



## **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**

**ISSN 1699-437X**

**Año 2006, Volumen 2, Número 3 (Noviembre)**

### **NOMBRES Y RELACIONES SOCIALES: EL GRUPO DE IGUALES COMO COMUNIDAD INTERPRETATIVA**

David Poveda

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

Dirección de contacto:

David Poveda

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

28049 Madrid

España

e-mail: david.poveda@uam.es

#### **RESUMEN**

Este artículo examina el uso de los nombres (a través de apodos, referencias a terceras personas y relatos sobre 'motes') que hace un grupo de iguales de niños y niñas en sus interacciones espontáneas. Las prácticas de nombramiento tienen lugar en diferentes situaciones interactivas, como conflictos, narraciones o negociaciones y señalan diferentes grados de afiliación, inclusión o exclusión entre los iguales. El uso eficaz de estos nombres implica conocimientos compartidos por los miembros del grupo de iguales y, a su vez, estos conocimientos forman parte de ámbitos diferentes, y más o menos penetrables por terceras partes externas, de su cultura infantil (e.g. personajes populares de los medios de comunicación, personajes del barrio o participantes en relaciones íntimas). En consecuencia, la utilización de distintas clases de nombres informa sobre el lugar que ocupa cada interlocutor en el grupo entendido como comunidad interpretativa. Igualmente, el análisis del uso de nombres sirve para desentrañar aspectos de la estructura social del grupo de iguales. Los datos del trabajo provienen de una etnografía lingüística en torno a las interacciones entre iguales de un grupo de niños y niñas mayoritariamente de etnia gitana de una ciudad española de pequeño tamaño.

**PALABRAS CLAVE:** Interacción entre iguales - Comunidad interpretativa - Nombres - Etnografía lingüística.

Inventar y asignar nuevos nombres a compañeros y compañeras del grupo de edad constituye una práctica frecuente y cuasi-universal entre los niños y las niñas (Keltner *et al*; 2001). Esta actividad tiene lugar en contextos escolares e informales y habitualmente forma parte de intercambios antagónicos (más o menos hostiles y/o rituales) entre miembros del grupo de iguales dentro de procesos más amplios de burla (*teasing*) o agresión verbal (Crozier y Dimmock, 1999). Un modo en que estos nombres (o "motes") se construyen es haciendo referencia a rasgos físicos o conductuales del receptor de la burla<sup>1</sup>. Por ejemplo, como ocurre entre los niños y niñas estudiados en el proyecto de investigación de este artículo, llamar "el mono" o "cara mono" a un preadolescente cuyos rasgos faciales sugiere a sus iguales esta similitud o llamar "negrito lacasito" a un niño con la piel más oscura que sus compañeros.

Desde el punto de vista de la producción y comprensión de etiquetas léxicas como las anteriores, cualquier niño/a (o incluso adulto/a) socializado en términos muy generales hacia ciertas concepciones del aspecto físico y con capacidades perceptivas habituales podría identificar el sentido de la etiqueta y el aspecto del destinatario que resalta. Establecida esta capacidad, factores como la relación entre los interlocutores, la posición específica de cada miembro en el grupo social o la propia capacidad creativa de los hablantes determinarán en qué contextos y con qué consecuencias (lúdicas, de conflicto, etc.) se producirán interacciones en las que se despliega esta asignación de nombres y apodos. Frente a esto, en las interacciones que se van a examinar en este artículo, pertenecientes a un grupo de niños, niñas y jóvenes de entre 4-17 años, los participantes producían y asignaban nombres a sus interlocutores con otras características y procedimientos. Específicamente, como muestran los primeros fragmentos que se discuten en los resultados, asignaban nombres propios (e.g. "Angélica") de supuestas terceras personas a determinados interlocutores en interacciones que en muchos otros aspectos son similares a las secuencias de conflicto y exclusión discutidas en la bibliografía (e.g. Goodwin, 2002; Kyratzis, 2004). Para comprender el significado de este "nombre alternativo" no es suficiente con atender a las características físicas de los interlocutores o el contexto interactivo más inmediato, sino que hace falta tener e identificar adecuadamente determinados conocimientos compartidos entre los interlocutores (Clark, 1996). En otras palabras, mientras que apodos y nombres de la primera clase (e.g. llamar "cara mono" a un niño llamado Enrique) funcionan como sustantivos-adjetivos, identificando como relevantes y adscribiendo determinadas propiedades físicas perceptibles al destinatario, los nombres de la segunda clase (e.g. llamar "Angélica" a una niña llamada Carmen) establecen una conexión con determinados textos y contextos externos al momento de interacción que necesitan ser recuperados e identificados.

Esta última configuración suscita, al menos, tres preguntas analíticamente relevantes. Primero, qué mecanismos socio-cognitivos se ponen en marcha para comprender adecuadamente estos nombres y más específicamente qué claves, si las hay, están presentes en el discurso para establecer adecuadamente estas conexiones. Segundo, dado que su uso necesariamente conlleva cierto grado de conocimiento compartido entre todas las partes implicadas (productor/a de la etiqueta, receptor/a de la etiqueta y oyentes) y, dado que este conocimiento varía en grado y forma constantemente, el uso de estos nombres siempre indexicaliza aspectos de la relación social entre los participantes y el ámbito de actividad que están construyendo en interacción. Ambas cuestiones deben y pueden ser desentrañadas empíricamente. Por último, el análisis de estos nombres tiene consecuencias metodológicas ya que todos estos nombres se presentarán con cierta opacidad inicial para el/la analista, la cual tendrá que resolver a través de diferentes procedimientos (e.g. observación, entrevistas, material documental, etc.) y en este proceso mismo de reconstrucción se pueden empezar dilucidar algunas de las preguntas anteriores.

Además, mientras que el tipo de uso de nombres propios mencionado en los ejemplos anteriores mantiene paralelismos con las situaciones de burla y conflicto cara a cara (y la bibliografía sobre el tema) es posible plantear que el uso de nombres propios aparezca en una variedad de situaciones interactivas y contextos discursivos. Igualmente, pueden ser asignados a los participantes en interacción o hacer referencia a terceras personas no presentes en la conversación. Cualquiera de estas circunstancias es igualmente relevante para dilucidar las preguntas señaladas anteriormente y la documentación de un conjunto de ellas puede ayudarnos a comprender la utilidad del estudio de los nombres propios como mecanismo de acceso a la estructuración del grupo de iguales. Así, el objetivo de este trabajo es precisamente examinar el uso que hacen los miembros del grupo de iguales de nombres propios en una variedad de contextos discursivos, tanto para establecer algunos rasgos del uso de nombres en interacción como para discutir el posible uso de los nombres como heurístico metodológico en el estudio de la organización social del grupo de iguales. Para tratar de responder a las tres preguntas planteadas más arriba hago uso de dos conjuntos de herramientas analíticas y teóricas. Por una parte, el marco de la *historia natural del discurso* y los procesos de *entextualización* (Silverstein y Urban, 1996; Bauman y Briggs, 1990) como herramientas para comprender los mecanismos textuales y discursivos implicados en la producción y recepción de esta clase de nombres. Por otra parte, aspectos derivados de una *concepción socio-cultural de comunidad* para comprender tanto aspectos de la comprensión de los nombres como la naturaleza de la participación y pertenencia en el grupo de los niños y las niñas implicadas en interacciones en torno a nombres.

Esta aproximación al estudio de los nombres y las prácticas de nombramiento tiene ciertos paralelismos con tradiciones previas de

investigación pero también plantea un ángulo diferente. Varios trabajos de corte antropológico han estudiado el modo en que los miembros de una comunidad son conocidos por varios nombres (i.e. uno oficial, uno local-étnico, uno derivado del grupo de iguales, etc.) En este caso se trata de examinar el modo en que las mismas personas tienen asignadas, de manera estable, varios nombres y estos son usados en diferentes contextos por diferentes participantes, proporcionando así claves sobre la organización social de la comunidad, las relaciones entre los diferentes dominios en los que estos nombres son utilizados e, incluso, sobre el orden socio-político y los conflictos sociales configuran la comunidad estudiada (Aceto, 2002; Dorian, 1970; Collier y Bricker, 1970). Además, la identificación y comprensión de las consecuencias comunicativas del uso de determinados nombres, específicamente los 'no oficiales', siempre supone un desafío metodológico para el/la etnógrafo/a que sirve también para examinar reflexivamente aspectos del acceso al campo y de la estructura social objeto de estudio.

El análisis de este trabajo comparte este interés por los nombres como fuentes de información sobre el orden social y también explota reflexivamente la 'ignorancia' del observador participante. Sin embargo, examina un uso de los nombres diferente al tradicionalmente estudiado. Primero, estudia asignaciones a los interlocutores que se caracterizan por ser inestables (i.e. un participante puede ser llamado dentro de un episodio concreto de determinada manera, pero esta etiqueta puede no volver a utilizarse y/o la misma persona puede ser llamada de diferentes maneras en episodios posteriores). Segundo, también analiza dentro de la misma problemática las referencias a terceras personas no presentes en determinados episodios de interacción. Es decir, examina los nombres como recursos discursivos para llevar a cabo diferentes acciones sociales a través del habla (i.e. sostener un conflicto, crear afiliaciones y antagonismos, etc.). Como analista, la clave y/o fuerza ilocutiva de estas acciones es relativamente accesible - parcialmente en el momento de observación original y más claramente en el proceso de transcripción y análisis. Lo que no es decodificable inmediatamente es el sentido retórico específico y los conocimientos compartidos que recupera el uso de determinados nombres, especialmente cuando es observable que estas asociaciones son momentáneas y se circunscriben al episodio de interacción.

Esta aproximación es lo que justifica adoptar las herramientas teóricas que se describen a continuación. De una parte, deben proporcionar instrumentos para comprender cómo se recuperan, señalan y aplican diferentes conjuntos de conocimientos previos asociados a nombres (i.e. textos), a lo cual responde el estudio de la entextualización. De otra parte, intentar comprender cómo estos usos informan sobre determinada organización social del grupo y sus prácticas correspondientes, a lo que responde el énfasis en la noción de 'comunidad'.

### ***Los nombres como textos: procesos de entextualización, contextualización y recuperación***

Prácticas como asignar en interacción a uno de los participantes un nombre propio que no se corresponde con el nombre adquirido convencionalmente (cf. Rymes, 1999) o hacer referencia a nombres de terceras personas no presentes en la interacción basan su "legibilidad" en la capacidad de los/as interlocutores/as para recuperar el sentido, asociaciones y características relevantes vinculadas a estas etiquetas léxicas. De este modo el nombre como ítem lingüístico funciona como un índice que "abre la puerta a" y señala como pertinentes un conjunto de conocimientos y supuestos, que podrían considerarse configurados en un "texto", los cuales pueden ser recuperados e incorporados a la interacción gracias a esta asociación. Esto implica una economía verbal útil en interacción y especialmente en secuencias adversativas donde la contingencia de la respuesta verbal desempeña un papel clave. Pero, como se ha señalado anteriormente, describir los mecanismos subyacentes a este uso supone un desafío analítico complejo, ya que implica: (a) recuperar algunos de los elementos que han dado sentido a estas etiquetas y cuyo origen puede estar en momentos y espacios alejados del contexto de interacción y (b) comprender cómo y bajo qué circunstancias han sido recuperados en episodios concretos de interacción.

Silverstein y Urban (1996) proponen que el primer proceso implica conocer la "historia natural" de ese discurso, en tanto que, a cierto nivel, los actores sociales, y no sólo los/as analistas, también participan de la metáfora de la "cultura/sistema social como texto" y construyen artefactos-textos (e.g. nombres) semióticamente densos que pueden ser usados y reinsertados en una variedad de circunstancias sociales. Por tanto, podemos intentar examinar cuál es la posible procedencia de estos artefactos-textos, a qué campo social pertenecen, bajo qué circunstancias se construyeron y qué elementos se recuperan, transforman o pierden en las sucesivas re-utilizaciones de este texto. Bauman y Briggs (1990), trabajando dentro de esta misma postura, denominan toda esta trayectoria discursiva entextualización: el proceso por el cual determinado discurso se convierte en un texto que, por tanto, puede ser descontextualizado de un entorno interactivo y de producción particular y re-contextualizado en posteriores entornos de producción. Descontextualización y re-contextualización son dimensiones inseparables de un mismo mecanismo que puede estar distribuido más o menos extensamente en el tiempo y el espacio. Idealmente una reconstrucción etnográfica del proceso de entextualización intentaría documentar cada uno de los momentos y condiciones en torno a las sucesivas re-contextualizaciones, aunque como mínimo tendría que considerar dos momentos y/o espacios (uno de producción original y una recontextualización posterior). Pero incluso cuando sólo es posible documentar estos dos momentos el análisis puede proporcionar claves importantes sobre la naturaleza social del discurso.

Este trabajo examina nombres como textos y los diferentes ejemplos pretenden mostrar diferentes momentos de este proceso de entextualización. La interacción cara a cara entre iguales supone el espacio de recontextualización principal del trabajo, pero el origen de estos nombres lleva a otros contextos de su historia natural y específicamente a considerar el campo social originario del nombre, donde se postula que se produce la elaboración semiótica principal del nombre. El primer ejemplo hace referencia a la cultura mediática popular infantil; un campo social relativamente estable que puede ser recuperado extensamente, y con cierta facilidad, a través de fuentes documentales y secundarias. El segundo ejemplo hace referencia a relaciones íntimas pasadas atribuidas a los interlocutores; así los nombres apuntan a un campo de relaciones más inestables, difícilmente recuperables o reproducibles y mucho menos penetrables por parte del analista. Finalmente, se examina un contexto de producción de nombres, las narraciones sobre personajes locales, que puede considerarse en sí mismo el espacio de construcción semiótica de los nombres; de tal manera que sería posible, con suficiente observación participante, documentar su construcción y reelaboración en diferentes entornos y por diferentes miembros del grupo social más amplio (en otras palabras, "observar" la construcción de una "cultura local").

Un corolario a estas distinciones es que estos procedimientos analíticos en gran parte intentan re-construir (de modo sintético) las propias posiciones e historias personales de los miembros del grupo en relación con los textos. El conjunto de los miembros del grupo forman una comunidad, en la cual cada miembro desempeña diferentes roles y ocupa distintas posiciones. Por ello, resulta necesario articular teóricamente esta noción de comunidad.

### ***El grupo de iguales como comunidad interpretativa y de práctica***

En las últimas décadas se ha producido un interés creciente desde diferentes disciplinas (sociolingüística, psicología, pedagogía, etc.) por proponer una noción de comunidad como elemento básico para comprender la actividad humana. Desde la teoría socio-cultural en sentido amplio se ha propuesto la noción de *comunidad de práctica* como constructo clave para articular las relaciones sociales y el aprendizaje situado de los seres humano (e.g. Eckert, 2000; Wenger, 1998). La noción de comunidad de práctica pone el énfasis analítico en la co-construcción conjunta e implicación de los miembros en un ámbito específico de actividad, el cual define a la comunidad de práctica concreta. La adopción de esta propuesta en investigación ha mostrado varias ventajas de las cuales aquí se destacan dos. Primero, permite reconocer y considerar que una misma persona puede pertenecer simultáneamente a diferentes comunidades de práctica y que en cada una de ellas despliega repertorios de acción y aspectos de su identidad específicos; por lo que observando a los mismos actores en diferentes

escenarios podemos ver cómo sucesivamente muestran su afiliación y pertenencia a comunidades específicas y diferenciadas (aunque pueden estar interrelacionadas). Más aún, podemos postular que el mismo grupo de personas sucesivamente puede constituir diferentes comunidades de práctica y, por tanto, tendrá que señalar en sus interacciones y discurso qué ámbito de práctica están constituyendo como relevante para la actividad y hacia el cuál deberían orientarse los miembros. Segundo, permite considerar la pertenencia a una comunidad como un proceso que puede posicionar a sus miembros en diferentes lugares sociales, desde la centralidad hasta la periferia en el grupo. En este sentido, la tensión entre inclusión-exclusión, sea impuesta/facilitada por otros miembros o activamente buscada por el individuo, supone un elemento constitutivo de la noción de comunidad de práctica (Bucholtz, 1999).

Sin embargo, al centrarse en la acción ("las prácticas sociales") lo que en ocasiones no logra captar plenamente la noción de comunidad de práctica son los conocimientos y recursos cognitivos que forman parte de la comunidad - o analíticamente sólo los capta cuando se "ponen en práctica". Dentro de una psicología cultural algo más cognitiva se ha propuesto la noción de *comunidad interpretativa* (Feldman, 2002) como un grupo de individuos que tiene ideas compartidas sobre el significado de diferentes textos y, sobre todo, indican cómo deben ser comprendidos. Esta noción se deriva del estudio histórico de la escritura y la interpretación de textos realizado por Olson (1994, 2003) y, por tanto, aunque originalmente estaba diseñado para comprender los procesos interpretativos en torno a artefactos textuales altamente sofisticados (e.g. la Biblia) por parte de grupos sociales amplios (e.g. "los protestantes") no hay impedimentos sustanciales para que también se aplique a grupos sociales sustancialmente más reducidos (i.e. el grupo de iguales) en torno a textos infinitamente menos voluminosos (i.e. nombres y relatos orales en torno a nombres), dado que el problema para los interlocutores esquemáticamente es el mismo: compartir y señalar cómo deben ser interpretados estos nombres.

En los ejemplos siguientes presento a la misma configuración de participantes en diferentes escenarios interactivos en los que, al hacer uso de determinados nombres de diferentes maneras, señalan qué conjunto de relaciones y prácticas son relevantes, los une en interacción y los constituye como una comunidad de práctica o interpretativa específica. Ser miembro competente de la comunidad implica interpretar adecuadamente estos significados y el trabajo del análisis es dilucidar algunos aspectos de estas relaciones.

## **MÉTODO**

Los datos de este trabajo provienen de una etnografía lingüística centrada en las prácticas discursivas de la infancia gitana en diferentes entornos de su comunidad en una ciudad española de pequeño tamaño. El cuerpo principal de los datos sobre interacción entre iguales que se examina en este trabajo

se recogió durante el verano del año 2001 (junio-septiembre) realizando grabaciones de audio y video y observaciones de modo intenso varias horas y veces al día, varios días en semana - en total se han recogido más de 30 horas de grabaciones en audio y video. Las grabaciones incluyen interacciones en espacios públicos entre iguales, interacciones en espacios públicos con adultos y niños de estas familias y algunas grabaciones en el salón del "hogar familiar" (donde residen los abuelos y varios tíos) del grupo focal de cuatro primos. En todas las grabaciones analizadas está presente el autor actuando o colaborando en distintas actividades con los/as niños/as y adultos/as en un rol que generalmente sería descrito como observador participante, aunque sea comportándose como un "adulto atípico" (cf. Corsaro, 2005; Goodwin, 1990). Precisamente para el análisis de este artículo es especialmente relevante examinar la posición que construye en interacción el investigador (por ignorancia, sus propias creencias, demandas de la actividad, etc.) en relación con el uso de determinados nombres por parte de los participantes.

En el artículo presente se examinan principalmente datos centrados en interacciones entre iguales que tuvieron como participantes a un grupo compuesto aproximadamente por unos 10 niños/as pertenecientes a tres familias extensas y con una edad de entre 4 y 13 años. Otros interlocutores que aparecen relacionándose con estos menores son familiares jóvenes de algunos de ellos (tíos de entre 13-17 años) y los adultos (padres, abuelos, tíos con hijos, etc.) de sus familias. Dentro de este grupo amplio de amigos el foco principal es un grupo de cuatro primos/as (dos niños y dos niñas, dos de ellos hermana-hermano) de entre 5 y 9 años de edad. En la Tabla 1 se enumeran los participantes más importantes y las relaciones de vecindad y parentesco que mantienen entre sí.

**Tabla 1: Conjunto de participantes en las interacciones entre iguales (con la edad indicada entre paréntesis)**

<i>Grupo focal: primos</i>	<i>Grupo II: Primas segundas del grupo focal y hermanas</i>	<i>Grupo III: Vecinos del grupo focal y hermanos</i>
Sara (9) (hermana)	Patricia (7)	Elías (13)
Luis David (7) (hermano)	Carmen (5)	Quique (12)
Vanesa (6)		Eliazar (7)
Emilio (7)		Ezequiel (7)
Jaime (17) (tío)		
Gerson (13) (tío)		

## RESULTADOS

### **Entextualizaciones accesibles: El uso de nombres provenientes de la cultura popular infantil**

La primera clase de nombres que se examina proviene de la cultura infantil popular, compuesta por los medios de comunicación de masas (dibujos animados, películas o otros productos comerciales; cf. Rymes, 2004). La estructura de este uso de nombres tiene una forma relativamente estable que consiste en asignar una etiqueta léxica (nombre) procedente de este dominio a uno de los participantes, de tal manera que algunas de las características y propiedades del personaje aludido se "transfieren" al destinatario del nombre, que durante ese momento de interacción queda rebautizado con ese nombre y los atributos que lo acompañan. En los dos casos documentados en los que se produce este uso, el fin interactivo es situar en un lugar periférico al niño/a designado, como muestra el Fragmento 1 (el nombre clave se señala en negrita). Este fragmento tiene lugar por una noche en la que, después de haber pasado la tarde construyendo una cabaña en la plaza principal con restos de un solar en obras colindante, el grupo de niños está sentado dentro de la cabaña hablando (cf. Kjørholt, 2003). En el momento del episodio hay un primer grupo de niños y niñas dentro de la cabaña (Ezequiel, Quique, Eliazar, Sara, Luis David y Emilio) acompañados por dos adultos, Jaime y David (el investigador), mientras que otros miembros del grupo de iguales van llegando y acercándose a la cabaña:

#### **Fragmento 1: *Angélica*<sup>2</sup>**

Por la noche varios niños y niñas sentados dentro de una "cabaña" que hemos construido en la plaza. Patricia y Carmen, dos hermanas, se acercan a la cabaña:

\*\*((por detrás hay una segunda conversación que completa el tema anterior relacionado con un accidente de furgoneta, no transcrito))

(...)

- 1 EZE: ¿qué haces aquí Carmen?=  
2 JAI: -va déjala ¡Carmen pasa!=  
3 SAR: =¡pasa amigo con el Gerson! [¡abrid la puerta a los invitados!  
4 QUI: [¡no no no que la tira!-  
5 JAI: -que no ¡pasar pasar  
por aquí Patricia pasa (.) ¡que sí pasa (.) Carmen pasa!  
6 JAI: espera trae un asiento (.) Gerson trae un asiento  
7 SAR: (ale) ¡LA CARMEN NO! (.) no ves que es muy traviesa-  
\*\*  
8 JAI: -que no que trae el  
asiento que no pasa nada Lore-GERSON  
9 NIN: ninguna ninguna [ninguna ninguna  
10 SAR: [¡no!=  
11 JAI: =sí  
12 DAV: hombre déjala pasar ¿no?=  
13 JAI: =déjala pasar ahí Carmen-  
14 SAR: -NO (&)  
15 EZE: Carmen siéntate

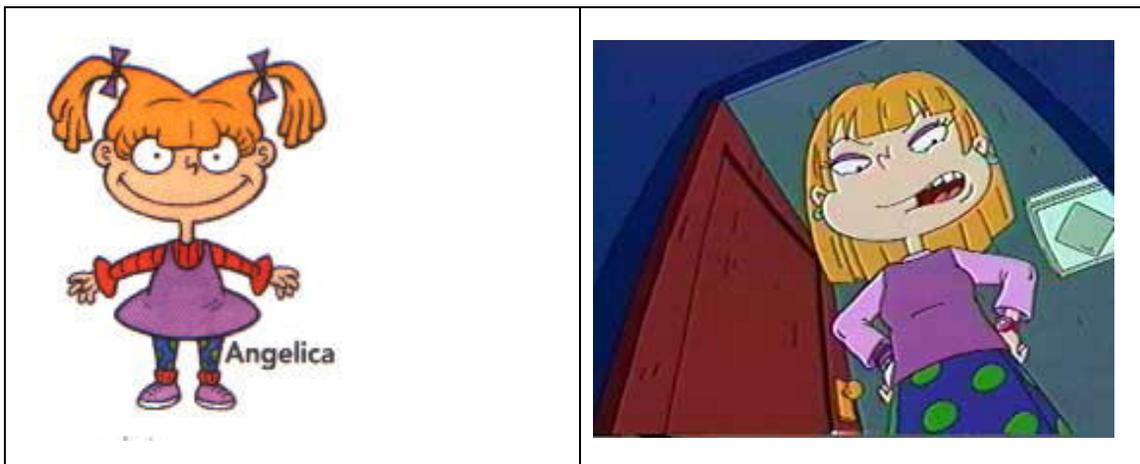
- 16 SAR: (&) a ver [¿quien vota quien quiere que no entre Carmen?  
17 JAI: [Sheila traela ¡traelea Quique trae  
el ladrillo (&)  
18 ELI: [si tu no mandas si no quieren que XXX  
19 JAI: (&) trae Sara trae=trae el ladrillo Elías [que es más pequeña \*((se oye el  
movimiento de un ladrillo arrastrado por el suelo)) (&)  
20 SAR: [que viene la (peón) XXX  
21 LUI: ¡fuera de nuestra casa!=  
22 EZE: =¡que te vayas!  
23 JAI: (&) XXX traelo aquí=traelo aquí (.) trae ponte aquí Carmen  
↓↓((Carmen y Patricia empiezan a entrar en la cabaña y a colocarse dentro))↓↓  
24 ELI: joder tío donde [se XXX  
25 SAR: [¡que nos va a tocar! (.) XXX  
26 LUI: la traviesa esta=  
27 DAV: =déjala que se siente al lado de David (.) [de Luis David  
28 JAI: [ponte a-ponte aquí mira ven ponte  
aquí Carmen (&)  
29 NIN: ¿¡pero que haces encima de mí XXX (cojones)!?  
30 LUI: **¡la Angélica**  
31 SAR: [XXX XXX  
32 JAI: (&) [ponte ahí sí (.) [PONTE AHI  
\*\* ((Carmen se coloca en medio de la cabaña sentada en un ladrillo))  
33 GER: [¡que lo tira! ¡que lo tira!  
34 EZE: ¡que lo tira!=  
35 JAI: =que no lo tira que no  
36 SAR: ¡uyy **la Angélica!**  
37 JAI: XXX  
38 LUI: **¡Angélica!**  
39 SAR: ha-ha ((rie)) (.) ¡que te pongas aquí **Angélica!**  
40 JAI: no espera Carmen levanta-levanta Carmen ponte ahí (&)  
41 SAR: ¡ay que me estoy matando el culo ((rie))!  
42 DAV: (sientala) al lado de David ¿no?  
43 JAI: (&) [ahí que no XXX)  
44 ELI: [que nos vas a destapar la casa (.) **Angélica**  
45 SAR: ¡¡no a mí!!  
46 LUI: XXX XXX  
47 LUI: **¡Angélica!**  
48 DAV: ala venga me levanto yo así estoy aquí en medio XXX (estoy en mejor) XXX  
49 LUI: ¡ay **la Angélica!**  
50 JAI: (si ahí) porque si no  
51 SAR: ¡venga **Angélica!**  
52 JAI: ¡Patricia! siéntate tú también por aquí también  
53 SAR: **¡An-gé-lica!**  
(...)

El fragmento refleja todo el proceso de negociación y control selectivo del acceso a la parte interior de la cabaña por parte de los niños más pequeños que ya están dentro de ella (Ezequiel, Eliazar, Luis y Sara). Cuando se acerca Gerson a la cabaña es invitado a entrar inmediatamente (línea 3). Prácticamente en el mismo momento se acercan dos hermanas, Patricia y Carmen, pero ante la más pequeña el grupo de niños y niñas que ya está en la cabaña adopta una actitud más hostil. Ezequiel cuestiona su presencia (línea 1) y poco después diferentes niños y niñas se oponen abiertamente a

que entre, primero indirectamente dirigiéndose a los adultos (Jaime y David) para que no la dejemos entrar (líneas 4, 7, 9, 10 y 14), después sugiriendo que sea una cuestión consensuada entre todos los niños y las niñas que están dentro de la cabaña (línea 16) y finalmente, en la forma más agravada, dirigiéndose directamente a Carmen para que no entre en la cabaña (líneas 21 y 22). Todos los miembros del grupo de niños dentro de la cabaña terminan mostrando de manera explícita su antagonismo hacia Carmen, pero se trata de una secuencia en la que Sara y Luis (hermanos) forman la alianza más asertiva dirigida a excluir a Carmen de la cabaña. Además, esta escalada en el antagonismo hacia Carmen se produce como reacción a la actitud decidida de Jaime (tío más mayor de Sara y Luis). En este episodio Jaime se distancia de las prácticas e ideologías del grupo de iguales ya que invita a Carmen a entrar en la cabaña y toma las medidas necesarias para conseguirlo: por una parte refutar las negativas verbales de los más pequeños (líneas 2, 5, 11 y 14) y, por otra parte, reorganizar a los habitantes de la cabaña para encontrar espacio físico para Carmen y Patricia - ya que otra forma por parte de los iguales de resistir la entrada es dificultando su presencia física en un espacio ya reducido en sí mismo (líneas 6, 8, 17, 19, 23 y 29). David, un adulto investigador de 30 años, en este caso se posiciona con Jaime, apoyando más tímidamente el permitir la entrada de la niña excluida (líneas 12 y 27). A pesar de que uno de los niños intenta evitar el acceso cuestionando directamente la autoridad de Jaime para tomar estas decisiones (línea 18), la postura de los adultos termina prevaleciendo y Carmen y Patricia finalmente entran en la cabaña y se sientan. En resumen, en el episodio se van formando tres conjuntos de participantes antagónicos (1º: Carmen y su hermana, 2º: los menores en la cabaña, 3º: los adultos en la cabaña) con los que los interlocutores se identifican explícitamente, pero dentro de estas relaciones tienen un papel verbal más visible las partes que, además, mantienen un vínculo de parentesco.

El intento de exclusión física de Carmen resulta fallido y es precisamente en este momento (cuando Carmen está ya dentro de la cabaña) en el que varios de los niños y las niñas la comienzan a llamar "Angélica" repetidamente (líneas 30, 36, 47, 49, 51 y 53), incluso aceptando que ya se va a quedar en la cabaña (líneas 39 y 44). Por la postura que han asumido los niños hasta el momento y la forma enunciativa del nombre (exclamado peyorativamente) podemos suponer que Angélica es una etiqueta que contiene atributos negativos pero para un observador externo resultan relativamente opacos si no se identifica el campo social y el personaje específico que representa Angélica. Preguntando posteriormente, se descubre que Angélica es un personaje procedente de una serie de dibujos animados emitida en televisión durante el periodo de trabajo de campo titulada *Rugrats*<sup>3</sup> y que precisamente versa sobre las relaciones de amistad y aventuras de un grupo de niños y niñas, familiares, vecinos y compañeros de "guardería", de temprana edad (0-4 años). La serie pretende tener una ambientación relativamente realista presentando a familias estadounidenses que podrían identificarse como prototípicamente suburbanas, aunque adscribe a los protagonistas más pequeños relaciones sociales y competencias que no se corresponden con su

edad. En este entramado, Angélica es el personaje "malvado" del grupo de iguales (ver Figura 1):



**Figura 1: Representaciones de Angélica de los Rugrats**

En la serie, películas y otros materiales mediáticos sobre los *Rugrats*, Angélica aparece dando ordenes, criticando y manipulando al resto de los personajes y en las diferentes caracterizaciones aportadas en las páginas web consultadas es descrita como "manipulativa, 'abusica' (*bullie*) y malcriada" resultando en que "el resto de los Rugrats (los otros protagonistas pequeños de la serie) la rehuyan". Con esta información como punto de partida, se puede asumir que los participantes que han re-nombrado a Carmen como Angélica en este episodio de interacción recuperan algunas de las características y relaciones negativas del personaje de ficción y las adscriben momentáneamente a la niña destinataria. La adscripción es momentánea, ya que este nombre no supone un apodo estable y deja de ser utilizado más tarde en el episodio, e implica una re-contextualización a las interacciones del grupo de iguales del dominio de los Rugrats y los "textos" que contiene en torno a Angélica. Esta entextualización es reconocida, evaluada como eficaz (con risas, línea 39) y utilizada por varios niños y niñas sin que necesite ser elaborada o explicitada en el discurso más allá del uso del nombre. De este manera, aunque el propósito de la interacción y el uso de este nombre es situar a Carmen en un lugar periférico dentro del grupo (dado que la exclusión total física no ha sido posible), lo hacen a través de un recurso que tácitamente señala su pertenencia más amplia al grupo edad, en tanto que basa su eficacia en que Carmen y el resto de los niños y las niñas comparten y entienden los mismos referentes mediáticos. En el caso particular de los Rugrats podría argumentarse que éste proporciona un campo rico en potenciales recontextualizaciones, ya que precisamente trata sobre las relaciones de un grupo de iguales y, por tanto, los paralelismos serían fáciles de establecer. Además, estos paralelismos pueden aprovecharse de diferentes maneras y no implica que tengamos que

profundizar en y justificar las similitudes sociales y psicológicas entre determinados personajes de la serie (e.g. Angélica) y miembros concretos del grupo de iguales (e.g. Carmen) o que estas asociaciones sean estables e unívocas - es decir, que cada niño/a del grupo de iguales sea regularmente asociado con un único protagonista de la serie. Por el contrario, en otras interacciones, a esta misma niña se la renombró con otro nombre procedente de los Rugrats y este grupo de iguales, al menos durante el tiempo observado, no utilizaba a los Rugrats como base para juego simbólico en el cual los niños asumieran extensamente diferentes protagonistas y desarrollaran guiones de ficción basados en las situaciones narradas en la serie (cf. Dyson, 1997).

En el momento de interacción, como en el resto de los casos, el significado de este nombre no estaba disponible para el investigador, pero con preguntas retrospectivas pudo ser identificado y posteriormente documentado en detalle dada la fácil accesibilidad de la cultura infantil, especialmente la más comercial en un contexto cultural globalizado. En otro extremo encontramos nombres que pertenecen a un ámbito de relaciones mucho más íntimo y que, apareciendo también en secuencias adversativas que pueden ser identificadas como tal, señalan significados que son más difíciles de recuperar y documentar desde el exterior.

### ***Entextualizaciones impenetrables: el uso de nombres dentro de relaciones familiares***

El Fragmento 1 muestra interacciones entre los miembros del grupo más amplio de pares en el espacio público (parques y plazas) donde se reunían habitualmente durante el verano para jugar y hablar. Como se explicó en la sección de método este grupo amplio está compuesto por tres subgrupos que mantiene relaciones de parentesco internas más próximas (hermanos y/o primos primeros). Por ello, estos grupos establecen espacios de relación y práctica internos y particulares que no son compartidos por el grupo amplio. Dentro de la investigación uno de estos grupos se convirtió en focal (el compuesto por cuatro primos/as y sus relaciones con familiares adultos) y se documentaron algunas interacciones entre miembros de la familia dentro del espacio doméstico. En estas interacciones también aparecen nombres personales como elemento de interacción, pero como muestra el Fragmento 2 en este contexto, el uso de nombres tiene otra estructura, constituye otro ámbito de relaciones y tienen otras consecuencias interpersonales:

#### **Fragmento 2: *Ismael, Feli y otros***

Sentados por la mañana en la "casa familiar" (de los abuelos), realizando tareas de refuerzo escolar con los primos. Hay varias tareas desarrollándose simultáneamente: algunos adultos conversan entre sí y otros trabajan individualmente con un/a niño/a en tareas escolares y otros entran y salen del salón ((en el ejemplo sólo aparece transcrita la parte central de la interacción))

(...)  
1 JAI: ¿conoces aquí al **Ismael**? (2)

- 2 SAR: ¿tú a **la Feli**?  
3 JAI: XXX yo si XXX XX  
4 SAR: cuando tú no me hagas na' yo tampoco te-  
5 JAI: David ¿conoces **al Ismael** la[-al hermano de la **Tali**? ¿lo conoces?  
6 HER: [vale (Jaime)  
7 DAV: al hermano no  
8 JAI: sí ese muy XX-del niño que iba a la escuela de verano  
9 SAR: ¿conoces a **la Feli**? a la de aquí al lao' ¿conoces a **la hija de la Inés** a la de  
aquí abajo?  
10 VER: si a Jaime le gustan todas=  
11 SAR: =¿conoces a la-a la XXX XXX esta mañana ha dicho XXX XXXX con una  
mochila que la XXX XXX parece que estaba loca  
12 VER: ¡uy que miedo me da esta tía! ((risas))  
13 JAI: se parece a la Sara que va a ser así de mayor de gorda y to'  
14 NIN: ((risas))  
15 RAF: cuando te respeten (respetas)  
16 JAI: pero si es una-  
17 RAF: -si no te-si no respetas (no te respetan a tí)  
  
(...)  
47 SAR: tu en vez de papá piquillo (papá XXX pitillo)  
48 NIN: ((risas)) (2)  
49 JAI: XXX **de Luisi** (3)  
50 SAR: **hija de la Miguel** (.) **hija de la Miguel**-  
51 RAF: -XXX su punto hija  
52 JAI: to'as to'as to'as me quieren XXX  
53 NIN: XXX  
54 SAR: si nadie te quiere pero que dice este se avergüenza (.) °dice yo sabes lo que  
XXX ah igualmente ese yo XXX yo XXX huaa°!  
(...)  
((pasan aproximadamente 30 segundos repasando unas cuentas que estaba  
haciendo Sara y Jaime aparentemente se confunde en una corrección))  
(...)  
56 SAR: ves-¿ves como se equivoca?  
57 JAI: ves como **Ismael**  
58 SAR: ¡ahora quién a empezado!  
59 JAI: a ver quien empieza-  
60 SAR: -no-no-no lo acabas de decir **Feli**-  
61 JAI: vale a ver quien empieza **Ismael**  
62 SAR: a ver ((suspira)) ¿ves?  
63 JAI: venga estate quieta ya  
64 SAR: que no quiero que no me da la gana  
65 JAI: a ver quien empieza **Ismael**-  
66 RAF: -¡XXX parece que tienes ocho años en tu mente!=  
(...)

El Fragmento 2 tiene lugar una mañana en la casa familiar de los primos. Los niños, Jaime y David están sentados en la mesa principal del salón, los más pequeños repasando los libros escolares y las tareas que contienen y Jaime haciendo algunos ejercicios de cálculo y lectura mientras David supervisa el trabajo de todos. En la misma habitación están sentadas en dos sofás adyacentes varias hermanas adultas de Jaime (y tías/madres de los primos) conversando y viendo la televisión. En el episodio, el trabajo en torno

a estas tareas académicas constituye el "guión oficial" de la actividad hacia el que el investigador está principalmente orientado, pero bajo este guión Jaime y Sara están enfrascados en un conflicto que finalmente se hace público, se agrava y se cristaliza en el uso de nombres como "arma" entre las partes. A lo largo del episodio, la ignorancia del investigador sobre el desarrollo de los acontecimientos es clave para comprender la secuencia. Esta ignorancia es tanto el resultado de la complejidad de la interacción, con dos focos de actividad (la tarea académica y el conflicto interpersonal) que pueden sobrepasar sus recursos atencionales e interactivos, como del despliegue de nombres cuyos referentes y sentido en interacción es incomprendido a lo largo del episodio.

El fragmento comienza con una pregunta de Jaime dirigida a David y que toma en sentido literal: si conoce a Ismael. Como señala Jaime más adelante (línea 8), resulta plausible que David conozca a Ismael ya que tanto Ismael como su hermana Tali fueron participantes en fases anteriores del trabajo de campo realizadas el año anterior en una escuela de verano en la comunidad. Sin embargo, desde el momento en que Jaime formula esta pregunta, el resto de los participantes (menores y adultos) no la considera en estos términos sino que la interpreta "correctamente" como lo que eventualmente resulta ser: un movimiento dentro de una secuencia adversativa entre Sara y Jousé. Una manera de comprender estas diferencias es considerando las diferentes formas de participación (Goodwin y Goodwin, 2004) que David y el resto de los interlocutores sobrentienden que se están organizando en el discurso. Desde el punto de vista del investigador, la pregunta de Jaime establece una interacción diádica pregunta-respuesta entre Jaime y David en la que Ismael es el referente conversacional. Frente a esto, la Figura 2 representa la organización de la participación más compleja que el resto de los interlocutores identifica.

La estrategia de conflicto de Jaime durante esta primera parte es enmascarar bajo una pregunta aparentemente aséptica dirigida a David (líneas 1, 5 y 8) una instigación cuyo destinatario efectivo es Sara. Es decir, Jaime diseña una secuencia que externamente parece una interacción diádica (señalada con líneas discontinuas en la Figura 2) que "en realidad" relaciona de diferente manera a varios participantes presentes y no presentes (señalados con líneas continuas en la Figura 2). La instigación se basa en atribuir una posible relación íntima pasada, de "noviazgo" o "atracción (gustarse)", entre Sara, su sobrina presente en interacción, e Ismael, un niño de edad similar a Sara y residente en el barrio. La atribución se inserta en un intercambio antagónico ya que Sara reniega de esta posible relación. Este sentido es comprendido inmediatamente por Sara, que responde a Jaime reciclando la estructura del primer turno de Jaime y produciendo una pregunta paralela sobre un segundo personaje (línea 2): 'la Feli', una chica del barrio que, en este caso, se relaciona afectivamente en términos similares con Jaime. El turno de Sara basa su fuerza retórica en el ligado que hace con el formato de la primera pregunta (Goodwin, 1990; Corsaro y Maynard, 1996), es decir, reproduce elementos superficiales del



Feli, la hija de la Inés (línea 9) y la 'loca de la mochila' (línea 11) son todo chicas del barrio que Sara vincula afectivamente a Jaime.

La réplica de Sara hace que otras mujeres adultas se incorporen más activamente a la conversación. Primero, Verónica, una de las hermanas de Jaime, ríe y continúa comentando los rasgos del último personaje de la lista (línea 12). La reacción de Jaime es continuar comentando los rasgos de este personaje ('la loca de la mochila') pero estableciendo un paralelismo entre el personaje colectivamente denostado y Sara, señalando que ambas tienen sobrepeso (línea 13); réplica que es recibida con risas por parte del resto de niños (línea 14). Sin embargo, a estas alturas se está haciendo más que visible que el conflicto ha abandonado su naturaleza ritual para entrar en un terreno más personal, no sólo por las sucesivas escaladas en los intercambios y las reacciones de los oyentes, sino porque comienza a incorporar rasgos que pueden tener aspectos verídicos (e.g. el sobrepeso) y problemáticos para los interlocutores (Labov, 1972). Así, Rafaela, otra hermana mayor, apelando a Jaime establece el "respeto" como un criterio relacional que debe mantenerse entre Sara y Jaime y que Jaime, como adulto, debe tener en mayor consideración - y no está haciendo (líneas 15 y 17).

Llegado este punto, podemos comparar los roles y relaciones que se establecen entre los participantes presentes en los dos primeros fragmentos analizados en el artículo. En cuanto a los roles, en el episodio de la cabaña, Jaime se posiciona como un "adulto" asumiendo responsabilidades y actitudes diferentes en torno a la exclusión de Carmen de la cabaña por parte de los niños y las niñas de su grupo de edad (en los que está incluido Sara). Por el contrario, en el fragmento actual, Jaime entra en un conflicto con Sara que asume como "aparentemente simétrico", instigando y respondiendo en términos similares a los utilizados por su sobrina ocho años menor que él. Hacer esto implica para Jaime renunciar en interacción a su estatus de adulto, incluyendo las responsabilidades y actitudes que conlleva - y, por ello, siendo recriminado por sus hermanas. No obstante, esta "renuncia" por parte de Jaime no implica que deje de desplegar algunas de sus competencias, en tanto que durante el episodio utiliza estrategias discursivas y respuestas sociolingüísticamente más sofisticadas que las desplegadas por Sara. En cuanto a las relaciones, en el Fragmento 1, la interacción se mantiene en un plano de exclusión ritual y se resuelve de una manera "equilibrada" para todos los participantes (Carmen entra en la cabaña pero es situada en la periferia social del grupo). En contraste, en el episodio actual la interacción deriva en un conflicto real agravado entre miembros de la misma familia que termina implicando a varias generaciones de la familia. Así, en las partes no transcritas del fragmento (entre las líneas 17-47 y después de la línea 66) se desarrollan las escaladas más intensas del conflicto en el que Jaime y Sara continúan intercambiando agravios hasta pasar a empujarse y pegarse, mientras que son reprendidos por el resto de adultos, Sara termina llorando y finalmente interviene la madre de Jaime (abuela de los primos), que entra al salón desde la cocina para

"reestablecer el orden", primero verbalmente reprendiendo a Jaime y posteriormente físicamente con un "cachete".

Para los objetivos de este trabajo los elementos relevantes de este conflicto son el uso de nombres y las relaciones sociales que se constituyen a través de ellos y, por ello, se limita el análisis a estos aspectos. En la segunda parte del fragmento, tras un momento de escalada que es resuelto por los adultos y parece apaciguar a Sara y Jaime, ambos interlocutores vuelven a instigarse haciendo el uso más simplificado posible de los nombres referentes a terceras personas. Primero, Sara construye un sobrenombre para Jaime basado en la transformación del nombre *Papá Piquillo*<sup>4</sup> a 'papá pitillo'. Este apodo despectivo, como reacción distante a las alusiones al sobrepeso de Sara, señala la delgadez de Jaime como problemática y es igualmente recibida con risas por parte del resto de los niños (línea 48). La réplica de Jaime es volver a insertar los nombres de terceras personas como elemento antagónico, pero esta vez es suficiente con producirlo en interacción sin necesidad de formular una pregunta o construir una estructura indirecta. Así, se producen dos turnos de Jaime y Sara paralelos y ligados en los que se alude a los personajes del comienzo a través de sus relaciones de parentesco: 'xxx de la Luisi' (línea 49; siendo la parte intranscribible probablemente 'hermano') y 'hija de la Miguel' (línea 50). El turno de Sara es comentado por una de las hermanas adultas (línea 51) y aceptado irónicamente por Jaime, re-interpretando la emisión como si reflejara el interés por parte de todas las chicas del barrio hacia él (línea 52), lo cual es entonces refutado por Sara (línea 54).

Posteriormente, los participantes vuelven a centrarse en las tareas escolares que estaban llevando a cabo, probablemente matemáticas, y trabajan en ellas durante un tiempo. Cuando llega el momento de repasar los problemas que han realizado, Jaime hace una corrección errónea (no queda claro si sobre un problema suyo o planteado para Sara). Ante esta corrección fallida, Sara señala explícitamente el error de Jaime de manera enfática (línea 56), cuestionando la competencia de Jaime. Como respuesta Jaime construye un turno que repite la primera parte de la emisión previa de Sara, que gramaticalmente es la apertura de un enunciado interrogativo pregunta ("¿ves como...?" y lo completa con el nombre utilizado al inicio del episodio: "ves como + Ismael" (línea 57) produciendo una emisión formalmente incongruente en español pero pragmáticamente pertinente en este contexto. Eventualmente Sara responde reproduciendo otro enunciado en el que dentro de un contexto gramatical inapropiado introduce otro nombre en disputa (línea 60), pero antes se enfrenta a la acción de Jaime señalando su ilegitimidad al retomar el conflicto sin "provocación previa" (línea 58). Jaime, que con sus respuestas se posiciona abiertamente como instigador en este episodio, reformula el enunciado de Sara y produce tres secuencias en las que invita al conflicto, añadiendo en dos de ellas el nombre clave (líneas 61 y 65). Sin embargo, la respuesta a esta primera parte de un posible par

adyacente (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) instigación-reacción por parte de Sara es intentar desligarse de ellas (líneas 62 y 64). Finalmente, Rafaela critica abiertamente la estrategia de Jaime, señalando que efectivamente está actuando de un modo incongruente con su rol de adulto, reprobando estas acciones (línea 66). De este modo, el posicionamiento de Jaime como "no adulto" se convierte en sí mismo en objeto de crítica y puede ser incorporado como contenido en las secuencias de conflicto - por ejemplo, en partes posteriores no transcritas las hermanas adultas reprueban a Jaime señalando que comportándose de ese modo no es razonable que pueda tener novia, siendo ésta una relación potencialmente normativa para su edad y, por tanto, problematizable si no se ha experimentado.

En resumen, en este caso, los nombres hacen referencia a personas del ámbito local y a historias personales mucho más íntimas y privadas entre los participantes. Este uso conduce a que los nombres puedan ser utilizados en conflictos de carácter mucho más personal y "realista" para los participantes. Dentro del ámbito familiar esto puede conllevar a que los conflictos terminen implicando a varios interlocutores y generaciones de participantes, problematizando en interacción las relaciones adulto-niño y los roles que supuestamente tienen que mantener. Sin embargo, a pesar (o precisamente por) la naturaleza intensa del conflicto, en este caso el uso y comprensión de nombres personales señala relaciones íntimas que difícilmente pueden romperse en interacción (e.g. Reynolds, 2005)<sup>5</sup>.

Los nombres analizados en este sub-epígrafe se refieren a personajes que habitan en el ámbito más próximo de los interlocutores, el barrio y la comunidad, pero su sentido proviene de relaciones privadas establecidas entre los interlocutores y las personas aludidas. Frente a esto hay un uso mucho más público de nombres y personajes locales que tiene lugar en otras situaciones discursivas y desempeña funciones sociales muy diferentes.

### ***Construyendo nombres entextualizables: las narrativas sobre personajes públicos locales***

El último uso de los nombres a discutir es la producción y elaboración dentro de narrativas de nombres de personajes locales. Este uso tiene diferencias importantes con los casos anteriores y proporciona información sobre otro momento clave de la historia natural y el proceso de entextualización de los nombres. En este caso, los nombres aparecen dentro de narraciones que forman en sí mismas el contexto de construcción de los textos y discursos en torno a los nombres. Desde el punto de vista del/a narrador/a, construir relatos en torno a nombres implica el despliegue de una actuación verbal (Bauman, 1986) que es recibida y valorada por sus interlocutores como tal. Desde el punto de vista del investigador, estas narraciones pueden ser observadas directamente dentro del proceso de trabajo campo y, por tanto, es posible acceder, en términos similares a los desarrollados por los participantes, a los significados y sentidos que indexicalizan estos nombres. En otras palabras, se tiene acceso a la

construcción misma de una "cultura local" en torno a determinados nombres y personajes de la comunidad. Además, en tanto que se trata de una práctica cultural local, está presente en adultos y niños, por lo que podemos suponer que para el grupo de menores se inserta en procesos de aprendizaje intergeneracional, probablemente por observación (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003), ya que los ejemplos adultos se han documentado en el espacio público y de contacto intergeneracional. Para ilustrar esto se van a examinar dos secuencias en las que diferentes grupos de participantes (uno formado por niños/as y otro por adultos/as) construyen relatos en torno al mismo personaje local: 'la Pastora'. El Fragmento 3 muestra la conversación mantenida por los niños y las niñas del grupo focal:

### Fragmento 3: *Pastora-niños*

Por la tarde dentro de un coche volviendo de una visita a la Universidad. David está en conduciendo acompañado por Jaime en el asiento delantero y los niños y las niñas están sentados en el asiento trasero. El equipo musical del coche está encendido y comienza a sonar una canción de *Niña Pastori* (una cantante de flamenco-pop española). Los periodos en los que se desarrolla el coro en la música se señalan con \*\*\*

- (...)
- 1 EMI: la Niña Pastori (3)  
2 NIN: (la pastora)  
3 EMI: la niña **la Pastora** cantado con un huevo aquí XXX  
4 NIN: ((ríen varios))  
5 SAR: (tu puedes cantar) (.) en vez de la Niña Pastor-la XXX (la adulta pasión) ((ríe))  
6 EMI: y con un huevo aquí le-le\*  
\*\*\*\*\* ((le re-lere-lere-lele: coro repetido varias veces))  
7 NIN: ((ríen))  
\*\*\*\*\* ((continúa el coro))  
8 EMI: Sara a-a-a subiéndote en el cielo ↑le-le-le-le↑ y bailando la jota la Sara  
\*\*\*\*\* ↑\*\*\*\*\*↑ \*\*\*\*\* ((continúa el coro))  
↑((subida en la melodía))  
(...) ((aproximadamente un minuto de conversación)) (...)  
19 EMI: **la Pastora** aquí cantando le-le-le-le [aquí con el huevo ↑le-le-le↑  
((coro)) \*\*\*\*\* ↑\*\*\*\*\*↑ ((subida en la melodía))  
20 NIN: [((ríen)) ((ríen))  
21 EMI: y ell-**el Jacinto** ese (viejo) le-le-le-le [  
\*\*\*\*\* ((continúa el coro))  
22 NIN: [((ríen))  
(...) ((aproximadamente 20 segundos en los que están riendo y hablando a carcajadas - intranscribible)) (...)  
23 EMI: Sara ¿dónde las has visto pa'tras o pa'lla-o pa'lla?  
24 NIN: ((ríen))  
25 SAR: ¡detrás de nosotros!  
26 NIN: ((ríen todos))  
27 SAR: ¡corre que está pegá (con el diente) podría XXX en el maletero ((ríe)) y XXX de la baba

- \*\*\*\*\*((comienza el coro))
- 28 NIN: ((ríen))
- 29 SAR: (&) en el maletero=
- 30 EMI: =en el McDonalds y aquí no hay McDonalds ((¿pasamos en coche delante del McDonalds o un anuncio?)) XXX
- 31 NIN: ((ríen))
- 32 SAR: en el maletero en le-le-le-le ((riendo a carcajadas))  
\*\*\*\*\* ((continúa el coro))
- 33 NIN: ((ríen))
- 34 EMI: se sale del maletero y (la bomba) le-re-le-le  
\*\*\*\*\* ↓\*\*\*\*\* ↓ ((descenso final del coro))
- 35 NIN: ((ríen))
- 36 SAR: XXX y luego refrescarse XXX y luego-y luego la tapa se abre y se tira XXX
- 37 NIN: XXX XXX
- 38 EMI: y luego-luego cuando-cuando les des una-un-una-a pedra-a-a-a a **Jacinto** (y que sube la bomba) cuando le das en el ojo se baja (...)  
((unos 20 segundos riendo y murmurando entre ellos, se oye la música))  
(...)
- 39 EMI: tú imagínate a **la diente podrió'** está en el maletero se abre y hace "no-no XXX XXX si ahí está ahí XXX tu pegamento
- 40 NIN: ((risas))  
((continúan murmurando y riendo entre ellos))  
(...)

Este fragmento muestra partes de la interacción que estaba teniendo lugar en el asiento trasero del vehículo del investigador durante el trayecto desde su despacho en la Universidad (a la que habíamos ido de visita brevemente) al barrio de residencia de los participantes. Dadas las condiciones de grabación, dentro de un coche en marcha con música encendida, hay muchas partes de la conversación que no pueden documentarse adecuadamente. No obstante, el fragmento muestra como Emilio y Sara co-construyen un relato o sucesión de escenas en las que 'la Pastora', como veremos una mujer adulta residente en el barrio cuya apariencia física e higiene personal no es muy apreciada por los participantes, es uno de los personajes principales. La estrategia retórica de los narradores, que recibe la aprobación de sus interlocutores con risas y comentarios y los posiciona dentro de una 'actuación verbal' con las consecuencias interactivas e identitarias que esto conlleva (Sherzer, 2002), es sincronizar su relato y emisiones con otros elementos modales del entorno conversacional, específicamente: (a) la música y (b) el escenario visual constante y cambiante del trayecto.

Al comenzar al oírse la canción "Eres luz" (Ortega y Fernández, 1998), Emilio identifica a la intérprete (Niña Pastori, línea 1), pero poco después otro de los niños del coche establece el paralelismo entre el nombre de esta cantante y el "personaje" de su barrio 'la Pastora' (línea 2), similitud que Emilio recoge reformulando el nombre de la intérprete de la canción y añadiendo un rasgo físico denigrante en la emisión (línea 3). Mientras tanto, la canción continúa avanzando hasta el punto en el que se inserta un coro flamenco con palmas a ritmo de rumba. A partir de este punto, en varios

momentos de la interacción sobre la canción, Emilio produce sucesivas descripciones de los personajes 'la Pastora', 'Jacinto' e incluso de su interlocutora Sara y narra las acciones que realizan, solapando sus producciones verbales con la aparición del coro en la canción que se está reproduciendo en el equipo de audio del coche (líneas 6, 8, 19, 21 y 34) - Sara produce un coro paralelo de esta clase en una ocasión (línea 32). El coro se desarrolla numerosas veces a lo largo de la conversación y en los aproximadamente cuatro minutos que dura la canción, Emilio inserta diferentes comentarios en el momento en el que se desarrolla el coro, logrando incluso en algunas ocasiones sincronizar la producción del coro dentro de su emisión con cambios significativos en la estructura melódica del coro de la pieza musical (líneas 8, 19 y 34).

En la segunda parte del relato, Emilio y Sara plantean como juego que están siendo perseguidos por los personajes que ya han introducido en el relato (probablemente 'diente podrido' sea otro sobrenombre de 'la Pastora'). Primero, Emilio establece una referencia espacial muy general, preguntando si Jacinto y 'la diente podrido' están, en referencia al coche, en el espacio anterior o posterior (línea 23), confirmando Sara el espacio posterior como la referencia correcta (línea 25). Así, entre ambos establecen diferentes escenarios de acción de los personajes. El escenario principal de la trama es la parte posterior del coche (el maletero, líneas 27, 29, 32, 34 y 35), el cual es constante durante todo el trayecto. No obstante, Emilio potencialmente también hace uso de recursos presentes sólo temporalmente y que forman parte del escenario cambiante externo al vehículo durante el trayecto, ya que menciona un establecimiento de "comida rápida" que efectivamente estaba en la ruta seguida (línea 30) - aunque dadas las condiciones de grabación es metodológicamente imposible establecer si esta emisión se produce en el momento en que el establecimiento entra en el campo visual de los participantes.

De este modo, 'la Pastora' y 'Jacinto', personas residentes en el barrio del los participantes en la investigación, se convierten en temática narrativa. La narración en este caso (y otros casos similares) se convierte en una actuación verbal y lúdica en la que los dos narradores principales muestran su destreza a la hora de improvisar un relato que, en contenido, proporciona las situaciones lúdicas esperadas y, en forma, muestra la capacidad de Emilio y Sara para incorporar creativamente en su discurso elementos del entorno visual, material y sonoro de la conversación. Esta incorporación es particular en tanto que aprovecha elementos que estaban disponibles y presentes en el contexto específico de la conversación (dentro de un coche en movimiento, con música encendida), pero la actividad más amplia de construcción de relatos tiene un carácter más generalizado e incluso está presente en los adultos como muestra el último fragmento a discutir:

**Fragmento 4: Pastora - adultos**

Varios adultos familiares (tíos, padres y abuelos) y vecinos del grupo focal sentado en las escaleras del portal de su bloque de pisos por la tarde. Están hablando de las reinas de las fiestas de la localidad.

- (...)
- 1 CAR: o **la Pastora** XXX (que **la Pastora** es la más guapa)
- 2 ADU: ((varios ríen a carcajadas, especialmente las mujeres))
- 3 CAR: a las carrozas sacan la sacan XXX XXX
- 4 MUJ: XXX XXX
- 5 CAR: la pastora la saca XXX pelao
- 6 MUJ: XXX XXX pelao´  
((risas y murmullos de varias))
- 7 CAR: ¡si es que es muy guarra se limpia el chichi se mea pa' ella!
- 8 ADU: ((risas))
- 9 MUJ: **La Feli** XXX
- 10 CAR: mira si se (limpia mucho) la otra venía por ahí a XXX
- 11 MUJ: ((risas))
- 12 CAR: esta está XXX (ahora escupe)
- 13 MUJ: ((risas histéricas))
- 14 CAR: (si es verdad) se levanta el muerto y se lo (estudia) y tú aquí
- 15 MUJ: ((ríen))
- 16 JAI: ¡parar de reír que me muero!
- 17 CAR: XXX XXX XXX XXX  
((pasa una moto y no se oyen las voces durante unos segundos))
- 18 BAS: si tú la ves lo que XXX [XXX
- 19 RAF: [¡Verónica (**su marido**) con la patata aquí!
- 20 ADU: (...) ((la conversación se desglosa hablan entre ellos de diferentes personas  
que andan por la calle, algunas mujeres siguen riendo)) (...)
- 21 CAR: con sus (cabellos acicalados) esa fue la que le sirvió a Jesús (el pie)
- 22 MUJ: ((risas histéricas))
- 23 CAR: es que (ha guardado) el pelo pa' pa'l Cristo [del farolo ese
- 24 RAF: [de Medinaceli=
- 25 JAI: =de Medinaceli
- 26 MUJ: ((continúa la risa histérica))
- 27 BAS: ¡ay muchacha!
- 28 CAR: es que ha dicho pa'l Cristo de Medinaceli
- 29 VER: del Perú
- 30 CAR: y se lo ha puesto con un clavo pa' que no se lo quite
- 31 MUJ: ((risas histéricas))
- 32 RAF: (y las hermanas de las angustias XXX XXX)
- 33 CAR: si se lo pone en el chocho no lo ve
- 34 MUJ: ((risas histéricas))
- 35 CAR: se lo clava y ya está
- 36 RAF: pa' las pestañas
- 37 MUJ: ((siguen riendo y hablando entre ellas))
- 38 CAR: ¡Jesucristo!
- 39 ADU: (...) ((continúan hablando entre ellas y algunos vecinos que pasan)) (...)
- 40 BAS: vale ya Carlos
- 41 ADU: (...) ((hablan entre ellos sobre las carrozas durante aproximadamente un  
minuto)) (...)
- 42 CAR: **ya sale la Pastora** y ¿las patatas que llevan aquí? que le va a salir tallo
- 43 MUJ: XXX
- 44 VER: eso se lo ha hecho la mujer de tanto pegarle
- 45 CAR: un día estamos en la XXX de la tía Teresa XXX dice "que bien hueles" dice  
"¿que colonia usas?" dice ella "¡Lavanda!!" ((voz gruñona)) dice "yyy que bien  
hueles" ¡tus muertos! "que bien huelees" ¡ay que ver! "acércate" y que co-

cogo asqueao "¡ay que hueles bien!" dice ella "sí me lavo" dice-ella dice ¡de tus muertos! "¡ay que bien hueles!" y yo XXX ala (retírate retírate)  
(...)

Este fragmento muestra a los adultos, especialmente Carlos, construyendo relatos en torno a los mismos personajes que han señalado los niños en el fragmento anterior. Inmediatamente antes del comienzo del episodio han estado hablando de las fiestas locales y de las vecinas de diferentes partes de la ciudad que van a ser designadas 'reinas de su barrio y de las fiestas'. En este contexto, Carlos (uno de los tíos adultos que es frecuentemente descrito como el más "gracioso" por sus familiares) sugiere que una de las reinas podría ser 'la Pastora' (línea 1). La emisión es recibida con un estallido de carcajadas por parte del resto de los adultos presentes, lo que precipita que Carlos continúe elaborando esta escena (líneas 3 y 5) y posteriormente, en colaboración con otros adultos, comiencen a comentar y describir los atributos más negativos y grotescos de 'la Pastora' en un contexto en el que cada una de las propuestas es recibida con risas.

Dado que el foco del trabajo es la interacción entre el grupo de iguales de los menores, este fragmento no será analizado con el mismo detalle que los anteriores. No obstante, es importante señalar algunas convergencias y contrastes de este episodio con el Fragmento 3. Por una parte, el episodio es diferente al de los niños y las niñas en que los adultos, para la construcción del relato, establecen asociaciones con temáticas diferentes a las utilizadas por los más pequeños. En este caso, en la parte central del fragmento, Carlos con la ayuda de sus hermanas incorpora escenas de contenido religioso para desarrollar su relato - escenas que, por otra parte, también podrían considerarse forman su propio campo textual que debe ser recuperado de modo apropiado por los oyentes. Estos contenidos no aparecen en las interacciones del grupo de iguales, los cuales están más interesados por lo abiertamente escatológico o físico. Por otra parte, lo desplegado en el Fragmento 4 también mantiene similitudes potenciales con las estrategias desplegadas por los menores, ya que ambos ponen en primer plano los aspectos físicos más negativos de los personajes. Específicamente, sus posibles deformaciones corporales, que son descritas por los niños y las niñas como 'huevos' (Fragmento 3, líneas 6 y 19) y por los adultos y las adultas como 'patatas' (Fragmento 4, líneas 19 y 42).

En resumen, tanto adultos como menores utilizan nombres de personajes locales para construir narraciones, normalmente en contextos lúdicos para los interlocutores y de contenido denigrante para los personajes-nombres señalados. Estas conversaciones constituyen un campo de conocimiento y relaciones específico que forma una cultura local en la que participan varias generaciones de residentes. Al tratarse de un fenómeno cuyo ámbito de construcción es el discurso, la etnografía lingüística y la observación participante se convierten en estrategias que, para este ámbito de uso de

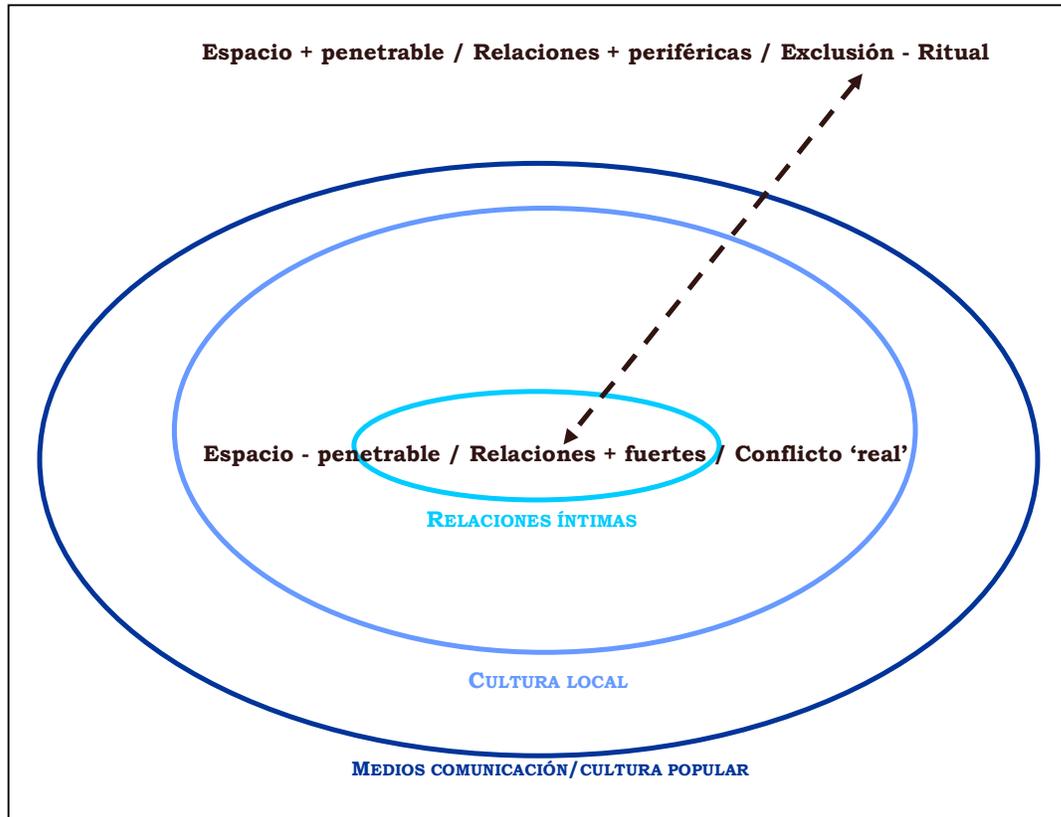
nombres, permiten al investigador acceder a y documentar las prácticas que dan densidad semiótica a estos nombres. En la discusión y conclusiones finales del artículo se propone un modelo integrador de estos usos de nombres y los campos sociales que indexicalizan, así como de las implicaciones metodológicas que tiene el posicionamiento del investigador en cuanto a su producción y comprensión.

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

### ***Un modelo organizador de los campos sociales implicados en el uso de nombres***

La Figura 3 recoge una propuesta organizativa de los diferentes ámbitos sociales y discursivos que se ven implicados en el uso y comprensión de nombres personales, así como la clase de actividad y relación personal que covaría con los diferentes usos de nombres documentados. Lógicamente, se trata de una propuesta tentativa cuya aplicabilidad en otros contextos sólo puede resolverse empíricamente. Igualmente, en favor de la claridad, intenta organizar campos sociales y ámbitos de actividad que se definen y representan como delimitados cuando en la práctica están mucho más entrelazados y tienen límites mucho más difusos - tal y como muestran los propios datos.

La propuesta muestra como el grupo de iguales recoge elementos de tres campos sociales progresivamente más restringidos. El más amplio hace referencia a los medios de comunicación y la cultura mediática popular, el nivel intermedio hace referencia a una cultura local propia del barrio y la comunidad y el nivel central de la figura hace referencia a las relaciones íntimas dentro de la familia nuclear-extensa. En términos interactivos el modelo sugiere un desarrollo progresivo de relaciones más periféricas, en las que es posible la exclusión y el conflicto pero en términos primordialmente rituales (a través de alusiones a personajes de los medios de comunicación; Fragmento 1) a relaciones más íntimas, fuertemente ligadas a lazos familiares difíciles de romper, pero que permiten que ocurran conflictos "reales" con mayor carga emocional y personal para las partes implicadas. En el punto intermedio, el desarrollo de una cultura local fomenta la cohesión social y grupal, aunque sea por oposición y a través de la caricaturización de terceras personas. En términos metodológicos, esta progresión se sobrepone a una mayor accesibilidad de la cultura mediática como campo social para ser reconocido e investigado hasta una historia personal íntima difícilmente reconocible y penetrable para el/la analista externo/a.



**Figura 3: Modelo organizador de los usos de nombres de diferentes campos sociales**

Esta representación esquemática está pensada para organizar los datos presentados en este trabajo en torno a una práctica lingüística concreta (el uso de nombres) pero en términos más amplios plantea considerar simultáneamente y de modo interrelacionado diferentes planos constitutivos de la organización social del grupo de iguales. Cada uno de ellos ha recibido una atención considerable en diferentes entornos pero el reto es desarrollar una propuesta que contemple cómo se interrelacionan. En años recientes ha habido un interés considerable por estudiar y discutir el papel que la cultura mediática popular tiene en el discurso y las prácticas sociales infantiles (e.g. Harklau, 2004; Rampton, Harris y Dover, 2002; Dyson, 2003) y estos trabajos tienden a mostrar el papel central que este ámbito de conocimiento y experiencia desempeña en la vida de la infancia contemporánea occidental (y como vemos está presente de alguna forma u otra en todos los fragmentos analizados). Sin embargo, este énfasis no debe llevar a olvidar otros campos de participación y construcción semiótica en la infancia. Corsaro (2003, 2005) ha mostrado extensamente, en contextos escolares, cómo los niños y las niñas construyen y recrean una cultura local reconocible por sus propios rituales, significados y prácticas. Los últimos ejemplos de este trabajo también intentan mostrar aspectos de esta construcción de una cultura local, pero en ámbitos no regulados como el barrio y en los que participan

simultáneamente niños/as y adultos/as. Ésta es una configuración (grupos de iguales y culturas locales fuera de la escuela) que ha recibido menos atención pero que debe ser igualmente considerada como elemento constitutivo de la experiencia infantil. Finalmente, en contextos en los que las relaciones de amistad, relaciones entre iguales y parentesco se solapan parcialmente (e.g. Reynolds, 2005; de León, 2005) es necesario documentar de qué manera los participantes en interacción señalan y hacen relevantes en su discurso diferentes ámbitos relacionales para provocar consecuencias interactivas y sociales específicas (como muestra el contraste entre las acciones de Jaime en el Fragmento 1 y el Fragmento 2). En este trabajo se han intentado mostrar estas interrelaciones en un ámbito de práctica muy específico pero, al menos el modelo propuesto deja establecido un marco para analizar datos de futuros trabajos de investigación.

### ***Algunas implicaciones y propuestas metodológicas***

El análisis del uso de nombres y el modo en que progresivamente se fueron desentrañando partes de su sentido han puesto en primer plano la ignorancia del investigador durante el trabajo de campo, pero una vez reconocido esto (en ocasiones bastante después del episodio original de interacción cuando se comenzó el análisis), de hecho, la ignorancia se ha planteado como una estrategia analítica en si misma. Briggs (1986) mostró hace ya un tiempo cómo comprender y examinar sus propias limitaciones a la hora de realizar entrevistas de investigación fue un proceso que no sólo le permitió mejorar sus estrategias metodológicas sino que también revelaba aspectos importantes del mundo cultural y social que estaba investigando. En este caso, se propone un proceso similar, dado que el trabajo realizado para desentrañar e identificar la ubicación y significado de diferentes nombres desvela rasgos centrales del propio objeto de investigación, tales como la fácil accesibilidad y omnipresencia de la cultura popular, la competencia verbal implicada en la construcción de géneros discursivos locales o la opacidad de los nombres vinculados a historias personales íntimas. Igualmente, aunque sea de una manera indirecta y vicaria, examinar y comprender estos nombres implica para el analista reproducir parcialmente estrategias similares a las puestas en marcha por los propios participantes a la hora de producir y comprender los nombres utilizados. Así, he tenido que "consumir" cultura popular (i.e. ver *Rugrats*, buscar información sobre ellos, etc.) para poder identificar personajes y establecer las relaciones pertinentes. También, durante el trabajo de campo (y todas las audiciones posteriores) se recrea el rol de espectador de las actuaciones verbales de los narradores clave. De esta manera, sin renunciar a la información que aporta el análisis secuencial y microetnográfico de las grabaciones en audio, la reflexividad en torno a los propios procesos del investigador se incorporan como fuentes de conocimiento.

## NOTAS

1. Como ilustración de este fenómeno una búsqueda bibliográfica de términos como *namecalling* 'llamarse nombres' o *teasing* 'burlas' produce gran cantidad de referencias en distintas especialidades pediátricas que examinan las consecuencias socio-afectivas de ser etiquetado con motes que resaltan aspectos físicos considerados desfavorables. Por ejemplo, en el campo de la nutrición y endocrinología las desviaciones de peso (principalmente obesidad) o en las especialidades dentales las desviaciones en la estructura de la boca y/o dientes.
2. Las convenciones de transcripción utilizadas en este trabajo son: 1,2,3: Numeración de cada turno/cambio de hablante; NOM: Tres primeras letras del nombre del participante; aa: Prolongación del sonido vocal; cc: Prolongación del sonido consonante; sub: Variación prosódica, indicada en la transcripción; MAY: Volumen más alto; ( ): Pausa, con el tiempo indicado en el interior del paréntesis en intervalos de segundo; =: Anclaje (falta de pausa entre emisiones), de uno mismo/el turno de otro hablante; -: Interrupción, corrección de uno mismo/de otra hablante; [: Solapamiento de dos o más hablantes; \*: Acción simultánea; XXX: Discurso no identificable/transcribible; (esc): Transcripción probable; (( )): Comentario o descripción de la acción no verbal; (&): Discurso continuo de un mismo hablante entre el que se insertan otras acciones o intervenciones.
3. En la versión española el nombre original de la serie procedente de Estados Unidos se mantiene en inglés, siendo su traducción literal 'ratas de alfombra'. Las imágenes, documentación y comentarios sobre los Rugrats han sido obtenidos de las siguientes dos páginas web (de las múltiples disponibles sobre el tema que pueden ser encontradas en la red): *The Unofficial Rugrats Online* <http://www.rugratonline.com> (descargado 1 de abril 2006) y *Klasky Csupo's Cooltoons Homepage* <http://www.cooltoons2.com/rugrats/> (descargado 1 de abril 2006).
4. Papa piquillo es el personaje de una película homónima sobre "un viejo gitano que va por las calles con su cabra, su mono y sus 6 nietos" (descripción obtenida de *La web del cine español* <http://www.nuestrocine.com>, 8 de abril, 2006). Se trata de una comedia escrita en torno al actor protagonista, el humorista español *Chiquito de la Calzada*, conocido, entre otros aspectos, por explotar los elementos más "folkloricos" de "lo español" y "lo gitano" en su humor.
5. Por el contrario, durante el periodo de trabajo de campo los tres sub-grupos de iguales experimentaron conflictos que llevaron a los niños y las niñas a dividirse e ignorarse mutuamente en sus juegos e interacciones.

## REFERENCIAS

- Aceto, M. (2002). Ethnic personal names and multiple identities in Anglophone Caribbean speech communities in Latin America. *Language in Society*, 31, 577-608.
- Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, R. y Briggs, C. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language and Society*, 28 (2), 203-223.
- Clark, H. B. (1996). *Using language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Collier, G. y Bricker, V. (1970). Nicknames in social structure in Zinacantan. *American Anthropologist*, 72 (2), 289-302.
- Corsaro, W. (2003). *Were friends, right?: Inside kids' culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2005) *The sociology of childhood, 2nd edition*. Londres: Sage.
- Corsaro, W. y Maynard, D. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis y J. Guo (coords.), *Social interaction, social context and language* (pp. 157-174). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Crozier, W. R; Dimmock, P. (1999). Name-calling and nicknames in a sample of primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 505-516.
- de León. L. (2005, julio). Subverting asymmetries: Humor and the interactive unfolding of verbal play in (Tzotzil) Mayan children. Comunicación presentada en *9th International Pragmatics Conference*, Riva del Garda, Italia.
- Dorian, N. (1970). A substitute name system in the Scottish Highlands. *American Anthropologist*, 72 (2), 303-319.

Dyson, A. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. Nueva York: Teachers College Press.

Dyson, A. (2003). "Welcome to the Jam": Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 328-361.

Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.

Feldman, C. (2002). The construction of mind and self in an interpretive community. En J. Brockheimer, M. Wang y D. Olson (coords.), *Literacy, narrative and culture* (pp. 52-66). Londres: Curzon.

Goodwin, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.

Goodwin, M. (2002). Exclusion in girl's peer groups: Ethnographic analysis of language practices in the playground. *Human Development*, 45, 329-415.  
Goodwin, C. y Goodwin, M. (2004). Participation. En A. Duranti (coord.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.

Harklau, L. (2004). Introduction to proposed special issue: Popular culture and classroom language learning. *Linguistics and Education*, 14, 227-230.

Kelner, D; Capps, L; Kring, A. M; Young, R. C. y Heerey, E. A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 229-248.

Kjorholt, A. T. (2003). 'Creating a place to belong': Girls' and boys' hut-building as a site for understanding discourses on childhood and generational relations in a Norwegian community. *Children's Geographies*, 1 (1), 261-279.

Kyrtziz, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, P. y Fernández, E. (1998). Eres luz (grabada por Niña Pastori). En *Eres Luz* [CD]. Madrid: BMG Music.

Rampton, B; Harris, R. y Dover, C. (2002). Interaction, media culture and adolescents at school: End-of-project report. *Working Papers in urban language and literacies 20*. Londres: King's College.

Reynolds, J. (2005, julio). *Buenos días*: The natural life history of coined ritual insults and verbal duels in Antonero Maya households. Comunicación presentada en *9th International Pragmatics Conference*, Riva del Garda, Italia.

Rogoff, B; Paradise, R; Mejía Arauz, R; Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.

Rymes, B. (1999). Names. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1-2), 163-166.

Rymes, B. (2004). Contrasting zones of comfortable competence: Popular culture in a phonics lesson. *Linguistics and Education*, 14, 321-335.

Sacks, H; Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Sherzer, J. (2002). *Speech play and verbal art*. Austin: University of Texas Press.

Silverstein, M. y Urban, G. (1996). The natural history of discourse. En M. Silverstein y G. Urban (coords.), *Natural histories of discourse* (pp. 1-17). Chicago: The University of Chicago Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**NAMES AND SOCIAL RELATIONS: THE PEER GROUP AS AN INTERPRETIVE  
COMMUNITY**

**ABSTRACT**

This article examines how members of a child peer group use names (through nicknames, references to third parties and narratives around names) in their spontaneous interactions. Naming practices take place in different interactional situations, such as conflicts, narratives or negotiations and they signal different forms of affiliation, inclusion or exclusion in the peer group. Efficient use of names involves shared knowledge between members of the peer group and this knowledge is related to different domains, which are more or less accessible to external third parties, of their peer culture (e.g. media figures, neighborhood characters or participants in intimate relationships). Consequently, name use provides information on the place that each interlocutor plays in the group understood as an interpretive community. Also, the analysis of name use can uncover aspects of the peer group's social structure. The data of this study comes from a linguistic ethnography focused on peer interactions of a mostly Gitano group of children from a small city in Spain.

**KEYWORDS:** Peer interactions - Interpretive community - Names - Linguistic ethnography.