
DESCRIPCIÓN AUTOBIOGRÁFICA DE LA SOCIALIZACIÓN DEL LENGUAJE EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN EN COCHABAMBA, BOLIVIA¹

Ruth Jimenez Nina¹²

Cómo citar: Jimenez Nina, R. (2021). Descripción autobiográfica de la socialización del lenguaje en contexto de migración en Cochabamba, Bolivia. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 16, 189-214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8373242>

RESUMEN

En este artículo se describe de manera autobiográfica, desde la antropología lingüística y la teoría de socialización del lenguaje, los conflictos y transformaciones de las teorías parentales en la socialización del lenguaje en la primera y segunda generación de una familia quechua migrante del área rural al área urbana del departamento de Cochabamba, Bolivia. Para esta descripción, se hace una revisión de los datos sociolingüísticos y poblacionales del departamento de Cochabamba, y, posteriormente, se analiza de manera contrastiva algunas de las teorías parentales con las que se socializó a la primera generación y con las que se está socializando actualmente a la segunda.

Palabras clave: antropología lingüística, socialización del lenguaje, migración, lengua quechua

¹ Maestrante en el programa de Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México. Correo: ruthjn45@gmail.com

Abstract

Drawing on linguistic anthropology and the theory of language socialization, conflicts and transformations of parental theories in the socialization of language in the first and second generation of a migrant Quechua family from the rural area to the urban area of the department of Cochabamba, Bolivia are autobiographically described in the present article. Sociolinguistic and population data of the department of Cochabamba are reviewed and subsequently some of the parental theories used to socialize the first generation and currently the second generation are contrastively analyzed.

Keywords: linguistic anthropology, language socialization, migration, Quechua language

0. Introducción

La migración es una actividad muy frecuente en el mundo entero, y sus consecuencias van mucho más allá de las económicas, sociales e identitarias. Esta actividad es muy descrita sobre todo cuando se migra de nación a nación, sin embargo, sin ir muy lejos, la realidad cochabambina es un cúmulo de historias de migración tanto departamentales como provinciales.

La migración a la ciudad de Cochabamba inició en los años 90 y sigue hasta el día de hoy; muchos de los niños y jóvenes que en la actualidad viven ahí provienen de familias con historias de migración. En este contexto, es importante reflexionar sobre los conflictos, las elecciones y adopciones lingüísticas, tanto de los padres como de los hijos. Los padres que migran deben tomar decisiones consciente o inconscientemente sobre la socialización lingüística de sus hijos, el prestigio de las lenguas (quechua y castellano) y las actitudes lingüísticas de la sociedad a la que se migra y aspira integrarse; estos son los principales factores para la elección de una política lingüística familiar.

En la búsqueda de la integración y la adaptación, las familias migrantes atraviesan por conflictos de elección de prácticas culturales, lingüísticas e identitarias para ellos y sus hijos. En este artículo, nos concentraremos en describir los conflictos, transformaciones y resultados en la adaptación y/o adopción de teorías parentales y procesos de socialización del lenguaje en la primera y segunda generación de una familia quechua migrante a la ciudad de Cochabamba. Para alcanzar este objetivo, este trabajo está organizado de la siguiente manera: primero presenta los aspectos sociolingüísticos y poblacionales de la ciudad de Cochabamba; posteriormente describe los aspectos metodológicos de la recolección de datos y realiza un esbozo teórico, para luego presentar el análisis de datos y finalizar con unas reflexiones y las conclusiones.

1. Aspectos sociolingüísticos y poblacionales

Para entender el contexto social y lingüístico de la lengua quechua en la ciudad de Cochabamba, haremos una revisión de la historia censal de este departamento enfocándonos en la ubicación de los hablantes a lo largo del tiempo, la cantidad de quechua hablantes y su división etaria en el último censo.

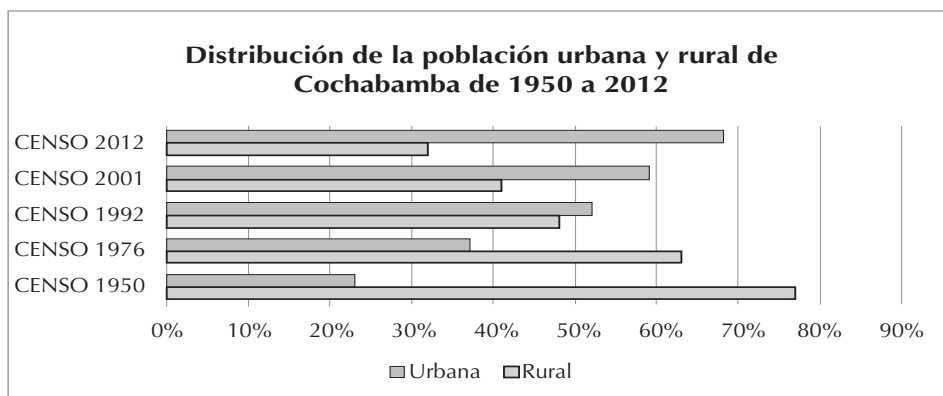
Según los datos censales de 1950 hasta 2012, la mayor parte de la población quechua hablante se encontraba y se encuentra aún en las áreas rurales de este departamento, sin embargo, la cantidad poblacional en ambas áreas es muy desequilibrada y ha cambiado a lo largo del tiempo. En este departamento,

la población del área rural empezó a reducir significativamente en los años noventa, como se podrá observar en el gráfico 1.

En el Censo de 1992, la población urbana era ligeramente superior a la rural, 4% de diferencia, pero el Censo de 2001 muestra el quiebre total de la ubicación de la población cuando el resultado es que casi el 60% de la población departamental habita en áreas urbanas. En el último Censo, 2012, los datos son más opuestos aún: solo el 32% de la población se encuentra en el área rural y el 68% vive en áreas urbanas (INE, 2015a).

Gráfico 1

Población urbana y rural en Cochabamba de 1950 a 2012

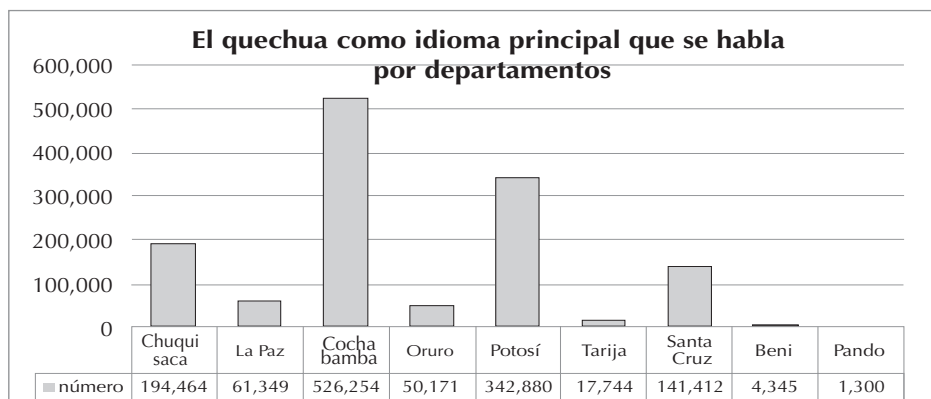


Fuente: Elaboración propia con datos de INE, 2015a, p. 17.

Respecto a la cantidad de quechua hablantes, según el Instituto Nacional de Estadística (INE) y los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2012, el quechua es aún la lengua indígena con más cantidad de hablantes en Bolivia. En el nivel nacional, un total de 1 613 210 declaró que es su lengua materna (INE, 2015a:32). Departamentalmente, el mayor número de personas que afirmaron que el quechua es el principal idioma que habla se encuentra en la ciudad de Cochabamba, seguido por Potosí y Chuquisaca (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Elección del quechua como idioma principal que habla por departamentos



Fuente: Elaboración propia con base en INE, 2015a, p. 36.

A pesar de que Cochabamba es el departamento con mayor cantidad de quechua hablantes, es importante reflexionar sobre el grupo etario al que pertenecen. Según el Censo de 2012 (INE, 2015b:46), del total de 1 762 761 personas empadronadas en este departamento, solo el 26,2 % de la población infantil (6 a 11 años), el 30,9 % de los adolescentes (12-17 años) y el 31,5% de los jóvenes (18-28 años) hablan quechua. Los porcentajes son superiores en los grupos etarios de jóvenes adultos (29-39 años), que alcanzan el 37,3%, y adultos (40-59 años), que llega al 45,7% de quechua hablantes; finalmente, el grupo más numeroso es el de los adultos mayores (60 años y más), de los que el 54,9% habla quechua. Con estos datos es irrefutable ver las consecuencias cuantitativas de la interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua quechua en este departamento.

También es importante poner atención a la relación entre los datos de migración a áreas urbanas, que tuvo su auge en los años 90, y la disminución en la cantidad de hablantes de grupos etarios de niños, adolescentes y jóvenes, que se registraron como quechua hablantes en el Censo 2012, ya que tiene una relación directa entre la migración y la interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua. Cada generación en una familia migrante habla menos quechua.

El proceso migratorio, en general, tiene consecuencias sociales, económicas, políticas, ideológicas y lingüísticas para las personas que dejan sus comunidades. Estas personas atraviesan por un proceso de adaptación a la sociedad y sus normas, desde el punto de vista lingüístico, esto implica seleccionar lenguas, adoptar actitudes lingüísticas y también políticas lingüísticas. Un migrante lleva consigo un sinfín de conocimientos que funcionaban en el lugar donde estaba, pero que, al llegar a la nueva sociedad, entran en conflicto.

2. Metodología y técnicas de recolección de datos

En este trabajo utilizamos el método etnográfico para la recolección de datos. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación, la observación participante y una entrevista semiestructurada con 35 preguntas abiertas. Los datos se registraron con una videograbadora Sony, una grabadora de audio de la misma marca, modelo ICD-PX240, y un teléfono celular personal.

El artículo lleva como parte del título “descripción autobiográfica”, porque la familia que se analiza es la mía y también porque este estudio tiene un carácter introspectivo tras conocer las teorías de la socialización del lenguaje. La entrevista realizada a mi madre es en quechua y tiene una duración de 45 minutos; el material recolectado con el niño focal, mi sobrino, tiene un total de 95 minutos, en los que se hace observación y observación participante. Las observaciones del niño focal se distribuyen entre: interacciones solo con el abuelo, interacción con los abuelos durante la comida, actividad de juego, actividad de interacción con su hermana y su madre, y actividad de interacción conmigo.

Mi familia está compuesta por seis miembros: padre, madre, hija mayor, segunda hija (yo), hijo y la hija menor. Somos una familia quechua de la comunidad de San Isidro de la provincia Esteban Arce de la ciudad de Cochabamba, que se mudó a la capital del departamento a fines del año 1995, cuando mi hermana mayor cumplió la edad para ingresar a la escuela.

Mi padre, Héctor Jiménez, se dedicaba a la agricultura y era dirigente sindical; asistió a la escuela hasta culminar el ciclo intermedio, lo cual era un logro en ese entonces. Mi madre, Nieves Nina, también se dedicaba a la agricultura, y culminó el ciclo escolar intermedio, que, para ser mujer, era mucho. Ambos fueron alfabetizadores en quechua cuando se empezó a instalar las políticas de educación intercultural bilingüe en las comunidades del municipio; también trabajaron como facilitadores de talleres organizados por ONG de cooperación internacional en el área rural. Considero que su rol como alfabetizadores y

líderes indígenas fue determinante para la construcción de su identidad y para la adopción de políticas lingüísticas familiares a favor del quechua.

Después de nuestra llegada a la ciudad, mis padres nunca dejaron de hablar quechua ni nos prohibieron hablarlo, la cual era una política muy común entre los migrantes quechuas en la ciudad. Muchos de mis familiares y amigos contemporáneos con una historia similar de migración ya no hablan quechua; cuando les pregunto por qué, las respuestas más comunes son “porque mis padres no me enseñaron”, “ellos solo hablaban quechua entre ellos, no conmigo”, “no querían que hable quechua”, lo cual era y aún es, en muchos casos, una política lingüística familiar. Los padres, especialmente migrantes, no quieren que sus hijos hablen quechua, “no quiero que sea como yo”, dicen y prefieren que aprendan español lo más pronto posible. El poco prestigio del quechua en las ciudades fue un condicionante para la no socialización en esta lengua a las nuevas generaciones, y los propios hablantes adoptaron las actitudes lingüísticas de la sociedad urbana hacia esta lengua y sus hablantes.

Afortunadamente, ese no fue el caso de mi familia; es más, después de que ingresamos a la escuela y empezamos a hablar más y más en español, en los ámbitos familiares mi padre nos recordaba su política “*parlawanki chayqa, qhichwapi parlawanki*”, que se traduce a “si vas a hablarme, háblame en quechua”. Mi hermana mayor y yo tenemos como lengua materna el quechua, pero mis hermanos menores, que ya nacieron en la ciudad, son bilingües de cuna y ahora que son jóvenes no tienen dominio total del quechua.

Como mencionamos anteriormente, este trabajo se enfocará en el proceso de socialización del lenguaje de la primera generación migrante, mis hermanos y yo, y en el proceso de socialización en la segunda generación, mi sobrino Sergio de tres años y medio (en el momento del estudio).

3. Marco teórico

El análisis de los datos presentados aquí tiene sus fundamentos en la antropología lingüística, que propone el lenguaje como vehículo central para la socialización de un miembro competente de una sociedad específica (Ochs y Schieffelin, 1986), y se enmarca en las teorías de adquisición y socialización del lenguaje de la línea de la psicología cultural, que entiende la socialización como un proceso que ocurre en contextos de participación y de actividades situadas (Gaskins, 2010).

El trabajo titulado *Language socialization across cultures* de Ochs y Schieffelin (1986) marca el inicio de investigaciones sobre los estilos culturales de

socialización, porque ahí se describe por primera vez de manera comparativa tres historias de desarrollo de diferentes culturas: el modelo anglosajón de clase media, el modelo de los Kalulis de Papúa Nueva Guinea y el modelo de Samoa Occidental. En el modelo anglosajón de clase media, se considera que un niño es un interlocutor desde el nacimiento, aunque no produzca ningún tipo de respuesta o produzca balbuceos, a los que se considera respuestas dialógicas; los padres se esfuerzan por simplificarle la lengua con dos estrategias de adaptación: la autodisminución y la elevación de los niños. En esta cultura, los niños son dependientes de los padres, que tienen la obligación de intervenir y prevenir las actividades del niño; además está enfocado en una comunicación diádica (madre-hijo) con un lenguaje simplificado. Sin embargo, en el modelo de los Kalulis, el bebé es considerado un ser frágil y sin entendimiento, nunca lo dejan solo y la comunicación es triádica (madre, niño, resto de los miembros), lo cual significa que la madre hace la voz del niño, pero sin simplificación fonética, léxica ni morfológica, y dialoga con los miembros de la comunidad. En esta sociedad, el balbuceo no es considerado “habla” y los niños aprenden la lengua por un proceso de elicitación. El tercer modelo es de los samoenses; las investigadoras observaron que los niños son considerados interlocutores desde edad temprana y dependen de los cuidadores que están organizados jerárquicamente, los que pueden ser hermanos mayores o tías no casadas. El habla dirigida a los niños tiene como rasgos diferenciales los cambios de tonos vocales y las modificaciones rítmicas, pero no está modificada léxica o sintácticamente (Ochs y Schieffelin, 2010).

La descripción de la variación cultural en la manera en que los cuidadores hablan de, con y sobre los infantes de esta investigación relativizó por primera vez las teorías euroamericanas de socialización del lenguaje que hasta ese entonces eran consideradas universales. A partir de ese estudio, se toma en cuenta que el proceso para convertirse en usuarios del lenguaje se construye culturalmente, que hay más de una manera de usar el lenguaje en la infancia temprana y hacerse social. Posteriormente, se han hecho investigaciones en esta temática en sociedades y lenguas de las Américas también: en lenguas mayas como el tsotsil (De León, 2005; 2010), el maya yucateco (Gaskins, 2010), el mazahua (Paradise, 2010), el quechua de Chillihuani (Cuzco) (Bolin, 2006) y el primer trabajo en quechua boliviano (Terceros, 2017).

Ahora que se tiene clara la influencia de la variación cultural en la socialización lingüística, es importante estudiar los sistemas de creencias culturales y las instituciones responsables de la socialización lingüística en cada cultura. Gaskins (2010, p.45), en su estudio de la socialización en una familia maya yucateca,

propone tres principios que rigen la socialización de los niños yucatecos: la primacía de las actividades adultas, la importancia de las creencias de los padres, que se conoce como teorías parentales, y la independencia de la motivación del niño. Consideramos que estos principios también se aplican en las sociedades quechuas, y los describiremos a lo largo del texto, poniendo particular atención a las teorías parentales, ya que, desde nuestra perspectiva, son el principio más “resistente” en los casos de migración.

Teorías parentales

Gaskins afirma que “las creencias específicas de la cultura guían a un padre de familia en su decisión de lo que el niño debe (y no debe) experimentar, dada su edad, sus capacidades y sus circunstancias, para mantenerse sano y convertirse en adulto competente” (2010, p.47); esas creencias culturales específicas que menciona la autora son lo que conocemos como teorías parentales.

Las teorías parentales determinan qué es bueno o malo para el niño, qué situaciones o actividades se consideran seguras o peligrosas; también cuáles son los comportamientos aceptados o rechazados. En un nivel más lingüístico, cada cultura también tiene una manera particular de entender la naturaleza de los niños; esas teorías son las que guían a los padres en la forma en que se dirigen a ellos, hacen que decidan si deben simplificar el lenguaje para ellos o no, desde qué edad los consideran hablantes y cómo se espera que hablen.

Algunas de las teorías parentales más conocidas entre los quechuas de Cochabamba son que los niños son interlocutores desde que nacen. Se toma cualquier tipo de respuesta, gutural o gestual como turno de comunicación; el balbuceo ya se considera habla; no se los puede dejar solos pues su “ánimo” (alma, espíritu) puede ser tomado fácilmente por los *sakras* (seres malignos); en caso de que el infante se asuste, se debe llamar o hacer llamar su ánimo. Los niños solo se consideran seres con *yuyay* ‘conocimiento, saber, conciencia’ a partir de los 5 a 6 años; desde ese momento, son seres con responsabilidad por lo que dicen, hacen o no hacen. En los siguientes párrafos, analizaremos este tipo de teorías parentales de manera comparativa en dos generaciones en contexto de migración.

4. Análisis de datos

4.1. Teorías parentales para la primera generación

Mi madre era muy joven cuando se casó y tuvo que dejar a su familia para hacerlo; mis padres son de diferentes comunidades quechuas, pero se llevó con

ella todo lo que había aprendido de su madre y del tiempo que cuidó de sus hermanos menores. De todas las teorías parentales que se pudo identificar en la entrevista, las presentadas aquí son únicamente las contrastivas entre la primera y segunda generación.

Fajar a los niños

Esta actividad consiste en envolver al bebé, desde el nacimiento, en una faja tejida por la madre con diferentes objetivos, como mantener caliente al niño, cuidar de su estructura ósea y facilitar su transportación para no correr el peligro de que se lastime. El fajado de bebés también es descrito por Bolin (2006) en el caso de los quechuas de Chillihuani (Cuzco, Perú).

Ilustración 1

Bebé fajado por su madre



Fuente: Google.

El infante pasa la mayor parte del tiempo en la espalda de la mamá hasta que es capaz de sentarse, entonces los hermanos mayores participan en el cuidado. Esta actividad permite al bebé participar de la mayor parte de las actividades que la madre realiza, y es un elemento fundamental para la socialización del niño como participante emergente, puesto que le ofrece un panorama amplio de observación y la exposición a las interacciones multipartitas, no solo diádicas (entre la madre y el niño), que serán de vital importancia para su desarrollo competente en la comunidad (Schieffelin & Ochs, 1986; De León, 2005).

Mi madre realizó esta actividad por años con todos sus hijos. Recuerdo que, cuando tenía que cuidar de mis hermanos menores cuando eran muy pequeños, ella siempre me pedía que esperara a que los fajara para después poder cargarlos y llevarlos conmigo, caso contrario, no podría cargarlos. En la entrevista que apliqué a mi madre, ella explica de la siguiente manera las razones por las que fajó a sus hijos.

a. Entrevistadora: *Kunan kay... ¿wawasniykita k'irurqankichu?*

Ahora, este, ¿fajaste a tus hijos?

b. Nieves: *K'irurqani wawasniytaq.*

He fajado a mis hijos

c. Entrevistadora: *¿lmarayku k'irurqanki?*

¿Por qué los has fajado?

d. Nieves: *Aswan duruta wiñankupaq ñispa ñiq kawanku. Chakisninku chiqitunta wiñananpaq ñispa. chiqitunta, kunkitankupis chiqitunta. Mana ajiña ñiqi kunka kananpaq uma pañituwan k'achituta separana. Chantataq campupi ruwanapaq wawata q'ipirikunapaq k'iruna, duruta*

Para que crezcan más duros (firmes), así me decían. Para que sus pies crezcan rectos diciendo, rectito, su cuellito también rectito para que no sea un cuello unido con un pañuelo bonito hay que separar. Además, parar trabajar en el campo hay que fajar duro a los niños para cargarlos.

(Entrevista, 23 de agosto de 2019).

En la respuesta de mi madre podemos encontrar que el fajado de niños es una actividad para precautelar la salud de los bebés, en el sentido de cuidar la estructura ósea del bebé, pero también se lo realiza con un objetivo cultural, que es criar a un bebé firme y “duro”. Con su respuesta, también podemos probar que esta es una teoría parental que permite uno de los principios de socialización expuestos por Ganskins (2010): la primacía del trabajo adulto. Fajar a un niño permite que los padres puedan manejarlo más fácilmente (generalmente cargándolos en la espalda) y cuidarlo, sin que esto interfiera en el trabajo que ellos están realizando.

Otra característica de las teorías parentales que sobresale en la respuesta de mi madre es que son aprendidas culturalmente. Cuando dice *nispa ñiq kanku* ‘así diciendo decían’, no podemos identificar la fuente de información, en realidad no sabemos quién lo decía y cuándo lo dijo por primera vez, lo cierto es que es

una teoría que se trasmite de generación en generación y tiene validez en las sociedades quechuas.

Otra actividad que las madres realizan, y que está relacionada con el fajado, es hacer bailar a los bebés mientras cantan para ellos. La canción es en quechua, y se le puede añadir versos dialógicos para comunicar qué es lo que la madre quiere o espera del bebé. Normalmente, se desfaja al bebé y posteriormente se lo hace bailar.

Fisiológicamente, el baile es una actividad que permite que el bebé desarrolle motricidad, pero es igual de importante para la socialización del lenguaje. Este es un momento importante de interacción. Generalmente la madre sostiene al bebé con sus manos bajo las axilas del bebé, lo pone de pie sobre sus rodillas y empieza a moverlo de un lado al otro en el mismo eje; otras veces los bebés hacen la acción de saltar, solo flexionando sus rodillas de arriba abajo rítmicamente y moviendo los brazos, todo esto ocurre mientras ella canta.

Decimos que esta actividad es importante para la socialización del lenguaje porque el bebé está expuesto de manera directa a la lengua y también porque él es un participante emergente con turnos de habla en las proto-conversaciones que esa canción en particular permite. También es importante mencionar que, a diferencia de las canciones de cuna típicas de sociedades euro-americanas, esta canción no solo ocurre de manera diádica, es decir entre cuidador-bebé, en una interacción cara a cara, sino también que los cuidadores posicionan al bebé de manera que da la espalda al cuidador y puede interactuar de manera multipartita con el resto del contexto que lo rodea, como se lo ilustra en las siguientes imágenes:



A. Modelos de interacción diádica

B. Modelo de interacción multipartita

Cuando le pregunté a mi madre al respecto, ella respondió lo siguiente:

01 Investigadora: ¿Qamri wawasniykita tusuchiya, takichiya yachaqchu *kanki*?
¿Y tú solías hacer cantar o bailar a tus hijos?

02 Nieves: *Arí, takichikuyku, tusuchikuykupuni.*

Sí, les hacemos cantar y bailar siempre.

03 Investigadora: ¿Imaynata á, ima nispa?

¿Cómo pues?, ¿qué diciendo?

04 Nieves: Ñuqaqa paskanaitay, paskanaitay nispa *tusuchikuni*

Yo *paskanaitay, paskanaitay*², diciendo me hago bailar.

(Entrevista, 23 de agosto de 2019).

En resumen, los hijos (primera generación) nos criamos con estas actividades que fueron establecidas por las teorías parentales quechuas vigentes en la sociedad y cultura de la comunidad de donde migramos, en mi caso, al llegar a la ciudad, mis padres conservaron estas actividades y así nos socializaron.

4.2. Teorías parentales quechuas sobre el castigo

Según la investigación de García (2005) en comunidades quechuas del sur de Perú, “los adultos ayudan a que los niños se desarrollen como personas siguiendo el ideal de “ser como persona”³ (García, 2005:138) (o *runa hina kay* en esa variante de quechua), el mismo objetivo se persigue en la comunidad quechua de donde vengo, el deber de los cuidadores es que hagan que este nuevo ser se convierta en *runa* ‘persona’. En la cultura quechua se considera que alguien es *runajina* ‘como persona’, cuando cumple las normas de respeto y puede integrarse como individuo a la vida en comunidad.

La cultura quechua se caracteriza por las normas de respeto que la rigen (Bolin, 2006; García, 2005), este respeto no solo debe ser entre humanos, sino también entre seres vivos de la naturaleza y divinidades. El respeto entre personas se expresa a través del *uyakay* en el quechua del sur de Perú (García, 2005) y *uyariy* en quechua boliviano; esta palabra puede significar ‘escuchar’ y ‘prestar atención’, y se espera que los padres enseñen a los niños a “escuchar” para ser considerados *runajina* ‘como personas’.

En este proceso de convertirse en *runa* ‘persona’, los niños desobedientes son tildados como *mana uyariquq* ‘el que no escucha’ o *mana yuyariyniyuq* ‘el que

² La canción de la que hablamos aquí tiene sus variantes individuales, pero la versión más conocida que se tiene de ella es la de Luzmila Carpio, y titula *Wawa tusuchinapaq phatitan*.

³ Traducción de la autora, las comillas se encuentran en el texto original.

no tiene escucha', en esos casos los padres pueden proceder de dos maneras que están condicionadas por la edad de los niños. Si el niño es menor de 6 años, se considera que no tiene *yuyay* 'conocimiento', 'conciencia', y es una propiedad que te hace "runa", solo se los exhorta sobre cómo hacer las cosas en la manera que la sociedad lo requiere y se les explica que es lo que no debía haber hecho porque se asume que el niño no sabía lo que estaba haciendo. Se pueden escuchar comentarios como "*wawa á, imata yachan*" 'es niño pequeño todavía, qué sabe él', "*wawallaraq ari*" 'todavía es niño pues', para "justificar" sus acciones. Si el niño es mayor de 6 años, edad en la que ya se desarrolla el "*yuyay*", se considera que ya comprende sus responsabilidades y tiene juicio de lo aceptable y no aceptable en la cultura, por lo que será exhortado un par de veces, y, si no "escucha" las correcciones que se le hace, entonces podría incluso recibir castigos corporales.

Cuando hablamos con mi madre sobre estos temas, ella no pudo contener la risa, en los siguientes párrafos explicaremos el por qué.

01 Entrevistadora: *Bueno, entonces kay wawa uywayllamantapuni parlaspa.*

¿Kanchu na... juk castigo wawaspaq?, ¿mayk'aq wawitata castigasunman nisunman?

¿Imayna chay castigo kanman?

Bueno, entonces continuando hablando de la crianza de los niños.

¿Hay algún castigo para los niños?, ¿cuándo se dice que se castiga a los niños? ¿Cómo sería ese castigo?

02 Nieves: ¿Imaynata castigasunman wawitatari? mana castigakunmanchu *ari*.

¿Cómo podríamos castigar a un niño?, no se lo castiga pues.

03 Entrevistadora: ¿Mana?

¿No?

04 Nieves: (se ríe, al principio disimuladamente y después sin control).

05 Entrevistadora: (se ríe también) ¿Imamanta *asikuchkanki*?

¿De qué te estás riendo?

06 Nieves: *Castigumanta...* (Se sigue riendo).

Del castigo...

07 Entrevistadora: ¿No castigan a sus hijitos?

08 Nieves: (ríe sin parar, apenas vuelve a respirar). *Mana castigaykuchu.*

Animaltajina castigay... (Interrumpe lo que dice para seguir riendo)

No castigamos. Castigar como al animal...

Después de unos segundos:

09 Nieves: *K'amikullan ari*

Se exhorta nomás pues.

10 Entrevistadora: *Imayna chay k'amiy?*

¿Cómo es eso de exhortar?

11 Nieves: *Parlana a, explicana. Imayna, imatachus ruwan anchhaymanjina tapurispa k'amina, entenderichina anchhaylla a* (se vuelve a reír).

Hay que hablarles pues, explicarles. Cómo, según lo que ha hecho, preguntando hay que exhortar, hay que hacerle entender, eso no más pues.

12 Entrevistadora: *Manapuni kasukuptinri?*

¿Y si no hace caso siempre?

13 Nieves: *Manapuni kasukuptinqa waqtarpana muli barawan. Nanachkapta, sumaqa nanarpachina. Jukta, iskayta, chaylla.*

Si no hace caso siempre hay que darle con una rama de molle, que le duela, hay que hacer que le duela bien. Uno, dos, eso nomás pues,

14 Entrevistadora: *Ya, chanta imayk'ay chay muli barawan maqasunman chay?*

Ya, ¿cuándo es esto de darle con la rama de molle?

15 Nieves: *Jatun kaptinkuña sumaqa entiendepinkuña a. Entiendechkaspaña, yachachkaspaña malta ruwaykunku.*

Cuando ya son grandes, cuando ya entienden bien pues. Entendiendo ya, sabiendo ya, hacen mal.

(Entrevista, 23 de agosto de 2019).

Mi madre no podía contener la risa por el contraste que se tiene de la idea de “castigo” desde un punto de vista quechua y occidental, en el que los “castigos” son sanciones como ir a una esquina y quedarse mirando la pared, quedarse en su habitación, no salir a jugar, no permitirle el acceso a algún juguete en particular o quitarle algunos privilegios como ver televisión o celulares, y que se aplican a niños desde edades tempranas. Mi madre trabajó mucho tiempo

cuidando niños de la zona norte de Cochabamba (conocida porque ahí residen familias de clase media-alta), y a veces regresaba a casa con historias que a ella le parecían insólitas en su entendimiento de socialización de niños. Ella decía “*chaypitaq wawata rimakuchkanqa, yuyayniyuqpis kanmanjina, esquinamanta mana kuyurichimunchu*” ‘ahí estaba riñendo a la niña, como si tuviera entendimiento, no la dejaba moverse de la esquina’.

Como mi madre menciona en la entrevista, la teoría parental respecto al castigo está basada en la escucha y en tomar en cuenta si el niño tiene *yuyay* o no, lo que se espera es el *k’amiy* ‘exhortar’ sea suficiente para que el niño pueda corregir sus actos, y, si no es así, se recurre al castigo corporal como última instancia. En mi experiencia, mi madre podía reciclar su directivo por lo menos tres veces, entendiendo un directivo como un enunciado diseñado para hacer que otra persona haga algo que tiene su fuerza social y valencia emocional en los recursos de prosodia, encorporación o encaramiento, que se usan en el acto (Goodwin, 2005). No era necesario que estemos cara a cara con ella cuando reciclaba los directivos, y el momento en que sus directivos escalaban a amenazas directas o indirectas, sabíamos que era hora de movilizarnos inmediatamente a hacer lo que se nos pedía, a pesar de que la amenaza sonara absurda, como “si te peleas con tu hermana las voy a amarrar juntas de sus cabellos”, “voy a regalarte a la tía Modesta (temida por su falta de dientes)” o “te voy a hacer pelar papa todo el día”. Algunas eran más reales que otras, pero igual de efectivas.

Estas son algunas de las teorías parentales que fueron aplicadas en mi socialización a pesar de que ya vivíamos en un contexto urbano.

4.3. Teorías parentales para la segunda generación

Mi hermana y su esposo vivieron en la misma casa que mis padres durante los últimos meses de embarazo, y, después de que ella se recuperó del parto, se mudaron a una casa que está a menos de 10 minutos de la de mis padres. Ahora tienen dos hijos, Sergio de tres años y medio y su hermanita de dos años y medio. Mi madre cuida de Sergio por lo menos un día en la semana, y van de visita frecuentemente.

En este apartado describiremos las mismas teorías parentales descritas anteriormente, pero de la manera en la que se está aplicando en la segunda generación de esta familia migrante que en la actualidad ya lleva 24 años en la ciudad.

Fajar a los niños

Mi hermana no aprendió a tejer una faja en telar, pero mi madre le regaló una para el nacimiento de su primer hijo; ella estaba muy preocupada y ocupada ayudando a mi hermana en el proceso de convertirse en mamá. Sin embargo, mi hermana tiene sus propias teorías parentales que son una combinación de las teorías con las que ella fue socializada y de las teorías parentales que aprendió en el contexto urbano en que creció.

Las teorías parentales en contextos de migración pueden pasar por un proceso de aculturación, adaptación o simplemente abandono, y este es el caso de la actividad del fajado en la segunda generación de mi familia. A continuación, presentaremos datos sobre la opinión de mi madre al respecto.

01 Entrevistadora: *¿Allchhiykita k'irurqankichikchu?*

¿Fajaron a tu nieto?

02 Nieves: *K'irurqani juknita, jukninta mana*

He fajado a uno, al otro no.

03 Entrevistadora: *¿Imarayku jukninta mana?*

¿Por qué al otro no?

04 Nieves: *Mana doctores munankuchu k'irunata*

Los doctores no quieren que los fajemos.

05 Entrevistadora: *¿Imarayku?*

¿Por qué?

06 Nieves: *Mana usqayta wiñanqachu ñinku. Plantata wataykunkichik ajina mana wiñanqachu, chayrayku mana k'irunaykichikchu tiyan nin*

No va a crecer rápido dicen. Como cuando amarramos a la planta, así dice que no va crecer, por eso no hay que fajarlos, dicen.

07 Entrevistadora: *Ummm, ¿mamantaq chaytachu creen?*

Ummm. ¿Y la madre cree eso?

08 Nieves: *Greenchá a, caderasnin warmi wawitaspatapis sipiyukunman ñin, mana kicharikunqachu ñin, chayrayku mana k'irunachu ñin.*

Debe creer pues, las caderas de las niñas se pueden contraer dice, no va a abrirse dice, por eso no hay que fajarles dice.

09 Nieves: *Ñuqaykutaq igual k'iruyku, warmita, qharita*

Y nosotros igual les fajamos, mujer, hombre.

(Entrevista, 23 de agosto de 2019).

En este caso, vemos cómo los conocimientos que rigen la sociedad urbana a la que migramos influyen en la interrupción en las actividades culturalmente aceptadas en la comunidad de donde se migra. Las teorías parentales con las que se socializó a la primera generación dejan de tener validez para la segunda. Además, es importante resaltar que la institución que impone el cambio no son los padres precisamente, sino autoridades médicas del contexto urbano (líneas 4 y 6 de la entrevista), mi hermana ya no faja a sus niños por recomendación médica.

Sin embargo, pienso que al interrumpir esta actividad se pierden muchas de las oportunidades de socialización lingüística, como las interacciones multipartitas en la actividad de hacer bailar al niño después de desfajarlo e incluso la interrupción del trabajo adulto, puesto que la madre debe pasar más tiempo cuidando únicamente al bebé y no realizar ciertas actividades mientras lo hace. El contexto urbano genera todo un cambio en la socialización, mi hermana estaba consciente de la fragilidad de su bebé, pero, en lugar de fajarlo y cárgalo, la dejaba mucho tiempo en la cama o la tenía siempre en los brazos, lo cual tampoco permitía que se cumpla el principio del trabajo adulto que sí lo hacía en la primera generación.

Una de las actividades de socialización, que vienen ligadas al fajado del bebé, que no se perdió de manera completa es la actividad de cantar, mi hermana aún canta paskananita para mis sobrinos. Parece ser que el canto es una de las actividades de socialización más duraderas en los contextos de migración. Hecht (2010), en su investigación con familias tobas migrantes en Argentina, describe que los mayores socializan a los niños por medio de la canción de cuna *ahuche llalcolec* “dormite hijito”, a pesar de hablar en español el resto del tiempo (Hecht, 2010).

Percepción del castigo en la segunda generación

Anteriormente explicamos que las teorías parentales sobre el castigo se basan en la escucha y la consideración si el niño ya tiene *yuyay* o no, por esta razón las correcciones que recibe Sergio de parte de mi madre son directivos acompañados de una explicación como “no hagas esto porque...”, “si haces esto, te vas a hacer doler” y recursos de avergonzamiento para evitar que una acción negativa se repita como en los ejemplos que presentamos a continuación. La definición de avergonzamiento que adoptamos en este trabajo es que es una actividad que tiene la función social de que los niños aprendan las normas sociales y morales de una comunidad (Lo & Fung, 2012).

Ejemplo 1.

Contexto: Sergio escupía, sin ningún motivo en particular, en cualquier lugar, incluso en la cocina y habitaciones.

- 01 Abuela:** No vas a escupir, eso es feo. Solo las llamas escupen.
¿Acaso eres llama?
- 02 Sergio:** No. ¿Las llamas escupen?
- 03 Abuela:** Sí. ¿Tú eres llama?
- 04 Sergio:** Nooo, yo soy Sergio.
(Observación 20 de agosto).

Ejemplo 2.

Contexto: Sergio eructó intencionalmente durante la cena.

- 01 Abuela:** Oh, ¿qué es eso?
- 02 Sergio:** (La mira detenidamente y voltea hacia su abuelo que estaba en el lado derecho. Al ver que también lo estaba mirando, se avergüenza, agacha un poco la cabeza y ríe nervioso).
- 03 Abuela:** No vas a hacer eso. ¿Acaso eres una rana? Solo las ranas hacen eso.
- 04 Sergio:** Sí, ¿no ve? Solo las ranas.
(Observación 16 de agosto.)

Hasta el momento, los abuelos aún aplican para la segunda generación las mismas teorías parentales sobre el castigo con las que socializaron a la primera generación, sin embargo, las teorías parentales de los padres de Sergio ya no son las mismas. Ellos generalmente tienen que reciclar mucho los directivos antes de que se hagan efectivos, uno de los momentos más problemáticos es la hora de la comida. Los castigos más comunes que sus padres le imponen es alejarlo del lugar donde están el resto de las personas, ya sea en los brazos o caminando hasta que se tranquilice, no dejarlo jugar con ciertos juguetes o en ciertos lugares, amenazarlo con no darle o comprarle algo que él quiere o prometerle cosas o actividades como ir al parque.

Como resultado de estas dos perspectivas diferentes del castigo y su aplicación, Sergio tiene un comportamiento diferente con sus padres y abuelos. Generalmente, “escucha” más a los abuelos y es más caprichoso con sus padres; él también encontró la forma de adaptarse a ambas formas de socialización.

En este proceso complejo que es la socialización lingüística, y después de ver cómo cambia de generación a generación, sobre todo si está condicionada por la migración, cabe preguntarse cuál es el rol de los abuelos. Como se ha visto en los datos del Censo 2012, los grupos etarios con mayor cantidad de hablantes son los adultos y adultos mayores, ellos son el ancla de la cultura y sociedad de donde se vino; si se quiere socializar a las nuevas generaciones, ellos son los mejores aliados.

Nichos de socialización

El concepto de nichos de socialización del lenguaje fue planteado por De León (2020), como espacios socio-comunicativos anclados en un entorno sociocultural y ecológico que facilita o contribuye a la vitalidad lingüística. Según lo que explica la autora, estos nichos pueden ser de dos tipos: en la línea generacional abuelos/nietos y grupos de pares como hermanos, primos, vecinos, etc.

El primero, la línea generacional abuelos/ nietos, también se puede reconocer con el nombre de efecto abuelo/a; aquí el rol de los abuelos como socializadores es el más importante, y se da en casos en los que los abuelos son los cuidadores directos, ellos aseguran una continuidad en la adquisición de la lengua. El segundo, conocido como grupo de pares o también efecto pares, se refiere a los espacios interactivos establecidos por los niños, ellos se socializan entre ellos con sus propias ideologías lingüísticas que no siempre van de la mano con las de los adultos en la sociedad que se encuentran.

Nichos de socialización de la primera generación: Efecto abuelo

Para mí, hablar quechua era natural, pero considero que los nichos de socialización con mis abuelos y tíos en la comunidad fueron muy importantes, hacíamos visitas constantes por periodos largos, todas las vacaciones y feriados, para sembrar en nuestras tierras y cuidar de los animales de mi abuela paterna.

No tengo recuerdos tan significativos del efecto abuelo porque mi abuela materna murió cuando yo tenía menos de dos años, no la recuerdo; mis abuelos paterno y materno murieron cuando era niña. Pero sí recuerdo que otros tíos y abuelos siempre nos hablaban en quechua y apreciaban nuestra participación en las actividades de la comunidad.

El nicho de socialización más importante de la primera generación se encuentra en la conexión con la comunidad y los familiares que se encuentran allá.

Efecto pares

Un grupo de pares es una comunidad interpretativa donde los participantes son cómplices, creadores y entendedores de la dinámica del juego, es un espacio restringido a los adultos donde ellos pueden imaginar, negociar y participar de realidades alternativas a las de los adultos (Reynolds, 2010). En el caso de la primera generación, el grupo de pares estaba integrado por los hermanos y primos que también hablaban quechua.

A mi hermana y a mí nos gustaba mucho jugar a las compras y a las “tías”. En mi comunidad, a las personas que no son familiares, pero que viven en la misma comunidad, se les debe llamar “tío” o “tía”, solo como un título y no por relación de parentesco. Nosotras reproducíamos conversaciones prototípicas en quechua e incluso llegábamos a discutir y reclamarnos (en el juego) de problemas típicos de la comunidad como las tierras, la siembra o los animales que se entran a propiedades ajenas. A pesar de que no estábamos en la comunidad, podíamos “reproducir” un pedazo de la vivencia allá a través del juego. En mi caso, mi grupo de pares fueron mis propios hermanos.

Nicho de socialización de la segunda generación: Efecto abuelo

Considero que el papel principal de mis padres en la socialización de la segunda generación es ser nichos de socialización lingüística. Para Sergio, ellos son los contribuyentes principales para que pueda ser socializado en quechua, pues sus padres no tienen las mismas políticas lingüísticas que mis padres tuvieron respecto a esta lengua. A pesar de que su madre hace esfuerzos por hablarle en quechua, su padre no apoya esta decisión y prefiere hablarle en español.

El padre de Sergio solo habla quechua con sus padres, suegros y a veces con su esposa, pero no con sus hijos; la madre habla quechua con sus padres, hermanos y algunas veces con sus hijos, pero los abuelos le hablan a Sergio en quechua y español, y entre ellos siempre quechua. Las mayores oportunidades que Sergio tiene para socializarse en quechua es cuando se encuentra con sus abuelos, ellos son su nicho lingüístico quechua.

Algunas conversaciones típicas entre Sergio y sus abuelos son las siguientes:

Ejemplo 3.

Contexto: Sergio está jugando en el piso de la cocina con sus muñecos de Paw Patrol y su abuelo llega para el almuerzo, antes de sentarse a la mesa habla con él.

- 01 **Abuelo:** *¿Kay imataq? Sergio.*
 ¿Qué es esto?, Sergio
- 02 **Sergio:** *¿Qué?*
- 03 **Abuelo:** *¿Kaypata ima sutin?*
 ¿Cuál es el nombre de esto?
- 04 **Sergio:** *Zuma.*
- 05 **Abuelo:** *¿May Ranger?*
 ¿Dónde está Ranger?
- 06 **Sergio:** *Aquí.*
- 07 **Abuelo:** *¿Mayqin Rider?*
 ¿Cuál es Rider?
- 08 **Sergio:** *Aquí ESTÁ:: (toma al muñeco y extiende su mano para dárselo a su abuelo).*
- 09 **Abuelo:** *Ahh, ¿anchhaychu Rider?*
 Ahh, ¿ese es Rider?
- 10 **Sergio:** *Sí, mira.*

(Observación 18 de septiembre, 2019).

En este diálogo el abuelo elicitó a Sergio en quechua respecto a sus juguetes, él no cambia de código en ningún momento, y, a pesar de que el nieto no habla en quechua, es capaz de comprender las preguntas y responder a todas las preguntas que se le hace.

Ejemplo 4.

Contexto: Los abuelos y Sergio estaban cenando, él estaba sentado en medio de ellos y terminó antes su comida.

01. Abuela: *Ahora yakitutawan tomaykuy a. No, no, vasomanta tomay, uqharispa makiykiwan.*

Ahora toma agüita más. No, no, toma del vaso, levantando con tus manos.

02: Sergio: *(intentaba tomar el agua con el vaso sobre la mesa y apoyando solo la boca contra ella).*

03. Abuela: *¿Acaso eres gallina?*

04: Sergio: No... (toma el vaso de agua con las dos manos y se lo lleva a la boca).

(Observación 23 de agosto, 2019).

En este ejemplo, la abuela da directivos en quechua (línea 1 de transcripción), pero Sergio no hace caso y después ella cambia de código lingüístico y recurre a un método de avergonzamiento multipartito.

Lo que sabemos de la elección de códigos es que puede estar determinada por muchos factores, y cuando el interlocutor que recibe el mensaje puede interpretar de maneras diferentes dependiendo del código en el que se lo diga (Hecht, 2010). Es decir que, cuando se elige una lengua, no solo es con fines comunicativos, sino que también que se la elige para transmitir valoraciones sociales tanto del evento comunicativo como de los participantes. La autora también reporta que algunos niños de las familias migrantes tobas con las que trabajó en Argentina interpretaban que, cuando sus padres les hablaban en toba, era porque estaban enojados. Esos padres hablaban regularmente español, pero, cuando la situación comunicativa tenía un valor de órdenes o regaños, cambiaban a la lengua indígena.

Por lo que observamos en el ejemplo 2, entre la abuela y Sergio, es algo similar, la comunicación estaba siendo en quechua, estaban comiendo y el tono era calmado, pero, cuando la abuela da el directivo y Sergio no obedece, la abuela cambia de lengua y el nieto obedece inmediatamente. Puede ser que el cambio lingüístico haya influido en la situación; Sergio pudo identificar que, cuando la abuela da directivos en español, es porque está molesta.

En la segunda generación, aún no podemos hablar de un efecto de pares ya que su hermana aún no interactúa lingüísticamente y tampoco tiene primos, las únicas ocasiones que se encuentra con otros niños es cuando va a la iglesia, al pediatra o al parque, y, en esos casos, asumimos que la socialización es en español. De hecho, no conocemos a niños que hablen quechua en todo el vecindario.

5. Reflexiones y conclusiones

La migración de áreas rurales hacia áreas urbanas de Cochabamba es una realidad que lacera la vitalidad de la lengua quechua. La sociedad a la que se migra aún es discriminadora hacia los hablantes de lenguas indígenas, y sanciona el bilingüismo, castellano-quechua. En este trabajo, describimos las

transformaciones, los conflictos y resultados de la adaptación y/o adopción de teorías parentales y procesos de socialización del lenguaje en la primera y segunda generación de mi familia, que migró a la ciudad de Cochabamba. Pudimos ver la “obstinación” de mis padres por mantener nuestra lengua, y las teorías parentales quechuas en la crianza de la primera generación, aun viviendo en la ciudad. Pero también vimos las transformaciones que estas teorías parentales están sufriendo en la segunda generación, que aún está desarrollando sus propias teorías parentales, algunas veces intentando un diálogo entre las teorías con las que ellos se criaron y lo que la sociedad en la que vivimos dicta.

También, describimos la manera en que las políticas familiares adoptadas por los padres pueden tener resultados importantes en la identidad y las capacidades lingüísticas y sociales de los hijos, y esperemos que de los nietos.

En cuanto a lo lingüístico, considero que Sergio está aprendiendo quechua; aún es un participante emergente en proceso, habla más en español, pero comprende cuando se le habla en quechua, y su vocabulario en esta lengua está repleto de directivos, como *jamuy* ‘ven’, *jaku* ‘vamos’, *mana* ‘no’, o palabras que él escucha en los directivos, como *yaku* ‘agua’, *maki* ‘mano’ o *chaypi* ‘ahí’, etc. La presencia de mis padres como nichos de socialización jugará un papel importante en su socialización lingüística.

Mi caso es la descripción de lo que hacen esos padres que son considerados unos “irresponsables”, “tontos” y que “perjudicaban” a sus hijos por socializarlos en quechua, y me siento afortunada por eso. No todos corremos la misma suerte, como mencioné anteriormente; muchos de mis contemporáneos ya no aprendieron quechua, algunos porque no se los permitieron y otros porque decidieron no hacerlo. Tristemente, casos de socialización lingüística como el mío son casi una excepción en las nuevas generaciones. Aún hay padres que creen que no socializar a sus hijos en quechua y con prácticas culturales quechuas de crianza de niños es lo mejor para ellos. Muchos de esos hijos así lo creen, crecen dispuestos a dejar sus orígenes e integrarse lo mejor que pueden a la sociedad que no se los permite del todo. Ven la historia de migración de sus padres como un pasado oscuro del que se avergüenzan, por lo que prefieren ni hablar de ello.

Mi principal motivación al escribir este artículo es incitar a la reflexión sobre la posibilidad de la socialización lingüística en quechua en contextos de familias migrantes que habitan en áreas urbanas. Los padres e hijos de familias quechuas migrantes deben saber que las teorías parentales con las que fueron criados tienen un rol muy importante en la socialización lingüística y en la formación

de la persona. Apostar por mantenerlas es crear espacios para posibilitar la socialización lingüística en quechua, sin importar que nos encontremos en áreas urbanas.

También se debe reflexionar sobre la importancia del rol de la comunidad de origen como ancla cultural, y del de los abuelos como nichos de socialización lingüística en la socialización de niños. Considero que articular estos dos elementos ayudará a que posteriormente estos puedan integrarse a la comunidad, y a sus prácticas con facilidad, incluso sin vivir ahí. Por último, y lo más importante, los padres y los hijos debemos adoptar políticas lingüísticas familiares que brinden espacios de socialización lingüística en quechua para nosotros y las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Bolin, I. (2006). *Growing Up in a Culture of Respect*. Texas: University of Texas Press.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH.
- De León, L. (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De León, L. (2013). *Nuevos senderos en la adquisición de las lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización*. México: CIESAS.
- De León, L. (2020). *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes: teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. México: Ciesas.
- García, F. A. (2005). Respect and autonomy un children's observation and participation in adult's activities. In M. Correa-Chavez, R. Mejia-Arauz, & B. Rogoff, *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 137-151). Elsevier Inc.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana infantil en un pueblo maya: Un estudio de caso de roles y actividades construidas culturalmente. In P. L. de León, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 37-76). México: CIESAS.

- Hecht, A. C. (2010). *“Todavía no se hallaron hablar en idioma”. Proceso de socialización lingüística en niños tobas en el barrio de Derqui (Argentina)*. Muenchen: LINCOM GmbH.
- INE, I. N. (2015). *Censo de Población y Vivienda 2012* . La Paz, Bolivia: Estado Plurinacional de Bolivia .
- INE, I. N. (2015). *Censo de Población y Vivienda 2012 Bolivia. Características de la población*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Lo, & Fung. (2012). Language socialization and shaming. In A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin, *Handbook of language Socialization*. Malden: Blackwell, Wiley.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones . In L. De León, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 137-194). Ciudad de México : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Paradise Loring, R. (2010). La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita? In L. De León, *Socialización, Lenguajes y Culturas infantiles: estuios interdisciplinarios* (pp. 77-94). Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Reynolds, J. F. (2010). La socialización del lenguaje entre grupos de pares: la elicitación de contribuciones en el juego de el Rey Moro en niños kaqchikeles. In L. De León, *Socialización, Lenguajes y Culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 355-386). Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social..
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sichra, I. (2006). *El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas*. Cochabamba: Proeib Andes.
- Terceros Ferrufino, C. (2017). *Disputas, lenguaje y ética infantil: un estudio de la socialización de los niños de T’ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia* . Ciudad de México: Tesis de doctorado. CIESAS.