañerismo, la higiene y el cuidado personal; 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. La niñez de la región aprende este concepto en acciones pequeñas y cotidianas, a través de nociones que más bien forman parte de uno más grande; así van construyendo su significado.

Es también importante mencionar que el ser una persona confiable también requiere desarrollar el valor del respeto. Por eso, niños y niñas que construyen justificaciones, es decir, que aclaran o explican la razón de sus acciones en lo que se denomina en la región *sut'ichay*, van formándose hacia el valor de persona confiable y merecedora de respeto. Las justificaciones son entonces parte de las prácticas discursivas que socializan a los niños y niñas del estudio en la dimensión ética y moral de manera agentiva: les permite explorar, manipular y crear una vida en ambas dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antaki, Ch. (1994). *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. SAGE Publications.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3/4), 279-294.
- Cekaite, A.; Blum-Kulka, S.; Grøver, V. & Teubal, E. (2014). Children's peer talk and learning: uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: editors' introduction. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal, E. (Eds.), *Children's peer talk. Learning from each other* (pp. 3-20). Cambridge University Press.
- Cortina, A. & Martínez, E. (2001). *Ética*. Akal.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Church, A. (2009). *Preference Organisation and Peer Disputes. How Young Children Resolve Conflict*. Ashgate Publishing Limited.
- Comparini, L. (2000). *Constructing self and other: A language socialization approach to Latina mother-child conflict talk*. Clark University
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

- Cromdal, J. (2004). Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33 (1), 33-58. DOI: 10. 1017/S0047404504031021
- 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). Emerald.
- 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*. CIESAS.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS, CONACULTA, INAH.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 139–182). John Benjamins Publishing Company.
- Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4(2), 149-170.
- Englebretson, R. (Ed.). (2007). *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. *Pragmatics & Beyond New Series* 164.
- Fader, A. (2011). Language Socialization and Morality. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (Eds), *The Handbook of Language Socialization*, First Edition (322-340). Blackwell Publishing Ltd.
- Garrett, P. (2007). Language Socialization and the (Re)Production of Bilingual Subjectivities. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 233–56). Palgrave Macmillan.
- Garvey, C., & Shantz, C.U. (1992). Conflict talk: Approaches to adversative discourse. In C.U. Shantz & W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 93–121). Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor Books.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Indiana University Press.

- 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, C. (2003). Pointing as Situated Practice. En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet* (pp. 17–41). Lawrence Erlbaum.
- 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. (2016). Haptic sociality: the embodied interactive construction of intimacy through touch. In C. Meyer, J. Streeck, J. Scott Jordan (Eds.), *Intercorporeality: Beyond the Body*. Oxford University Press (in press).
- Jaffe, A. (2009). Introduction: The Sociolinguistic of Stance. En A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives* (3-28). Oxford University Press.
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag position address terms in closing sequences. *Semiotica* 9, 47-96.
- Keane, W. (2015). *Ethical Life. Its Natural and Social Histories*. Princeton University Press.
- 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.
- Maynard, D. W. (1985). How children start arguments. *Language in Society* 14, 1–30.
- Miller, P. & Sperry, L. (1987). The socialization of Anger and Aggression. *Merril-Palmer Quarterly* 33, 1–33.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. En J. Gumperz & S. Levinson (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 University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B (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.
- Paugh, A. (2012). *Playing with Languages. Children and Change in a Caribbean Village*. Berghan Books.

- Paugh, A. (2005). Multilingual play: Children's code switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34, 63-86.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Editorial Ariel S.A.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2005). Multimodal interaction. Special issue. *Semiotica* 156 (1/4).
- Terceros, C. (2017). *Disputas, lenguaje y ética infantil: un estudio de la socialización entre los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia*. CIESAS, Tesis de doctorado.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing Up Bilingual*. Blackwell Publishers.

¹ Lingüista, con especialización en lingüística antropológica; actualmente se desempeña como consultora independiente en temas de lingüística aplicada a la educación en Bolivia.

² Este artículo es una reelaboración de uno de los capítulos de la tesis doctoral de la autora, "Disputas, lenguaje y ética infantil: un estudio de la socialización entre los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia" (2017), del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Posgrado en Lingüística Indoamericana, tesis dirigida por la Dra. Lourdes de León Pasquel, México, D.F.

³ "One of the most important things we do with words is to take a stance" (Du Bois, 2007, p.139).

⁴ "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 2007, p 139).

⁵ 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. Estas prácticas permiten la socialización a través de la *praxis* o acción del lenguaje (Ochs, 1996).

⁶ Esta notación marca la edad del niño o niña del estudio. Por ejemplo, en 4,4, el primer dígito establece los años y el segundo, los meses.

⁷ Las convenciones de transcripción utilizadas en este documento son una adaptación de Goodwin y Goodwin (1987, p.202-203) No está citado en la bibliografía, con base en la propuesta de Jefferson(1973), la misma que se plantea en Sacks et al. (1974.pp 731-733). Las más utilizadas en este documento corresponden a las siguientes:

1. [] Corchete para indicar traslape en el habla de un participante por otro participante.
2. :: Dos puntos dobles para indicar alargamiento del sonido anterior a los dos puntos dobles.
3. (()) Comentarios: se marcan con el doble paréntesis, el mismo que encierra el material que no es parte del habla que se está transcribiendo.

4. (2.1) Silencio: los números entre paréntesis marcan los silencios en segundos y décimos segundos
5. Letras mayúsculas. Volumen elevado: las letras mayúsculas indican una elevación de volumen en el habla.
6. () Escucha problemática: el material entre paréntesis indica que el transcriptor no está seguro de que realmente se oiga eso.

Otras convenciones que se adaptan para transcribir dos lenguas:

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

⁸ Las formas preferidas y no preferidas surgen del análisis conversacional de la toma de turnos. En este marco, se denomina 'forma preferida' al hecho de que la respuesta a un primer turno de habla puede construirse de manera directa, sin dilación; por ello se entiende que una forma preferida es lo esperado, lo usual. En cambio, una "forma no preferida" refiere a la construcción de una respuesta no esperada, inusual, puesto que ella se construye de manera tardía, generalmente mediante el uso de prefacios como "Bueno", "Ah", o bien acuerdos, disculpas. Church (2009) estudia esta forma de construcciones en las disputas entre niños de pre-kinder en Australia.

⁹ 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.*).

¹⁰ Varios estudios se han dedicado a analizar los efectos del cambio de código en la interacción; por ejemplo, Garrett (2007) 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.

¹¹ Abreviaturas morfológicas: PROHIB= prohibitivo; IMP= imperativo; NEG=negativo; 2s=segunda persona singular.