

Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico



Aurolyn Luykx*

Traducción: Héctor Andreani** y Mariana García Palacios***

1. Introducción: niños y adultos en las investigaciones sobre socialización lingüística

El campo de estudios sobre socialización lingüística comprende dos grandes áreas de interés: la socialización *para usar* la lengua y la socialización *a través del uso de* la lengua (Schieffelin y Ochs, 1986). En ambas áreas, la mayoría de las investigaciones se focalizaron en niños; los análisis sobre socialización lingüística de los adultos son relativamente raros, aunque se han incrementado recientemente.¹ En la primera área, los estudios sobre adultos se focalizaron principalmente en la adquisición de una segunda lengua (2L) –ocasionalmente se puso atención en algunos factores sociales, pero sólo en la medida en que estos afectaban el desarrollo de la competencia en la 2L.

La segunda área –socialización *a través del uso de* la lengua– produjo investigaciones más culturalmente situadas sobre cómo los roles de diferenciación social de los adultos eran manifestados en sus prácticas lingüísticas (ver, por ejemplo, la extensa literatura sobre diferencias de género en el habla).

Los estudios sobre socialización en 2L también observaron aquellas competencias lingüísticas especializadas que se adquieren a través de la educación formal, aunque la mayor parte de esta literatura se focaliza en las prácticas alfabetizadoras antes que el registro oral (Ventola y Mauranen, 1986; Street, 1993, 2001; Ferdman, Weber y Ramírez, 1994; Ivanic, 1998).

Otra área importante de investigación ha sido el uso lingüístico en ámbitos laborales, especialmente en su relación con la construcción de identidades particulares y con relaciones de dominación y subordinación (Bell, 2003; Mc Call, 2003; Roy, 2003).

1. Por ejemplo, Bambi Schieffelin y Elinor Ochs inician su artículo de revisión sosteniendo que la investigación sobre socialización lingüística “no se limita al rol del lenguaje en la integración del niño en la sociedad, sino que está abierta a la investigación sobre socialización lingüística durante todo el ciclo vital, atravesando el rango de experiencias sociales y contextos” (Schieffelin y Ochs, 1986: 163). No obstante, la mayor parte del artículo se focaliza luego en estudios sobre socialización lingüística de niños. Además, la mayoría de los estudios revisados por Schieffelin y Ochs refieren a situaciones de monolingüismo (aunque algunos bien pueden haber sido *tratados* como contextos monolingües cuando en realidad eran bilingües o multilingües). El reciente volumen editado por Robert Bayley y Sandra Schecter (2003) es un intento de contrarrestar esta suposición del monolingüismo como la norma en situaciones de socialización lingüística.

* Ph.D. Associate Professor of Anthropology and Teacher Education. University of Texas at El Paso (UTEP). Artículo publicado originalmente como: LUYKX, Aurolyn (2005) “Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift” En. J. Cohen, K.T. Mc Allister, L. Rostald, y J. Mc Swan (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism* 1407-1414. Somerville, MA: Cascadilla Press. Autorizado por la autora para publicarse en RUNA.

** Licenciado en Letras. Doctorando en Antropología UNC, Becario CONICET, INDES-UNSE.

*** Supervisión de la traducción, Doctora en Antropología, Instituto de Ciencias Antropológicas – UBA.

Finalmente, las etnografías sobre un amplio espectro de “comunidades de práctica” han mostrado cómo el ingreso en una nueva comunidad o ámbito de actividad usualmente implica la adquisición de nuevas prácticas discursivas (Lave y Wenger, 1991). Sin embargo, entre estos tipos diferentes de estudios, pocos han examinado el interjuego de diferentes lenguas habladas en la socialización lingüística secundaria de adultos (las excepciones incluyen a Atkinson, 2003; Bell, 2003; Luykx, 2003; Sunaoshi, 2003).

Los estudios de todas estas áreas han contribuido a percibir la socialización lingüística como un proceso dinámico, mutuamente negociado,

que se extiende durante todo el ciclo vital (Bayley y Schecter, 2003). Como observa Alessandro Duranti: “Sólo recientemente los investigadores han comenzado a prestar atención a los prerrequisitos culturales y a las implicancias culturales en la adquisición lingüística” (Duranti, 2001: 259); y esto es doblemente cierto en cuanto a la adquisición lingüística en adultos. Los estudios existentes sobre socialización en la segunda lengua en adultos rara vez tienden un puente sobre la división tradicional entre socialización *a través de* la lengua y socialización *para usar* la lengua –en otras palabras, en mostrar cómo la adquisición de los adultos de una segunda, tercera o cuarta lengua está implicada en la construcción de identidades y en la negociación de relaciones sociales cambiantes, tanto a nivel local como global.

Además de focalizar principalmente en los niños, las investigaciones en socialización lingüística observaron tradicionalmente a los niños como objetos o receptores de la socialización más que como sus agentes. En contraste con las anteriores concepciones de los niños como *tabulas rasas* sobre las cuales los adultos que se encontraban a su alrededor inscribían sus prácticas lingüísticas, investigaciones más recientes retratan a los niños como negociadores activos de significados y relaciones en la adquisición de nuevas competencias lingüísticas (Greenfield, 1984; Rogoff y Gardner, 1984; Rogoff, 1990; Wenger, 1998) mientras que un grupo más pequeño de estudios han examinado cómo las propias prácticas lingüísticas infantiles pueden impactar en el uso lingüístico de otros (Cardozo-Freeman, 1975; Burns, 1984; Schieffelin, 1986; de la Piedra y Romo, 2003), enfocándose generalmente en las interacciones entre hermanos o grupos de pares. La idea de que el uso de lenguaje de los niños puede ser instrumental en la socialización lingüística de adultos no ha sido prácticamente estudiada en profundidad.²

2. A lo largo de su artículo de revisión, Schieffelin y Ochs (1986) enfatizan el rol de los niños como “socializados”, aunque hay pocas y breves menciones de adultos principiantes en contextos de socialización secundaria y de niños como socializadores de otros niños en relaciones entre pares o grupos de juego. No hay menciones de niños como participantes activos en la socialización lingüística de adultos.

A primera vista, esto parece natural: al concebir la niñez como un período de intenso aprendizaje social, esperamos que los niños sean socializados por sus mayores, no lo contrario. Suponemos que los adultos disponen de un repertorio de recursos lingüísticos socialmente valorados más profundo y extenso que el de los niños, y suponemos que los padres son los primeros responsables de la socialización lingüística de sus hijos. No obstante, hay dos situaciones cada vez más comunes en el mundo actual en las cuales nuestros supuestos usuales acerca de quién socializa a quién pueden verse invertidos.

Éstas son: (1) la veloz modernización de sociedades que experimentan un desplazamiento lingüístico desde una o varias lenguas vernáculas hacia una lengua oficial, y (2) las comunidades inmigrantes en las que las familias se trasladan a un territorio lingüístico desconocido.

En los dos tipos de escenarios, los padres –hablantes de la lengua vernácula– son frecuentemente estigmatizados como lingüísticamente deficientes, así

como incapaces de proveer la clase de socialización lingüística necesaria para el futuro social y la supervivencia económica de sus hijos. En consecuencia, gran parte de la responsabilidad acerca de la socialización lingüística de los niños se atribuye ahora a la escuela. Como resultado de este desplazamiento, es probable que los niños tengan mayor acceso a los recursos lingüísticos valorados por la sociedad mayoritaria –especialmente la alfabetización y fluidez oral en la lengua dominante–³ y, por lo tanto, es probable que estos niños los adquieran en forma más rápida y efectiva que sus familiares adultos.

En contextos de modernización y/o inmigración, el mayor acceso de los niños a las variedades de una nueva lengua o a nuevas modalidades de uso lingüístico (por ejemplo, la alfabetización) con frecuencia viene acompañado por la correspondiente presión sobre los hablantes adultos para que adquieran las mismas competencias. Así, dentro de un mismo hogar, uno encuentra hablantes con más acceso a ciertos recursos lingüísticos y hablantes con menos acceso a los mismos recursos, quienes, sin embargo, están bajo presión para adquirirlos. El hecho de que esta distribución diferencial del capital lingüístico vaya en contra de la típica distribución de poder y estatus basada en las edades dentro de la familia incrementan las posibles reversiones o interrupciones de los roles tradicionales de padres a hijos en relación con la socialización lingüística.

A continuación me centraré en la primera gran área de la socialización lingüística (socialización *para usar* la lengua). Sin embargo, la socialización de los niños a los miembros adultos de la familia puede extenderse también a la segunda área (el uso de la lengua para facilitar otros aprendizajes socio-culturales), ya que el acceso de los niños al conocimiento lingüístico y social no compartido con sus padres provoca cambios en otros aspectos de la vida, dentro de la familia y más allá de ella.

Más que mostrar resultados de investigación específicos, este artículo intenta esbozar una agenda de investigación, focalizándose en el rol de los niños en la socialización lingüística de los miembros adultos de la familia y presenta observaciones relativamente poco estructuradas obtenidas de años de convivencia con los tipos de situaciones sociolingüísticas descritas anteriormente. Estas observaciones refieren a Bolivia, pero reflejan cambios sociales de gran escala que están ocurriendo también en muchos otros países. Estos cambios sociales y el tipo de interacciones discursivas que generan son de sumo interés para el campo de la socialización lingüística en un mundo aceleradamente globalizado. Se espera que al identificar posibles direcciones para la investigación, podamos comenzar a iluminar este importante fenómeno que ha sido tan poco estudiado.

2. ¿Qué queremos decir con “niños como agentes socializadores”?

Si aceptamos que los niños pueden, de hecho, influenciar el desarrollo lingüístico de los miembros adultos de la familia, ¿cuáles son los mecanismos por los cuales esto ocurre? Se presentan primero tres posibilidades, ordenadas desde las menos directas a las más directas; aunque podrían existir otras. Cada una de estas tres posibilidades –descritas brevemente a continuación– resulta aplicable a escenarios tanto de modernización como de migración.

Motivados por las aspiraciones lingüísticas para sus niños, los padres toman decisiones que llevan a toda la familia a tomar contacto con nuevas variedades lingüísticas. Siguán y Mackey (1980) señalan, casi al pasar, que las decisiones

3. A lo largo de este artículo utilizo el concepto de “lengua dominante” para referirme a la lengua oficial, *socialmente* dominante, no a la lengua que es “dominante” considerando los niveles de fluidez de cada individuo. Preferí evitar aquí el término “oficial”, puesto que en Latinoamérica muchas lenguas vernáculas se han convertido recientemente en “oficiales”, en el sentido de su estatus legal (aunque su implementación o el reforzamiento actual de su estatus estén visiblemente retrasados.

tomadas por los padres en relación con la socialización lingüística de los niños tienen consecuencias en la conducta lingüística de toda la familia.

1) Un ejemplo común está dado por la decisión de padres hablantes de lenguas vernáculas de migrar como familia y establecerse permanentemente en un lugar con más oportunidades educativas para los niños (generalmente en un centro urbano). Este movimiento es probable que aumente la exposición de todos los miembros de la familia a nuevas variedades y modalidades lingüísticas, pero también que debilite el rol de los padres como autoridades lingüísticas en el hogar, colocándolos en una posición lingüísticamente subordinada respecto de sus hijos criados en la ciudad. Como los niños eventualmente superan a sus padres en el dominio de la lengua dominante, pueden llegar a desafiar o ignorar aspectos de la “política lingüística familiar” deseada por los padres. Por ejemplo, los niños pueden insistir en usar la 2L en el contexto familiar aun cuando los padres prefieran la 1L.⁴

4. Esto parece ser más común que la situación opuesta, es decir, que los niños se muestren reticentes a usar la 2L, a pesar de la insistencia de los padres para que lo hagan (cf. Pease-Álvarez, 2003).

5. Una investigación ERIC produjo varias fuentes, sobre todo haciendo foco en los efectos operativos de la intermediación de los niños en la competencia lingüística, especialmente en su vinculación con la escolarización. Chu (1999) observó que el rol de intermediación de los niños, en efecto, tiene implicancias en las relaciones de conocimiento y poder dentro de la familia, y que incluso son extensivas hacia la comunidad en general. De las fuentes citadas, sólo Joel Hardman (1994) investigó alguno de los efectos en el desarrollo de la 2L de los padres. En el proyecto descrito por Linda McCrossan

(1996) los niños recludaban a los padres para participar en un programa para adultos ESOL, que se focalizaba en el aprendizaje conjunto de niños y adultos: los niños participaban en clases de cocina ESOL junto con sus padres y orientaban a sus padres una vez al mes en el aprendizaje del lenguaje implicado en el uso de computadoras. McCrossan observa que “varios de los niños remarcaban que ésta era la primera vez que habían escuchado a sus padres hablando inglés” (McCrossan, 1996: 2). Si bien el informe fue positivo, no incluyó datos de la evaluación lingüística de niños o padres.

6. En su estudio sobre la socialización lingüística en una comunidad del Ártico canadiense, Donna Patrick (2003) menciona que frecuentemente las familias inuk inscriben a uno de sus hijos en la “transmisión francesa” en la escuela con el fin de tener un traductor inuktitut-francés en la familia. Posteriormente, la autora menciona al pasar el caso de un hombre canadiense francófono (no inuk), que declaraba haber aprendido algo de inuktitut de los niños, incluyendo a su propio hijo pequeño. No obstante, Patrick no menciona si los niños podrían ser instrumentales en la adquisición del inglés o francés en adultos inuk.

2) Otra manera a través de la cual los niños ejercen una influencia indirecta sobre el desarrollo lingüístico de los padres consiste en que estos últimos adapten su propio uso lingüístico para promover competencias lingüísticas anheladas en sus niños. Por supuesto, numerosos estudios han examinado las formas mediante las cuales los adultos adaptan su discurso, en respuesta a lo que perciben como necesidades comunicacionales, emocionales y de desarrollo de los niños. Pero tal “habla de los padres” es una adaptación situacional limitada, restringida a las interacciones de los adultos con el o los niños. En contraste, cuando los adultos adaptan su comportamiento lingüístico de acuerdo con las necesidades lingüísticas que perciben en sus niños, y cuando estas adaptaciones persisten *más allá de* las interacciones de los adultos con los niños, implicando una incorporación más duradera de nuevas variedades discursivas en el propio repertorio lingüístico de los adultos, entonces es posible hablar de la influencia socializadora de los niños en el desarrollo lingüístico de sus padres, aunque sea indirectamente.

3) Tercero, y de manera más directa, los padres pueden en efecto aprender nuevas variedades lingüísticas, o elementos de estas variedades, de sus niños, quienes tienen mayor acceso a ellas y eventualmente comienzan a utilizarlas en el hogar (más frecuentemente con sus hermanos). En muchas de esas situaciones puede ser que la competencia de los padres en la nueva lengua no manifieste cambios visibles, pero no existen datos para determinar si éste es generalmente el caso. En especial, si los padres ya tienen algún conocimiento de la nueva lengua (o modalidad lingüística), la presión de la escuela para que sea usada en el hogar –por ejemplo, para ayudar a los niños con sus tareas– puede llevar a los padres a invertir un considerable esfuerzo con el fin de expandir sus habilidades orales y/o escritas, teniendo a sus hijos como la fuente más inmediata de estímulo. Por ejemplo, González (2001) observó que las madres mexicanas inmigrantes en Arizona pasaban de utilizar el español al inglés durante los horarios de tareas escolares con sus hijos, y es concebible que eventualmente que en el proceso incrementaran su propia fluidez en el inglés.

Una situación en la cual parece ser muy probable que los niños tengan una influencia directa sobre el desarrollo lingüístico de adultos es aquella en la cual el niño es intérprete o “agente del lenguaje familiar”. La importancia del rol que el niño intérprete desempeña ayudando a los miembros adultos de la familia (con frecuencia inmigrantes) en la negociación de interacciones con individuos e instituciones de la lengua dominante está siendo cada vez más reconocida en las investigaciones, pero hasta ahora, se ha prestado poca atención a cómo esta relación afecta al desarrollo lingüístico adulto.^{5 6}

De este modo, si bien la socialización lingüística niño-adulto más directa sería aquella en la que los niños proveen los estímulos lingüísticos a los padres que adquieren una 2L, sucede también que ese es el escenario sobre el que existen menos datos hasta el momento, ya que pocos estudios (si acaso hay alguno) han examinado tales interacciones haciendo foco en los *adultos*. Por el contrario, los mecanismos más indirectos por medio de los cuales los niños influyen en el desarrollo lingüístico de los padres está bien fundamentado por la evidencia (aunque en gran parte anecdótica) que constituye el conocimiento común en muchas comunidades inmigrantes que se modernizan.

Evidencia de la influencia de los niños en la socialización lingüística de los adultos

Las observaciones que se presentan a continuación fueron desarrolladas durante una década de residencia y trabajo en Bolivia, en un centro urbano (Cochabamba) que principalmente es el destino frecuente de los inmigrantes quechua-hablantes de la zona rural. Estas observaciones también se basan en años de residencia en otra comunidad urbana de inmigrantes muy diferente: Miami, Florida. Los lectores, sin duda, aplicarán sus propias experiencias respecto de otros escenarios bilingües o multilingües.

Examinemos nuevamente los tres modos principales por los cuales los niños actúan como “socializadores lingüísticos” de los padres, pero ahora aplicados a un contexto sociolingüístico específico:

(1) *Motivados por sus aspiraciones lingüísticas para sus hijos, los padres toman decisiones que ponen a toda la familia en contacto con nuevas variedades lingüísticas.* En otro trabajo (Luykx, 2003) observé que la política lingüística familiar en Bolivia a menudo se forma como una anticipación de la política lingüística escolar. Los padres saben que el conocimiento básico del español es una gran ventaja para los niños al entrar en la escuela y también que es probable que la adquisición del español en niños quechua-hablantes—o aymara-hablantes— sea más efectiva en escuelas urbanas, donde hay más contacto con hispano-hablantes competentes que en las escuelas rurales.

En Bolivia, la posibilidad de acceder a la escuela urbana es frecuentemente el principal factor en la decisión de las familias rurales de migrar a un centro urbano. Si bien este movimiento puede ser motivado por las preocupaciones en pos de los intereses de los niños, obviamente tiene implicaciones también para el uso lingüístico de otros miembros de la familia. Teniendo en cuenta que la mayoría de los residentes rurales bolivianos hablan principalmente quechua o aymara, la migración a la ciudad implica el pasaje a un entorno sociolingüístico donde, aunque la lengua vernácula ciertamente no está ausente, todos los miembros de la familia tendrán una mayor exposición al español, y la mayoría de ellos sentirá la presión por adquirir y usar el español cotidianamente.

Los hablantes monolingües de lengua indígena son una minoría que se reduce en Bolivia,⁷ por lo que para muchos migrantes trasladarse a la ciudad significa ampliar y mejorar su uso ya incipiente de la lengua dominante, puesto que se convierte en una parte cada vez más común de su práctica cotidiana. En las familias que ya son bilingües, la decisión de migrar frecuentemente constituye una decisión, consciente o no, de que el español sustituya eventualmente al quechua o al aymara como lengua de uso predominante en el hogar.

7. Xavier Albó ha analizado y resumido datos sociolingüísticos del censo nacional boliviano de 1992. En comparación con los datos de 1976, el porcentaje de la población de Bolivia que era monolingüe en una lengua indígena se redujo del 20,4 % al 11,5 %. El censo no produjo datos disponibles en cuanto a la fluidez lingüística del español y de la lengua indígena de acuerdo con la edad de los hablantes, pero en las zonas rurales el dominio del español es más comúnmente el resultado de la escolarización formal. En consecuencia, el monolingüismo vernáculo se concentra en los niños en edad preescolar y en los adultos mayores que crecieron con poca o ninguna escolarización formal. Un estudio comunitario realizado en 1987 sobre un pueblo aymara cercano a la capital de La Paz encontró que los hogares donde el hijo mayor era menor de doce años de edad, tenía tres veces más probabilidades de contener dos padres bilingües que aquellos hogares donde había un hijo mayor de más de doce años (Luykx, 1989).

(2) *Los padres adaptan el propio uso de la lengua para promover las competencias lingüísticas deseadas en sus hijos.* Esto sucede con más frecuencia bajo la presión de la escuela o de los propios niños como resultado de la escolarización. Si bien las actitudes bolivianas hacia las lenguas indígenas han progresado significativamente en las últimas décadas y la educación bilingüe se está convirtiendo en una parte estable del sistema escolar regular, muchos padres quechua-hablantes y aymara-hablantes son aún aconsejados por el personal escolar para ampliar su propio uso del español con el fin de apoyar mejor las competencias emergentes en el español de sus hijos.⁸

8. Téngase en cuenta que este proceso puede implicar tanto aspectos receptivos como productivos del uso del lenguaje. Por ejemplo, los niños urbanizados pueden ver habitualmente *telenovelas* en español acompañados por sus padres. Conforme va aumentando la comprensión del español de los padres, estos pueden comenzar a seguir los programas televisivos por su cuenta, aun cuando los niños no se encuentran presentes.

En tanto la competencia de los niños en la 2L puede rápidamente superar a la de sus padres, ese consejo a veces hace más daño de lo que ayuda. Por ejemplo, supe de una madre hablante monolingüe del quechua que fue instruida por el maestro de su hijo para que no hablara con él en quechua, con la creencia de que hacerlo entorpecería su adquisición del español. La madre se encontró con la desalentadora elección entre adquirir rápidamente el español (lo cual no era una posibilidad realista en su situación) para no perjudicar supuestamente las posibilidades de éxito educativo de su hijo, o simplemente reducir al mínimo su interacción lingüística con él.

Más a menudo, los padres que ya hablan español como segunda lengua, y en mayor o menor grado hacen un esfuerzo para usarlo en las interacciones con sus niños en edad escolar, a veces hasta el punto en que sustituye el quechua o el aymara como lengua hogareña. La evidencia para esto también se halla en que los hermanos mayores de la familia parecieran tener más probabilidades que los hermanos jóvenes para mantener fluidez en la lengua vernácula. Cuando dos o más niños en edad escolar usan recíprocamente el español en el hogar es menos probable que se dé una socialización de los siguientes hijos en lengua vernácula. Obviamente, este desplazamiento no se produce si a su vez los padres no fueron socializados en los nuevos patrones de comportamiento lingüístico.

(3) *Los padres aprenden nuevas variedades lingüísticas (o sus elementos) de sus hijos, que tienen un mayor acceso a las nuevas variedades y eventualmente comienzan a utilizarlas en el hogar.* Como se mencionó anteriormente, hay menos evidencia concreta de este tipo de socialización lingüística niño-padre, pero parece probable que se dé al menos en algunos casos. La evidencia circunstancial al respecto incluye el hecho de que los padres de niños en edad escolar hablantes de lenguas vernáculas han aumentado su exposición al español, en tanto los niños lo adquieren en la escuela y comienzan a utilizarlo en sus interacciones hogareñas (aunque las circunstancias y el grado en que ocurre esto no sean claras).

9. En sentido contrario, cuando los niños indígenas ingresan a contextos de habla en español y se tornan conscientes del estigma asociado con las lenguas indígenas (o variedades indígenas del español), probablemente comienzan a criticar o corregir el habla de sus padres, guiando a los hablantes mayores que ellos a *evitar* ciertas variedades discursivas. King (2001) informa sobre interacciones similares entre hablantes de quechua ecuatoriano de más edad y hablantes más jóvenes que han aprendido en la escuela el "quechua unificado" estandarizado.

Además, los padres que no han sido alfabetizados –o que sólo lo fueron marginalmente– son presionados para ayudar a sus hijos con la tarea escolar. Incluso los padres bolivianos que no leen, a menudo les solicitan a sus niños que les muestren sus cuadernos con la actividad escrita de lo que hicieron en la escuela ese día. Posiblemente, la participación regular en estas actividades podría incrementar la competencia de los padres en el español oral o escrito;⁹ Pero una vez más: no se han realizado (hasta donde sé) estudios detallados sobre estas interacciones padre-hijo y sobre sus efectos a largo plazo en la propia competencia lingüística de los padres.

4. Orientaciones para futuras investigaciones

Este artículo ha efectuado un breve resumen sobre un área de investigación muy poco estudiada pero muy rica, teniendo en cuenta el acelerado desplazamiento lingüístico en muchas regiones donde los hablantes de lenguas vernáculas se mueven hacia las metrópolis, o éstas se mueven hacia ellos. Algunas preguntas que pueden proveer un marco para futuros avances alrededor de esta área de investigación son:

- » ¿Cuáles son las características de las interacciones discursivas intergeneracionales dentro de la conducta lingüística familiar cotidiana en hogares donde los niños son los vectores de la introducción de nuevas variedades lingüísticas (o modalidades) socialmente valoradas?
- » En estas familias, ¿de qué manera el mayor acceso de los niños a recursos lingüísticos socialmente valorados afecta a otros aspectos de la vida familiar, tales como las relaciones de autoridad y los aspectos no-lingüísticos de la socialización de los niños?
- » En familias inmigrantes donde los niños son una fuente de estímulos lingüísticos para los padres que, de un modo formal o informal, están adquiriendo la 2L, ¿a qué otras fuentes de estímulos tienen acceso los padres y con qué capacidad?
- » En situaciones donde los niños cumplen con la función de ser intérpretes o “agentes lingüísticos” para los miembros adultos de la familia, ¿pueden estos últimos adquirir gradualmente competencias en la 2L mediante su rol como “participantes periféricos” en esas interacciones?, ¿pueden estos adultos hacer uso de conocimientos o rutinas lingüísticas que han adquirido al observar la “intermediación” del habla del niño en situaciones donde el niño ya no está presente?
- » En familias sin una alfabetización previamente establecida, ¿cómo afectan las emergentes prácticas de alfabetización (basadas en la escolaridad) de los niños a otros miembros de la familia? Cuando los niños actúan como mediadores entre sus padres no alfabetizados y los textos escritos, ¿este rol es estático o dinámico? ¿Qué elementos de alfabetización informal implica este rol, en caso de que los hubiera?
- » ¿Qué rol juegan las ideologías sobre el lenguaje de los niños en situaciones de desplazamiento lingüístico a gran escala desde la primera lengua de la generación de sus padres hacia la lengua preferida por los niños (o impuesta sobre ellos por la escuela)?, ¿cómo se adapta o responde la *propia política lingüística familiar* a los cambios motivados externamente en las ideologías sobre el desarrollo lingüístico de los niños?, ¿qué impacto tiene esta dinámica en la ecología lingüística de la comunidad y más allá de ella?

Todas estas preguntas –y otras– deben ser consideradas si los socio-lingüistas indagan en el impacto de las elecciones lingüísticas de los niños (y sus obligaciones) en la ecología lingüística de las comunidades modernizadas y de inmigrantes.

5. Conclusiones

En Bolivia, como en otros países con un gran número de hablantes de lenguas vernáculas, la escuela fue establecida como el factor más importante de desplazamiento lingüístico. Desde aquí, resulta un paso pequeño pero significativo sostener que el desplazamiento lingüístico es motivado, en parte, por la influencia de las competencias lingüísticas emergentes de los niños escolarizados en los hábitos e ideologías lingüísticas de otros miembros familiares, incluyendo adultos.

El rol de los niños en la socialización lingüística de los miembros adultos de las familias proviene del mayor acceso que los niños poseen a recursos

lingüísticos socialmente valorados, lo que en sí mismo es el resultado de que la escuela haya asumido las funciones socializadoras que previamente eran depositadas en padres y comunidades. Evidentemente, estas tendencias están fuertemente vinculadas a otros cambios más amplios en la ecología lingüística y en las dinámicas familiares en comunidades inmigrantes y sociedades modernizadas en todo el mundo.

Las situaciones descriptas arriba arrojan dudas acerca de la habitual perspectiva escolar que ve al hogar como una esfera aislada en lo que respecta a la socialización lingüística, al demostrar que hay fuerzas sociolingüísticas y económicas más amplias que afectan hasta la más íntima de las interacciones domésticas (cf. Luykx, 2003). Por otra parte, la importancia de la esfera doméstica es frecuentemente subestimada en las discusiones sobre política y planificación lingüística, que tienden a focalizar en los dominios públicos altamente visibles y de estatus alto, tales como la escuela y los medios de comunicación, aun cuando la centralidad de estos dominios para el mantenimiento o la revitalización de las lenguas minoritarias es cuestionable.

Puesto que la socialización lingüística en el hogar es un factor determinante para el mantenimiento o el desplazamiento lingüístico, la *política lingüística familiar* constituye un área urgente tanto para los investigadores como para quienes trabajan en la defensa de estas lenguas minoritarias.

Un punto de vista relacional y dinámico sobre la socialización requiere ocuparse de los niños no sólo como objetos de socialización sino también como sus agentes potenciales. Tales estudios deberían intentar sortear la división entre las dos áreas principales de interés en las investigaciones sobre socialización lingüística, vinculando el estudio de la adquisición de una 2L con el estudio del cambio cultural. Tales investigaciones críticas y contextualmente situadas deberían prestar atención a los detalles del uso doméstico de la lengua, teniendo en cuenta las dinámicas sociales más amplias de globalización, modernización y migración, así como las identidades emergentes y las relaciones sociales que acompañan a estos procesos.

Bibliografía

- » ALBÓ, Xavier. 1995. *Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF / CIPCA.
- » ATKINSON, Dwight. 2003. "Language Socialization and Dys-Socialization in a South Indian College". En: Bayley y Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 147-162.
- » BAKER, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- » BAYLEY, Robert y SCHECTER, Sandra R. 2003. "Introduction: Toward a Dynamic Model of Language Socialization". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 1-6.
- » BELL, Jill S. 2003. "Back to School: Learning Practices in a Job Retraining Community". En: En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 251-268.
- » BURNS, Allan F. 1984. "Join the Circle: The Folklore of Florida's Children". En: *First Citizens and Other Florida Folks: Essays on Florida Folklife*. Tallahassee: Bureau of Florida Folklife Programs, Division of Archives. Florida Department of State.
- » CARDOZO-FREEMAN, Inez. 1975. "Games Mexican Girls Play". En: *Journal of American Folklore* 88(347): 12-23.
- » CHU, Clara M. 1999. "Immigrant Children Mediators (ICM): Bridging the Literacy Gap in Immigrant Communities. Conference Proceeding of the 65th Annual Conference of the International Federation of Library Associations. Agosto. Bangkok, Thailand. pp. 20-28.
- » DE LA PIEDRA, María y ROMO, Harriet D. 2003. "Collaborative Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of Pre-School Learners". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 44-61.
- » DURANTI, Alessandro. 2001. "Introduction to Part III: Linguistic Socialization and Literacy Practices". En: A. Duranti (ed.). *Linguistic Anthropology: A Eeader*. Oxford: Blackwell.
- » FERDMAN, Bernardo M., WEBER, Rose-Marie, y RAMÍREZ, Arnulfo G. (eds.). 1994. *Literacy across Language and Cultures*. Albany: State University of New York Press.
- » GONZÁLEZ, Norma. 2001. *I am my Language: Discourses of Women and Children in the Borderlands*. Tucson, University of Arizona Press.
- » GREENFIELD, Patricia M. 1984. "A Theory of the Teacher in the Learning Activities of Everyday Life". En: B. Rogoff y J. Lave (eds.). *Everyday Cognition: Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press. pp. 117-138.
- » HARDMAN, Joel. 1994. "A Community of Learners: Cambodians in an Adult ESL Classroom". En: *Language Teaching Research*, 3(2): 145-66.
- » IVANI, Roz. 1998. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.
- » LAVE, Jean and WENGER, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » LUYKX, Aurolyn. 1989. *Language, Gender and Education in a Bolivian Aymara Community*. Tesis de maestría inédita. Department of Anthropology, University of Florida at Gainesville.

- » LUYKX, Aurolyn. 2003. "Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 25-43.
- » McCALL, Christopher. 2003. "Language Dynamics in the Bi- and Multilingual Workplace". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 235-250.
- » McCROSSAN, Linda V. 1996. *A Model of Institutionalizing an ESL Family Literacy Program: Final Report*. Allentown: Allentown School District.
- » McQUILLAN, Jeff y TSE, Lucy. 1996. "Child Language Brokering in Linguistic Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy". *Language and Education*, 9(3): 195-215.
- » PATRICK, Donna. 2003. "Language Socialization and Second Language Acquisition in a Multilingual Arctic Quebec Community". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 165-181.
- » PEASE-ÁLVAREZ, Lucinda y VÁSQUEZ, Olga. 1994. "Language Socialization in Ethnic Minority Communities". En: F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, The Whole Community*. New York: Cambridge University Press. pp. 82-102.
- » PEASE-ÁLVAREZ, Lucinda. 2003. "Transforming Perspectives on Bilingual Language Socialization". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 9-24.
- » ROGOFF, Barbara. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- » ROGOFF, Barbara y GARDNER, William. 1984. "Adult Guidance of Cognitive Development". En: B. Rogoff y J. Lave (eds.). *Everyday Cognition: Development in Social Context*. Cambridge, Harvard University Press. pp. 95-116.
- » ROY, Sylvie. 2003. "Bilingualism and Standardization in a Canadian Call Center: Challenges for a Linguistic Minority Community". En: R. Bayley y S. Schecter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 269-285.
- » SCHIEFFELIN, Bambi B. 1986. Teasing and Shaming in Kaluli Children's Interactions. In B. Schieffelin y E. Ochs, *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 165-181.
- » SCHIEFFELIN, Bambi B. y OCHS, Elinor. 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 15. 163-191.
- » SIGUÁN, Miguel y MACKAY, William F. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- » STREET, Brian (ed.). 1993. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » STREET, Brian (ed.). 2001. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- » SUNAOSHI, Yukako. 2003. "This Is What We Have in Common": Use of Humor between Japanese and American Factory Workers. Presented at the *Symposium About Language and Society – Austin (SALSA)*, April 11-13, Austin.
- » VALDÉS, Guadalupe. 2003. *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- » VENTOLA, Eija y MAURANEN, Anna (eds.). 1996. *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Philadelphia: John Benjamins.
- » WENGER, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

