

Tengo una bomba: convenciones lingüísticas y paralingüísticas de la práctica oral de *chismear*

Joan Kelly Hall
University of Georgia

Introducción

Este estudio trata de la explicación lingüística y paralingüística de la práctica oral de Chismear como la realiza un grupo de mujeres de la República Dominicana. La investigación del concepto de Chismear (Coates, 1989; Gluckman, 1963; Hannerz, 1967; Haviland, 1977) indica claramente que esta práctica de tipo sociocultural es una actividad importante y frecuente en la interacción entre los miembros de diferentes grupos culturales. Se presume, por ejemplo, que a través de la participación en esta práctica del chisme, los miembros de la comunidad pueden ejercer una fuerza colectiva sobre los individuos del grupo y así controlar la conducta social de los mismos. También se cree que los cuentos que son creados y repetidos como chismes contienen eventos sociohistóricos que proveen a los miembros del grupo un mapa social por medio del cual aprenden a identificar y analizar las situaciones sociales y las identidades de los que son y no son miembros del grupo.

Se sugiere que esta explicación de chismear como una práctica sociocultural de tipo oral tiene dos significados. Primero, aporta información más profunda sobre la práctica universal de chismear y las funciones que tiene para un grupo específico. Además, brinda un estudio de los recursos estructurales usados por un grupo cultural mediante los cuales los temas comunes son creados, mantenidos y modificados en una práctica oral diaria. Tal investigación facilita a los estudiantes de lenguas un estudio contextualizado que enfoca el conocimiento y el uso de una lengua. Es decir, los estudiantes de español como lengua extranjera no sólo aprenden esta práctica sociocultural y su significado para hablantes nativos de español, sino también aprenden cómo el grupo usa esta práctica en la creación, recreación y modificación de sus identidades culturales.

En la primera sección, se explica el concepto de “práctica oral” como se presenta en este estudio. La segunda parte consiste primordialmente en el análisis de la práctica oral de chismear definida y mantenida por un grupo de mujeres

dominicanas. Como introducción hay un breve resumen de los estudios transculturales de la práctica de chismear. En la última sección se discuten los temas que han surgido como resultado de este estudio, así como sus implicaciones.

La práctica oral

El concepto de la práctica oral como interacción personal cara a cara basada en la negociación cultural y convencionalizada, es parte de la noción de “acto de habla” (speech event) (Hymes, 1972, 1974), de la teoría sociohistórica del lenguaje y de la adquisición de lenguas (Bakhtin, 1986; Firth, 1957; Ochs, 1988; Vygotsky, 1978), y es la base de muchos estudios culturales de la adquisición de lenguas (Heath, 1983; Ochs & Schieffelin, 1982). También está conectada con los conceptos de actividad (Lave, 1988; Moore and Myerhoff, 1977; Scribner, 1984) y práctica (Bourdieu, 1977). Cada una de estas concepciones se explican a continuación.

Hymes (1972, 1974) propuso la idea del acto de habla como una forma de ver y explicar las características cíclicas del uso del lenguaje oral por los miembros de un grupo en la creación, mantenimiento y modificación de su vida cultural. Esta perspectiva de la convencionalidad del lenguaje oral permite hablar sobre el uso oral rutinario y diario, que clarifica su importancia en la creación y mantenimiento, con lo cual existimos como seres humanos. Ilumina también el sistema convencionalizado, dentro y a través del cual los miembros mantienen o transforman su posición en estas rutinas. En una práctica oral, los participantes dependen de aspectos rutinarios lingüísticos y paralingüísticos para situarse en la actividad y relacionarse unos con otros.

La teoría del uso del lenguaje propuesto por Firth (1957) y Bakhtin (1986) también considera el uso convencionalizado del lenguaje oral. Proponen que las estructuras de ciertos elementos lingüísticos y paralingüísticos en cualquier práctica dependen de su procedimiento sociohistórico que se desarrolla en contextos culturales. Es decir, las situaciones socioculturales y las partes que nos apropiamos y en las cuales se determinan nuestra participación lingüística, nuestro uso de la lengua, en una práctica. Según Bakhtin, “we speak only in definite speech genres, that is, all our utterances have definite and relatively stable typical **forms of construction of the whole...**(subrayado del autor)” (p.40). Las obras de Vygotsky (1978) y Bourdieu (1977) y los estudios de las prácticas de culturas específicas como los de Ochs (1988), Scribner (1984) y Lave (1988), sugieren que se aprende el lenguaje, en cierto modo, en lo que uno se apropia de las actividades socioculturales con los miembros más competentes. Declaran, además, que mediante la participación en tales actividades socioculturales se forma la cognición individual.

La familia, la educación y los grupos de amistades ofrecen los contextos más importantes para la realización de estas prácticas (Romaine, 1984; Goodwin, 1990). Por ser sociohistóricos, se pueden predecir las situaciones, los participantes y las

funciones particulares de estas prácticas y, por lo tanto, puede predecirse la articulación de los elementos lingüísticos y paralingüísticos a nivel interaccional. Según Bakhtin (1986), estas estructuras constituyen “cluster(s) of habits which impart a needed regularity to communication while still remaining open to the shifting pressures of daily life” (p.89). Es decir, estos recursos proveen a los miembros de la práctica de los elementos necesarios para participar adecuadamente en la vida social. Estos recursos tienen una flexibilidad que facilita la creación y el mantenimiento de las metas y los valores del grupo, y al mismo tiempo permite el uso creativo e individual, por lo cual el individuo puede modificar o transformar, su posición en la práctica y posiblemente en su grupo (Goodwin, 1990; Moore & Myerhoff, 1977). Hay, por lo menos, cuatro recursos del nivel de la interacción que se usan en la creación y la recreación de las prácticas orales: el contenido, las estructuras de participantes, la serie de los actos, y el ritmo.

Un conocimiento de las prácticas como experiencias socioculturales es crucial para el desarrollo de una teoría más profunda del acto de habla como acción sociocultural, no tan sólo como una teoría de la práctica, según propone Bourdieu (1977). En el desarrollo de tal conocimiento hay que llamar la atención sobre la explicación de las prácticas que definen y son importantes para un grupo, así como la explicación de las estructuras que usan sus miembros en la creación, mantenimiento y/o modificación de sus identidades socioculturales.

El acto de *chismear* como práctica sociocultural

Ha habido mucho interés en la investigación del acto de *chismear*, particularmente en antropología (e.g., Brenneis, 1984; Connerton, 1989; Gluckman, 1963; Goodwin, 1990; Hannerz, 1967; Haviland, 1977) y comunicación, (e.g., Fine, 1977; Suls, 1977) y sociolingüística (e.g., Coates, 1989; Eckert, 1990). Esta investigación subraya la importancia de la práctica oral en el proceso de socialización de los miembros de un grupo, y como medio a partir del cual los miembros verifican, discuten y cambian las normas socioculturales.

Connerton, por ejemplo, mantiene que a través del acto de *chismear* se construye, mantiene y reconoce la historia común de un grupo. Haviland y Eckert sugieren que mediante su participación los miembros desarrollan y exhiben su competencia cultural. Se propone, además, que la actividad permite a los miembros influir y ser influidos por las opiniones y comportamiento de los otros. Un punto común que une varios estudios transculturales de *chismear* es el hecho de que su práctica es importante y ubicua y en ella participan tanto las mujeres como los hombres de cualquier edad.

En los estudios de *chismear* se define el contenido como un tipo de habla que trata de un evento social que se refiere o es provocado por un miembro de la comunidad social, quien no está presente durante la práctica, o por lo menos se habla de

él como si estuviera ausente, en cuyo caso se discute en la tercera persona del singular. Los temas son historias socioculturales porque los eventos y los caracteres son auténticos. Son historias comunes de los asuntos socioculturales creados y mantenidos por la sociedad en la que interactúan los miembros de grupos culturales (Connerton, 1989). De interés particular es el conocimiento cultural contenido en los cuentos sobre las partes socioculturales que recaen sobre hombres y mujeres. Se propone, además, (Eckert, 1990) que los temas de chismear constituyen la base de la narrativa social. En las obras de ficción, por ejemplo, se crean los cuentos complejos de la vida por medio de la práctica de chismear. Estos cuentos chismosos capturan el interés de los lectores. Es decir, a través de los cuentos los lectores se familiarizan e identifican con los caracteres y los eventos significantes de su vida. Se ve claramente, pues, que los cuentos de la práctica contienen información sociocultural muy importante, dado que representan un medio no amenazante en el cual se definen y construyen las metas y valores de la comunidad sociocultural.

Además de la importancia que tiene la práctica para miembros de los grupos socioculturales, también tiene un papel importante para los no miembros del grupo. Como se ha dicho, los cuentos contienen información importante sobre la vida sociocultural, información que no se encuentra por otro medio. Por eso, la participación en dicha práctica ofrece al recién llegado cultural un medio a partir del cual puede aprender las normas culturales y así desarrollar un conocimiento de la competencia cultural indispensable para ser miembro legítimo, o por lo menos conocer lo que significa ser un miembro legítimo del grupo.

En suma, la práctica sociocultural de chismear es una práctica de tipo oral que tiene mucha importancia en la creación y la manifestación del conocimiento del comportamiento sociocultural, tanto del grupo como del individuo. Además de tener varias funciones socioculturales para los miembros de los grupos culturales, aporta un repertorio de eventos, mediante los cuales quienes no son miembros, por ejemplo los estudiantes de otras lenguas, pueden desarrollar un conocimiento profundo de la cultura como si fueran miembros socioculturales legítimos.

A continuación presentamos la explicación de los recursos lingüísticos y paralingüísticos que utiliza un grupo de mujeres dominicanas en su práctica de chismear.

Descripción de la práctica de chismear¹

Los datos que forman la base de este estudio son parte de un corpus grabado en el pueblo de San Cristóbal, en la República Dominicana, durante 1989. La República Dominicana es un país de hispano-hablantes; San Cristóbal es la capital de la

¹ Los nombres de las participantes de esta práctica de chismear han sido cambiados para proteger sus identidades.

provincia del mismo nombre y está situada aproximadamente a 28 kilómetros de la capital del país, Santo Domingo.

Las participantes consideran que la práctica de chismear es una actividad divertida, frecuente e inofensiva en la cual se critica a los miembros de la comunidad y a su comportamiento sociocultural. También consideran que esta práctica les ofrece una oportunidad para negociar e intercambiar ideas acerca de las normas socioculturales.

La práctica de chismear no es evaluada negativamente mientras no se convierta en criticar. Se distingue chismear y criticar de dos maneras. Primero, dentro del grupo, los miembros interpretan que chismear se convierte en criticar si lo que se discute se refiere a algunos miembros del grupo y si contiene información del evento considerada muy específica. Si el protagonista del cuento discutido no es miembro del grupo, la información puede ser mas específica sin que cambie la práctica de chismear. El término criticar, además, se usa con referencia a la práctica de chismear de otros grupos. Es decir, nosotros chismeamos pero ellos critican.

El ambiente

No hay un ambiente específico para la práctica de chismear. Los grupos se reúnen en las calles, en los colmados o pulperías, en los patios y en los parques. Un artículo que apareció en el *Listín Diario*, el periódico nacional de la República Dominicana subraya la importancia del acto de reunirse en la vida social dominicana, así como el papel de los colmados como sitios donde se dan “todas las informaciones y chismes del sector” (diciembre, 1989). Se sugiere que debido a la importancia de la práctica de chismear para la vida dominicana, las condiciones económicas de los colmados están prosperando a pesar de que el nivel de vida en general está descendiendo.

Aunque no hay ni horas ni sitios específicos para que tenga lugar la práctica de chismear, las mujeres se reúnen usualmente entre las 17 y las 20:30 horas en el patio de la casa de una de las participantes. Se consideran éstas como las horas sociales principales.

Las participantes

Las participantes de la práctica de chismear analizada en este estudio son mujeres que tienen entre trece y veintidós años. Según ellas, utilizan dos criterios para decidir con quién se puede participar en tal actividad. Sólo participan las que inspiran confianza y comparten, o se cree que comparten, el poder social. Las mujeres

de la práctica analizada aquí viven en el mismo barrio, son buenas amigas y entre ellas hay mucha confianza.

Recursos lingüísticos y paralingüísticos

El contenido

La actividad de chismear incluye la intriga (el comportamiento que se discute), los protagonistas (de quién(es) se discute), y los criterios usados para escoger el contenido. Se realiza el recurso principalmente en el vocabulario usado por las participantes. El contenido de chismear trata del comportamiento social sospechoso de una persona que no esta, o es tratado como si no estuviera. Se habla de los protagonistas de lo que se cuenta en la tercera persona del singular, sin hacer caso de su presencia en la práctica. El comportamiento discutido no necesariamente tiene que haber ocurrido, pero sí debe ser posible.

Hay dos intrigas que se discuten con mayor frecuencia: una trata de las reuniones entre las mujeres y los hombres en situaciones y lugares donde no deben reunirse. La otra trata del acto de tomar algo prestado. Otras intrigas menos frecuentes incluyen las de mujeres embarazadas pero solteras, las de miembros de la comunidad que han peleado, o las de novios que coquetean con otras mujeres.

En el ejemplo 1 se presenta una intriga típica de chismear que trata el tema de tomar algo prestado. Se da mucha importancia a este acto en la vida social de los miembros de la comunidad y así aparece en las intrigas chismosas con mucha frecuencia. En este intercambio las participantes discuten el hecho de que una mujer le había tomado prestado un par de zapatos a una de las participantes y luego se los dañó.

- Marlena: Je Mari mira mira tú sabes la última de Mariluz nos dijo esta mañana Arlene y yo dique que ella va para Hatillo verdad Arlene
- Arlene: Sí
dique va para Haltillo
- Mari: je
en Haltillo hay mucha perdición
ese Haltillo jumf
- Marlena: dique que iba con unos zapatos
con los que ella tenía
- Josefa: esos no fueron los que ella te cogió prestado
- Arlene: ajá
pero se los dejé
imagínate
ya estaban rotos

Lola:
Arlene: te los rompió
Lola: ajá
ay dios
yo te dije que no se lo preste
Arlene: yo la cosa mía no la presto
Lola: imagínate a la gente buena todo le pasa
Josefa: yo pongo un candao
bueno
Arlene: yo no te voy a prestar lo mío

(Ejemplo 1: una intriga típica. Contenido.)

Hay, por lo menos un criterio, la religión, usado para decidir si uno puede ser protagonista de una intriga chismosa y si el acto del comportamiento sospechoso puede ser cometido de veras. En el ejemplo 2 las participantes hacen uso de la noción de religión para decidir si el personaje de la intriga cometió la ofensa social. Cuando ocurre esta parte, el grupo está discutiendo el hecho sospechoso de una muchacha del barrio que se fue a Estados Unidos y dejó a su novio. Para defender este acto por parte de la muchacha, una participante, Arlene, sugiere que el novio no merecía la atención de ella por no ser buen hombre. En seguida, las otras empiezan a refutar el argumento de Arlene. Critican la sugerencia de que el hombre pudiera ser malo porque, según ellas, era evangélico, y por ello se le consideraba una persona religiosa. Cuando termina esta intervención, otra participante decide apoyar la idea de Arlene y en su defensa cuenta el comportamiento ofensivo de una pareja del barrio, que a pesar de considerarse religiosos han cometido actos escandalosos.

Arlene: no
ese novio mientras él estaba bailando
Otra: bailando bailando
Mari: bailando
Luz: y no
es evangélico
Josefa: Arlene está loca
Mari: él es evangélico niña
Lola: Arlene
la lengua se le va a caer

Josefa: bailando
 ella estaba borracha
 jajajajaja

(Ejemplo 2: El criterio del contenido. Contenido.)

Estructuras usadas por las participantes

Este recurso trata de las normas sobre el derecho y la responsabilidad para tener y tomar la palabra, y de los medios para hacer caso y responder a quienes tienen la palabra (Shultz et al. 1981). En la práctica de chismear hay dos grupos de participantes, cada uno con sus propias normas: un grupo primario y un grupo secundario. Las del grupo primario tienen la responsabilidad de mantener el desarrollo de la práctica. Conservan una distancia bastante cercana y dan su atención unas a otras. Las del grupo secundario son la audiencia de la práctica entera. Es decir, tratan la práctica como un drama y responden de la misma manera que los asistentes a una representación de teatro, sin participar en la realización de la práctica.

Las normas de tomar el turno en el grupo primario dependen de la mujer que tiene la responsabilidad de desarrollar la intriga. Es la cuentista la que decide quién y cómo se toman los turnos. Ella pide su turno a través del uso de una fórmula lingüística, la cual debe emplear insistentemente y en voz alta. Repite aserciones como *pero, espérate, miren y oigan*.

Lo que varía es la cantidad de repeticiones de una participante para pedir su turno. Si muchas participantes tienen la palabra simultáneamente, la cuentista repite la fórmula. Si, por otra parte, pocas participantes mantienen el control de la palabra, no hay tanta repetición. En estos casos, la que quiere tomar su turno lo pide a quien lo tiene, diciendo su nombre como parte de la fórmula. Hay ejemplos de este recurso en la interacción 3. En la primera serie una participante intenta pedir su turno a un grupo de participantes que hablan simultáneamente, repitiendo la fórmula. La línea encima de las aserciones indica que ocurren al mismo tiempo que hablan otras. El punto final de la línea indica el momento en el que cesa el turno de las otras y le toca a ella.

Serie 1

1. _____
 espérate espérate espérate/espérate Madelín dique que le pidió permiso
2. _____
 oye oye no espérense mira yo vi a Madelín oye oye yo vi a Made/lín anoche en la esquina

Serie 2

1. Mari: bueno Lola a mi no me gusta el chisme pero tú no sabe que Susana anoche
2. Marlana: a Mari tú sabe la última de Mariluz
3. Mari: Ay pero oye lo que estábamos hablando de Cachita

(Ejemplo 3: Fórmulas para pedir el turno. Estructuras usadas por las participantes.)

En la segunda serie de ejemplos la fórmula es más corta y hay menos repeticiones. En los primeros dos ejemplos se usa el nombre de la que tiene la palabra en la petición del turno. En el último ejemplo no se usa el nombre y no se repite la fórmula porque nadie está hablando y parece que nadie tiene el control del turno.

Hay una petición particular usada cuando la cuentista quiere que las otras sepan que la información contenida en el cuento que sigue es provocante y posiblemente escandalosa. Las expresiones *la última* y *una bomba* llaman a las participantes a que presten su atención a lo que alguna de ellas está por contar.

A veces, las participantes secundarias pueden entrar en la práctica y convertirse en las del primer grupo. Hay un ejemplo de esto cuando Kari, una mujer que se considera ser buena amiga de las otras y había sido participante del grupo secundario, decide formar parte en el desarrollo de la práctica. No hay elementos lingüísticos o paralingüísticos para suponer que las otras la hayan invitado a unirse a ellas. En cambio, Kari pide y obtiene su turno de las otras. En su petición, usa la fórmula para indicar el carácter posiblemente escandaloso de lo que va a contar. Dice “les traigo la bomba del año”. Al obtener la atención del grupo, Kari empieza su cuento. Este caso se ve en el ejemplo 4. La línea sobre la aserción indica que esa parte ocurre simultáneamente con otra persona que habla. La línea cesa cuando obtiene su turno.

Kari: espéren espéren silencio/ silencio, que le traigo
la bomba del año
la que le tengo chicas ustedes no saben
tú te acuerda de Rosa la que vivía en la esquina

(Ejemplo 4: Estructuras usadas por las participantes.)

La bomba del cuento es que hay una mujer del barrio que está embarazada y es incierto si ella va a casarse con el hombre responsable.

Hay dos variedades generales que caracterizan el acto de pedir el turno. En las dos hay habla simultánea. En la primera hay una participante que tiene la responsabilidad de contar la intriga. Las otras comentan o responden a lo que relata ella. Tales comentarios y respuestas consisten en fórmulas e incluyen las exclamaciones de sorpresa (*ay, ay mi madre*), de deleite (palmadas y risa) y de incredulidad (*¿cómo, vaya*). Estos comentarios ocurren durante todo el acto de contar. Se hacen más fuertes e intensivos en el punto culminante de la historia, cuando se revela la violación social. Se tratan estas fórmulas con más detalle en la siguiente sección, *orden de la sucesión de los actos*.

La segunda forma de pedir el turno se caracteriza por la narración hecha en grupo. Es decir, no hay una participante que esté encargada de desarrollar el cuento. Es semejante a la manera anterior en la cual una persona pide el turno, y al obtenerlo empieza a describir a los protagonistas de la intriga. Entonces, ella comparte la responsabilidad con las otras y todas relatan el chisme, primordialmente de manera simultánea. Los ejemplos 1 y 9 son casos de este tipo. En el 1 se aprecia la creación colectiva del cuento y en el 9 se ve el carácter de habla simultánea.

En las dos formas de pedir el turno, las participantes del grupo secundario pueden comentar o responder a lo que se desarrolla en la práctica. Dirigen los comentarios a otras del grupo secundario y no a las que están ocupadas en la creación de la práctica. Aunque las participantes primarias no les hacen caso, es interesante anotar que este tipo de habla parece formar una red de habla en la cual existe la práctica de chismear. De esta manera se hace de la práctica una plaza pública y así contribuye a la perspectiva de la práctica, la cual es vista como una forma del habla social que entretiene.

Debe señalarse, además, que el habla simultánea es una característica general del acto de pedir el turno en la práctica de chismear las mujeres británicas de la clase media (Coates, 1989).

Orden de la sucesión de los actos

El tercer aspecto de la convencionalidad de la práctica radica en el recurso llamado orden de la sucesión de los actos. Trata del desarrollo organizado de la práctica, i.e., de la sucesión apropiada y de la agrupación de las ideas. Erickson y Shultz (1982) conciben este recurso, como aquel que define, en virtud de sus funciones en la práctica, “relationships of appropriateness in sequen-cing at various hierarchical levels pairs of adjacent utterances to pairs of adjacent discourse topics” (p.74). En el ejemplo 5 se aprecia la manera convencionalizada en la cual se desarrolla una historia de chisme creada por una de las participantes. La actividad empieza cuando una participante obtiene su turno. Al tener la atención de todas, ella establece la escena de la historia nombrando al protagonista y el lugar donde

ocurren los hechos. Si las otras no están seguras de quién es el protagonista o si no han escuchado su nombre, piden que se identifique a la persona diciendo, por ejemplo, “Lola: quién /Mari: o Susana”

Mari:	bueno Lola a mi no me gusta el chisme pero tú no sabe que Susana anoche andaba por ahí muchacha y esa muchacha estaba	(apertura formular) indicar la escena: quién, cuándo, dónde)
Lola:	quién	(verificar la identidad de la protagonista)
Mari:	o Susana	(reacciones)
Lola:	cómo	(reacciones)
Mari:	digo yo Justina y Susana estaban en la iglesia y fui a la iglesia en la iglesia que yo la estaba buscando para que fuéramos a la heladería y cuando yo pasé por Dorado estaba Susana sentada en Dorado	(intriga: caracteres y conducta alegada)
Todas	ay o (Risas)	(reacciones)
Arlene	para que tú vea para que tú vea	(comentarios)
Lola	y haciendo que con el jebito de la semana pasada porque yo la vi en la playa la vi yo a ella en la playa y con una tanga mira	
Mari:	ay dios mío	(terminación)

(Ejemplo 5: Desarrollo del cuento. Orden de la sucesión de los actos.)

Una vez establecida la identidad del protagonista, la narradora pasa a contar el comportamiento alegado. En este ejemplo, Mari explica que no encontró a Susana en la iglesia como esperaba, sino en el bar *Dorado*, que es considerado por la gente de San Cristóbal como un lugar lleno de *tigres* (liombres de mala reputación) y de mujeres de moral baja y, por supuesto, un lugar poco apropiado para una mujer dominicana. Al sugerir que había visto a Susana en este lugar, la cuentista implica que Susana estaba comportándose de manera indebida.

Al terminar la historia, el coro de mujeres responde con comentarios y gritos de *ay, cómo, oye*, aplausos y risas. Luego añaden a la intriga otras historias para corroborar la conducta indebida de la protagonista. Esto es lo que hace Lola en el ejemplo 5, cuando añade que había visto a Susana en la playa, con una tanga, en compañía de un hombre. Además, Josefa sugiere que Susana quería que la viera (*para que tú vea*). Con su comentario (*ay dios mío*) Mari evalúa el comportamiento general de Susana y así concluye el cuento.

En la práctica de chismear, las aperturas, las transiciones y las terminaciones son fórmulas muy importantes. Como se explica en la sección anterior, hay fórmulas particulares para pedir el turno. Una vez obtenido éste la historia comienza con una de estas tres expresiones, o variantes de ellas: *tú no sabe*, *tengo la última*, y *tengo una bomba*. Tales expresiones indican que lo que sigue es chisme (una historia en la que se alega una conducta inapropiada cometida por un miembro de la comunidad) y que debe tratarse como chisme.

Hay tres fórmulas paralingüísticas empleadas en diferentes momentos del desarrollo del chisme. La primera se usa en la presentación del punto culminante. También hay variaciones para hablar de la parte más escandalosa. En una de éstas la entonación asciende, mientras que en la otra la entonación desciende. La selección de una de estas variaciones depende de lo escandaloso de la conducta alegada que está explícita en la expresión. La aserción que termina con entonación ascendente incluye menos detalles sobre la conducta y en muchos casos no hay ni un detalle. Se depende, en cambio, de la entonación ascendente para sugerir que es una conducta indebida. En la segunda variación, la entonación desciende cuando claramente se expresa la impropiedad. El ejemplo 6 presenta estas variaciones. La línea ascendente indica que la entonación asciende; la línea descendente indica lo opuesto. Las letras negras indican un volumen más alto.

1. Expresiones con entonación ascendente

- a. yo **vi** a **Madélín** anoche en la **esquina ahí** donde **Ramoncito** con un **muchacho**
- b. que **dejó** el **novio** por **aquí**
- c. tenía un **pantalón**

2. Expresiones con entonación descendente

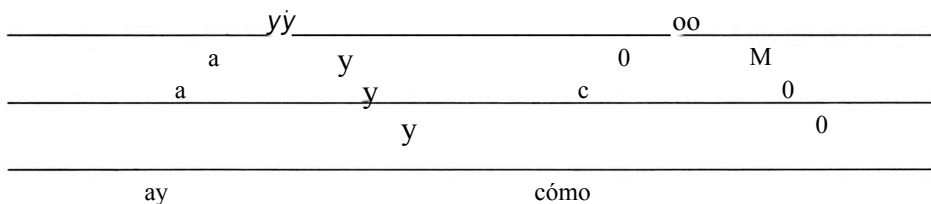
- a. tiene como **cinco novios**
- b. **díque** que **ella** se **va** para Hatillo
- c. **estaba** Susana **sentada** en Dorado

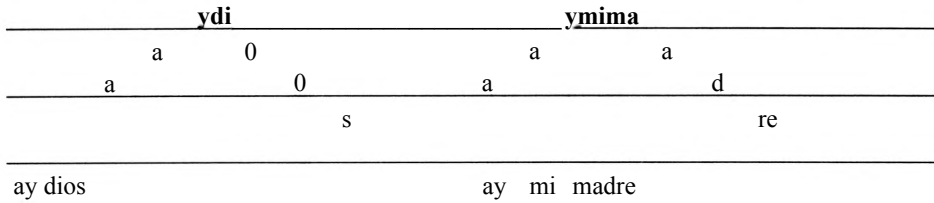
(Ejemplo 6: Fórmula para presentar el punto culminante.
Orden de la sucesión de los actos.)

En cada expresión terminada con entonación ascendente lo que se indica en las palabras no es obviamente una conducta indebida y lo que le precede y le sigue no clarifica la impropiedad. El hecho de que, por ejemplo, Madelín había estado en la esquina con un hombre no es una conducta indebida. Sin embargo, al terminar la expresión con la entonación ascendente se indica que lo expresado es posiblemente escandaloso y debe tratarse así. Parece, entonces, que la entonación ascendente de la expresión indica que lo descrito es algo indebido y por lo tanto se considera chisme.

En expresiones con entonación descendente la conducta alegada está explícita en las propias palabras. Se presupone que el hecho de que una muchacha tenga cinco novios es claramente una conducta indebida. Además, es un conocimiento común que el pueblo de Hatillo y el bar Dorado son considerados como lugares de moral baja. La entonación descendente, entonces, indica que la conducta mencionada es indebida.

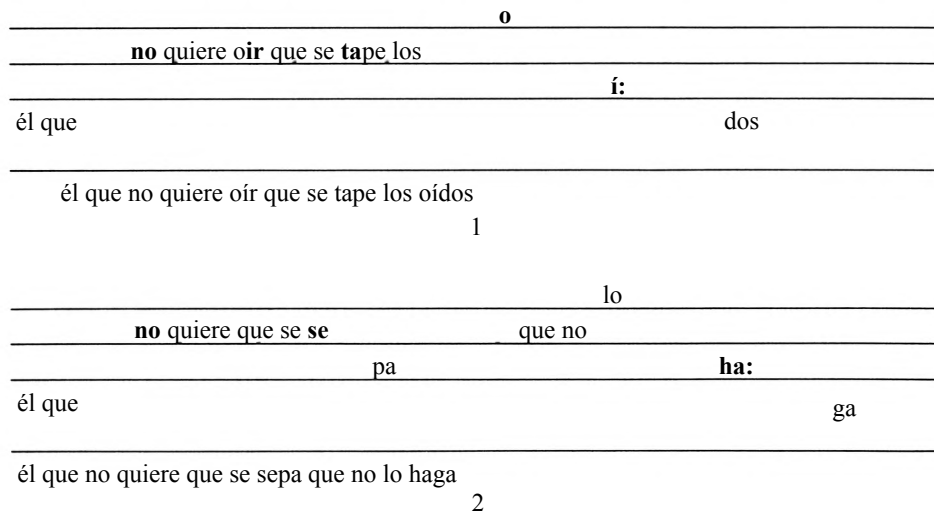
Otra fórmula paralingüística para indicar la convencionalidad de la práctica es la que caracteriza las reacciones de las participantes al llegar al punto culminante. Las exclamaciones de sorpresa e incredulidad varían, pero la fórmula paralingüística de las exclamaciones no cambia. Empieza la expresión en un punto bajo, pero luego asciende rápidamente. Se hace más fuerte cuando alcanza el ápice y entonces desciende. Esta fórmula ocurre con mayor frecuencia en las expresiones de *ay*, *cómo*, *ay mi madre*, *vaya* y *ay dios*. Véase el ejemplo 7. Las letras negras indican un volumen más alto.





(Ejemplo 7: Fórmula paralingüística de reacción ante el punto culminante.
Orden de la sucesión de los actos)

La última expresión paralingüística con la cual se convencionaliza la práctica de chismear ocurre como comentario sobre la conducta social del protagonista. Esta se expresa después de que se cuenta la historia y actúa como moraleja del cuento. La expresión empieza en un punto bajo y asciende rápidamente a un nivel, donde se mantiene casi hasta terminar. En ese momento, la tercera sílaba antes de la terminación asciende un grado. Luego, la penúltima sílaba desciende a un nivel un poco más bajo de lo que se había mantenido durante casi toda la expresión y se prolonga. La última sílaba desciende al nivel en el cual empezó la aserción. Véase el ejemplo 8. Las letras negras indican un volumen más alto y la señal (:) indica la prolongación vocal de un segundo.



		pres
gente de esta época	canta coger cosa	
	le en	ta:
la		da
la gente de esta época le encanta coger cosa prestada		
3		
		lo
en no le sirve el zapato que no se		
		po:n
a qui		ga
a quien no le sirve el zapato que no se lo ponga		
4		
		se
eso yo le digo	lo que no sirve	
	que	bo:
por		ta
por eso yo le digo que lo que no sirve se bota		
5		

(Ejemplo 8: Fórmula paralingüística de la moraleja del cuento.
Orden de la sucesión de los actos)

Ritmo

El cuarto recurso estructural de la práctica de chismear es el ritmo, que es la pulsación subyacente en la cual está contenido el concepto del tiempo (Erickson y Shultz, 1982; Scollon, 1981). El ritmo de la de práctica de chismear puede ser realizado a nivel lingüístico, paralingüístico y mediante el comportamiento no verbal (e.g., gestos corporales y movimientos de la cabeza).

La pulsación básica de la práctica de chismear es 120 pulsaciones por minuto. Ocurren variaciones de este ritmo, más frecuentemente cuando se está terminando una historia y las participantes empiezan a negociar y a pedir el turno para iniciar otro segmento de la práctica. Durante estos momentos las pulsaciones varían, pero una vez obtenido el turno se establece el ritmo y empieza a contarse otra historia.

Un medio interesante usado por las participantes para indicar y mantener el ritmo es el uso de los aplausos. El acto de aplaudir ocurre con mucha frecuencia durante la práctica y tiene varias funciones. Una de ellas es empleada para expresar el deleite por lo que ha dicho una participante. Otra es para mantener el ritmo uniforme usado por las participantes.

A continuación presentamos un ejemplo elocuente de los aplausos rítmicos utilizados por una participante para marcar el ritmo y así ayudarse a entrar en la actividad. Cuando Lola, atenta a participar, todavía no tiene el ritmo, aplaude tres veces después del acento tónico. Al aplaudir la cuarta vez, encuentra el ritmo, aplaudiendo en el acento tónico de la aserción de Arlene, “*aja*”. Sigue aplaudiendo once veces indicando los acentos mientras habla. En este ejemplo las letras negras indican los acentos tónicos; el ritmo se mantiene a 120 pulsaciones por minuto. La señal (X) indica un aplauso. Para facilitar la lectura, se presentan las líneas en cuatro series que se leen de izquierda a derecha y de uno a cuatro. Hay habla simultánea cuando las líneas de lo que se dice coinciden una debajo de otra.

Josefa:	<u>eso no fueron lo que ella te cogió prestado</u>	<u>1</u>
Arlene:	<u>aja pero yo se lo dejé imagínate va</u>	<u>2</u>
1		
Arlene:	<u>estaban rotos</u>	<u>aja que iba a hacer</u> 3
Lola:	<u>te lo rompió te lo rompió</u>	<u>te lo rompió</u> 4
	X X X X	X X X
2		
Lola:	<u>ay dios yo te dije ahí que no se lo preste yo la cosa mía no</u>	<u>la presto</u> 5
	X X X X X X X	X
Arlene:	<u>ima gínate</u>	<u>6</u>
3		
Lola:	<u>yo lo pongo un candao</u>	<u>7</u>
Arlene:	<u>a la gente buena todo le pasa</u>	<u>8</u>
4		

(Ejemplo 9: Mantenimiento del ritmo. Ritmo)

Este ejemplo demuestra también el mantenimiento del ritmo entre las participantes. Arlene, por ejemplo, empieza su aserción (en la línea 2) en el momento requerido para mantener el ritmo establecido por Josefa. Además, aunque al principio Lola tiene dificultad para entrar en la práctica, se acopla con Arlene (líneas 7 y 8) al final. A pesar de que Lola añade más notas (*pongo un candao*) mientras

empezar a contar la historia y para responder y terminar el cuento, y su realización rítmica. Las expectativas y el uso de estos recursos ofrecen a las participantes medios para crear, recrear y demostrar, a sí mismas y a los miembros de su grupo, su conocimiento sociocultural y el sentido de su identidad cultural. El conocimiento de estos recursos y la competencia para usarlos permite a las mujeres entrar y compartir en una práctica sociocultural que es de suma importancia en su vida diaria. Se sugiere aquí que estos elementos brindan a las mujeres dominicanas la coherencia cultural a través del tiempo. Es decir, dichos elementos forman una estructura que facilita la participación común de un miembro en la práctica en cualquier momento. Al mismo tiempo, el uso de los elementos es suficientemente flexible y depende de las condiciones del momento. Es decir, los recursos convencionalizados forman una red de comportamiento que aporta a los miembros de un grupo cultural los medios con los cuales pueden demostrar sus identidades culturales, a la vez que desarrollan y demuestran sus identidades individuales. Este estudio de chismear demuestra los medios con los cuales los miembros de un grupo realizan y comparten sus identidades culturales.

Esta investigación constituye también una base para la exploración futura de dos temas: Primero, el estudio propone la perspectiva de una práctica importante y ubicua, que por un lado informa de la convencionalidad de la práctica y de la gente y, por otro, del proceso de desarrollo de tal práctica. Para los estudiantes de español como lengua extranjera, tal estudio ofrece el contenido con el cual aprenden no sólo una práctica importante y su significado para un grupo de hablantes hispánicos, sino también los recursos que facilitan y unen la participación de los miembros de una cultura en una práctica oral. Se sugiere en otra parte (e.g., Erickson, 1991; Romaine, 1984; Saville-Troike & Kleifgen, 1986) que tales niveles de conocimiento ayudan a los estudiantes en el desarrollo de la adquisición general de la competencia comunicativa.

En segundo lugar, el estudio sienta bases para la investigación más profunda de una práctica que contribuye al proceso de socialización (Lave, 1988; Rogoff, 1984) y más aún al desarrollo de una teoría del concepto de la práctica (Bourdieu, 1977). Con este trabajo se puede explorar la característica dialogal de la práctica oral, exploración a través de la cual es posible desarrollar un conocimiento de la lucha que existe entre, según Bakhtin (1986), el uso de la lengua de los demás, el habla exterior, y la creación del habla individual, el habla interior. En tal investigación, el estudio y el conocimiento de la relación entre conceptos tales como los conflicto y cooperación, poder y conocimiento, conformidad y creatividad, éxito y fracaso, y razón y absurdo pueden dejar de tener un enfoque individual. En cambio, pueden concentrarse en las actividades diarias en las que participan para crear las identidades culturales e individuales. Este trabajo sobre el chismear permite investigar la negociación cultural e individual de las normas de la conducta social presentadas en la práctica.

Se sugiere, finalmente, (e.g., Goodwin, 1990; Lave, 1988; Scribner, 1984) que debe prestarse atención a las realizaciones de las prácticas que definen y son definidas por los diferentes grupos culturales. Tal atención producirá una comprensión profunda del desarrollo de una teoría en la cual se considera el crecimiento de la cognición individual como un proceso fundamentalmente sociocultural. Se espera que este estudio contribuya a tal propósito.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, (1986). The problem of speech genres. En M. Holquist & C. Emerson (Eds.), V. McGee (Trans.). **Speech genres and other essays by M.M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press.
- BOURDIEU, P. (1977). **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRENNEIS, D. (1984). Grog and gossip in Bhatgaon: Style and substance in Fiji Indian conversation. **American Ethnologist**. 11: 487-506.
- COATES, J. (1989). Gossip revisited: Language in all-female groups. En J. Coates & D. Cameron (Eds). **Women in their speech communities**. London, New York.
- CONNERTON, P. (1989). **How societies remember**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECKERT, P. (1990) Cooperative competition in adolescent "girl talk". **Discourse Processes**. 13: 91-122.

- ERICKSON, F. (1982) Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. Wilkinson (Ed.). **Communicating in the classroom**. Madison: University of Wisconsin Press.
- ERICKSON, F. (1991) Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. En B. Freed (Ed.), **Foreign language acquisition research and the classroom**. Lexington: D.C. Heath.
- ERICKSON, F. & Shultz, J. (1982). **The counselor as gatekeeper. Social interaction in interviews**. New York: Academic Press.
- FINE, G. (1977). Social components of children's gossip. **Journal of Communication**. 27.
- FIRTH, J. (1957). **Papers in Linguistics 1934-1951**. London: Oxford University Press.
- GLUCKMAN, M. (1963). Gossip and scandal. **Current Anthropology**. 4: 307-16.
- GOODWIN, M.H. (1990). **Ile-said-she said: Talk as social organization among Black children**. Bloomington: Indiana University Press.
- HANNERZ, U. (1967). Gossip, networks, and culture in a Black American ghetto. **Ethnos**. 32: 35-60.
- HAVILAND, J. (1977). **Gossip, reputation and knowledge in Zinacantan**. Chicago: Chicago University Press.
- HEATH, S. (1983). **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972) On communicative competence. En J.B. Price & J. Holmes (Eds). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin.
- HYMES, D. (1974). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. En B. Blount (Ed.). **Language, culture and society**. Cambridge: Winthrop Publishers.
- LAVE, J. (1988). **Cognition in practice**. New York: Cambridge University Press.
- MOORE, S.F. and Myerhoff, B. (1977). Introduction: Secular ritual: Forms and meanings. En S.F. Moore and B. Meyerhoff (Eds.), **Secular ritual**. Assen, the Netherlands: Van Gorcum.
- OCHS, E. (1988). **Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village**. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHS, E. and Schieffelin, B. (1982). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. **Sociolinguistic Working Paper 105**. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- ROMAINE, S. (1984). **The Language of Children and Adolescents**. London: Basil Blackwell.
- ROGOFF B. (1984). Introduction: Thinking and learning in social context. En B. Rogoff and J. Lave (Eds.) **Everyday Cognition: Its development in social context** Cambridge: Harvard University Press.
- SAVILLE-TROIKE, M. and Kleifgen, J. (1986). Scripts for school: Cross-cultural communication in elementary classrooms. **Text** 6(2): 207-221.
- SCOLLON R. (1981). The rhythmic integration of ordinary talk. En D. Tannen (Ed.). **Analyzing discourse: Text and talk**. Washington D.C., Georgetown University Press.
- SCRIBNER, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff and J. Lave. (Eds.), **Everyday Cognition: Its development in social context** Cambridge, Harvard University Press.
- SHULTZ, J., Florio, S. and Erickson, F. (1981). Where's the floor: Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. En P. Gilmore and A. Glatthorn (Eds.), **Ethnography and education: Children in and out of school**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- SULS, J. (1977). Gossip as social comparison. **Journal of Communication**. 27.
- VYGOTSKY, L. (1978). **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press.