

Principios culturales de socialización infantil entre los nahuas de Tlaxcala*

Cultural Principles of Children's Socialization Among Nahuas of Tlaxcala

Lucero FLORES NÁJERA

<https://orcid.org/0009-0002-5362-352X>

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Instituto de Investigaciones Filológicas

lucero.flores.najera@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar los principios culturales que guían la socialización de los niños bilingües (náhuatl-español) de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Se describen cuatro principios: la primacía del trabajo de los adultos, la importancia de las creencias parentales, la independencia de la motivación de los niños y la socialización bilingüe. A través de ellos, se muestra un proceso de socialización dinámico configurado por el contacto y la mezcla de la cultura indígena con la *modernidad*, así como del náhuatl con el español, lo cual da lugar a un modo de vida híbrido que forma parte de la cotidianidad de los habitantes de la comunidad. Bajo el marco de la socialización del lenguaje y la psicología cultural del desarrollo, este estudio permite conocer los factores que intervienen en la socialización cultural y lingüística en un grupo indígena del área de Mesoamérica. Además, este enfoque nos brinda la posibilidad de entender cómo las personas transforman, resisten y conservan la cultura y la lengua minoritarias en contextos de contacto con una cultura y una lengua mayoritarias. La recolección de datos se guía por técnicas etnográficas. Se realizaron videogra-baciones de las actividades cotidianas de cinco familias que participaron en el estudio y, en específico, de los niños, además de entrevistas en náhuatl.

Palabras clave: principios culturales de socialización infantil; primacía del trabajo adulto; creencias parentales; independencia en la motivación del niño; socialización bilingüe; náhuatl de Tlaxcala.

* Agradezco a las familias nahuas de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala por la colaboración a lo largo de todos estos años. De igual forma, reconozco al grupo de investigación "Multimodalidad y coexpresividad en la interacción lingüística en Mesoamérica", coordinado por el doctor John Haviland y la doctora Telma Can Pixabaj, por su retroalimentación y la discusión de algunos puntos de este trabajo. Por último, les doy gracias a los lectores anónimos que vertieron sus valiosos comentarios en este texto.

Recepción: 5 de abril de 2024 | Aceptación: 10 de febrero de 2025



© 2026 UNAM. Esta obra es de acceso abierto y se distribuye bajo la licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Abstract

The aim of this study is to examine the cultural principles that guide the socialization of bilingual children (Nahuatl-Spanish) from San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Four principles are described: the primacy of adult work, the importance of parental beliefs, the independence of children's motivation, and bilingual socialization. Through these principles, a dynamic socialization process is revealed, shaped by contact and the blending of indigenous culture with "modernity," as well as Nahuatl with Spanish, giving rise to a hybrid way of life that is part of the daily routine of the community's inhabitants. Within the framework of language socialization and cultural developmental psychology, this study reveals the factors involved in cultural and linguistic socialization in an indigenous group in the Mesoamerican region. Furthermore, this approach allows us to understand how people transform, resist, and preserve minority cultures and languages in contexts of contact with majority cultures and languages. Data collection is guided by ethnography techniques. Video recordings were made of the daily activities of five families who participated in the study, specifically of the children, in addition to interviews in Nahuatl.

Keywords: *cultural principles of children's socialization; primacy of adult work; parental ethnotheories; independence of child motivation; bilingual socialization; Nahuatl of Tlaxcala.*

INTRODUCCIÓN

El proceso por el cual los niños llegan a ser miembros competentes de su cultura, desde hace ya varios años, ha sido de gran interés para muchas ciencias y disciplinas, como la psicología, la antropología, la lingüística, la sociología, la antropología lingüística y la educación, entre otras (Gaskins 1999, 25). La investigación a partir de la cual se desarrolla este estudio sigue el modelo de Gaskins (1999), pionero en el área de Mesoamérica, que aborda los principios de socialización de los niños mayas yucatecos y ofrece un marco teórico para explicar la socialización infantil indígena.

Este artículo adopta el enfoque que considera indispensable estudiar a los niños en el desempeño de sus actividades cotidianas, los sistemas de creencias culturales y las instituciones responsables de la regularidad del comportamiento experimentado por ellos (León 2005; Gaskins 1999; Paradise 1996), para comprender el proceso de desarrollo infantil. Así, el objetivo de este trabajo es examinar los principios culturales que guían la socialización infantil en la comunidad nahua de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Siguiendo el modelo de Gaskins (1999), se describen cuatro principios: *i*) la primacía del trabajo de los adultos, que se refiere a cómo la vida cotidiana de los niños está estructurada en torno a las labores de los adultos; *ii*) la importancia de las creencias parentales, que son ideas o modelos culturales sostenidos por los padres con respecto a los niños, a sus familias y

a ellos mismos; *iii*) la independencia de la motivación de los niños en la realización de sus actividades; y *iv*) la socialización bilingüe, que se relaciona con el proceso de adquisición del lenguaje en el contexto de intenso contacto entre el español y el náhuatl en la comunidad de estudio.

Este trabajo etnográfico es una contribución a los estudios comparativos sobre la participación de los niños en diferentes culturas y el entendimiento de su desarrollo cultural y lingüístico.

El conocimiento de los principios que guían la socialización y el desarrollo infantil en la comunidad nos permite entender el rol agentivo de los niños en el proceso de convertirse en miembros competentes de diversas comunidades de práctica en las que se insertan a lo largo de su vida, tal como la familia, la escuela, el grupo religioso, los amigos, el grupo de trabajo, entre otras (Goodwin 1990). Los resultados de este tipo de investigación permiten entender cómo se co-construye y cómo se resisten y mantienen intra e intergeneracionalmente la cultura y la lengua minoritarias en un contexto de bilingüismo, propiciado por el contacto entre el español y el náhuatl, con tendencias al desplazamiento de este último. Este escenario, en diferentes grados, no es exclusivo de los nahuas de Tlaxcala, sino que es un rasgo compartido por todos los grupos indígenas de nuestro país.

Este artículo está organizado en tres apartados. En el primero, se presentan el contexto de la comunidad, los datos y la metodología utilizada en la investigación. En el segundo, se ofrece un breve resumen de los trabajos que han abordado la temática de la socialización infantil, específicamente en comunidades bilingües o multilingües. En el tercero, se exploran los principios de socialización mencionados arriba. Y, adicionalmente, al final, se ofrecen algunas reflexiones generadas a partir de la realización de este estudio.

LA COMUNIDAD, LOS DATOS Y LA METODOLOGÍA

La comunidad

Este trabajo es producto de la investigación efectuada en San Isidro Buen-suceso (en adelante, *SIB*), localidad ubicada en las faldas de la montaña la Malinche, en el municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala. La comunidad es bilingüe (náhuatl o *mexicano* y español) con aproximadamente 11 476 habitantes, de los cuales 6 937 son hablantes de náhuatl, lo que representa 60.4% del total de la población (INEGI 2020). Es importante aclarar que,

aunque los datos estadísticos indican que existe un alto bilingüismo en la comunidad, éste no es sistemático ni entre los miembros de una familia ni entre las generaciones, ya que existen múltiples factores que determinan el grado de bilingüismo.¹

Un rasgo característico de la comunidad es que el náhuatl hablado es sincrético. Hill y Hill (1986) le han denominado así porque los hablantes consideran que “mezclado” es un término peyorativo usado para describir el fenómeno de contacto entre el náhuatl y el español. Esta manera sincrética de hablar representa la interacción y mezcla entre las lenguas, lo que se observa tanto en la gramática como en las ideologías, las actitudes y los usos de ambas lenguas.

Es relevante conocer las actividades económicas de la comunidad, ya que son determinantes en los procesos de socialización infantil. Los hombres y las mujeres de la comunidad realizan diversas actividades relacionadas con la producción del campo. Se cultiva maíz, principalmente, aunque también se recolecta madera para la producción de tablas y polines o para el fogón en las casas; se recogen hongos y se elabora *tekol* (“carbón”), y algunos aún son tlachiqueros, es decir, se dedican a la producción de aguamiel y pulque.

Sin embargo, existen actividades que suelen ser específicas de cada género. En términos generales, encontramos que los hombres se dedican a ser cargadores en la Central de Abastos de Puebla o ejercen la albañilería. De lunes a sábado salen a trabajar en las construcciones de casas y edificios, ya sea en el municipio de San Pablo o en la ciudad de Puebla, e incluso en zonas turísticas del país (como Los Cabos, Baja California) por largos periodos.

A diferencia de los hombres, las mujeres permanecen en la comunidad y se dedican al cuidado de los hijos y del hogar, así como a la recolección de hongos, leña o mora. Algunas son contratadas, dentro o fuera de la población, para realizar labores del campo, como la siembra o la cosecha de maíz. Otras se dedican al servicio doméstico en comunidades cercanas, mientras que las más jóvenes laboran frecuentemente en fábricas de costura dentro del pueblo o en los barrios aledaños. Actualmente, algunos hombres y mujeres jóvenes estudian y se trasladan fuera del estado para trabajar.

¹ Véase el apartado “La socialización bilingüe”.

De acuerdo con las actividades laborales, las familias incluidas en el estudio son de dos tipos: aquellas en las cuales los padres salen a trabajar (albañiles, cargadores, comerciantes, servicio del hogar, maestros) y las que tienen como ingreso económico los bienes que obtienen del campo.

La metodología y los datos

Esta investigación se realiza bajo el marco de los estudios de la lingüística antropológica (Duranti 2000); en particular, de la socialización para y a través del lenguaje (León 2005; Garrett y Baquedano 2002; Kulick 1992; Ochs y Schieffelin 1984; 1986; Paugh 2001; Rindstedt 2001) y del estudio del habla en interacción (C. Goodwin 2000; León 2005; M. Goodwin 1990). Además, se retoman algunos conceptos y métodos de la sociolingüística (Goffman 1981; Gumperz y Hymes 1972) y se emplean como referencia teórica los estudios en el área de la psicología cultural del desarrollo (Gaskins 1999; Gaskins y Paradise 2010; Harkness y Super 1992; Rogoff 2003; Rogoff *et al.* 2003; Rogoff *et al.* 2007).

Los datos provienen de un trabajo de campo que comenzó en 2007 y que continúa hasta la fecha. Para su recolección, se han utilizado las siguientes técnicas de la etnografía: grabaciones en audio y video de las actividades cotidianas de las familias del estudio y, en específico, de los niños (se cuenta con 37 horas grabadas, de las cuales se transcribieron alrededor de 10 horas), entrevistas, observación participante y diario de campo.

Las entrevistas se hicieron con varios miembros de las cinco familias que participaron en el estudio. En total cinco mujeres adultas (las madres, entre 40 y 60 años), dos muchachas (las hermanas entre los 16 y 18 años) y nueve niñas y niños (entre los 8 y 12 años).² Estuvieron enfocadas en recolectar datos personales e historias de vida, así como en indagar las ideologías lingüísticas relacionadas con la socialización infantil bilingüe. Es esencial mencionar que las entrevistas se realizaron en diferentes sesiones y no como un listado de preguntas dirigidas a las madres, hermanas y niños, sino que más bien se trató de puntos para guiar a la entrevistadora con el objetivo de obtener los datos. Otro método para la formulación de preguntas fue que, a partir de las historias que escuchaba o los comportamientos

² El total de niños que participaron en la investigación es de 24 (14 niñas y 10 niños) en un rango de edad de 2 a 13 años.

que observaba, surgían interrogantes específicos para cada familia, no todas las preguntas eran válidas para todas las familias, pues esto dependía de su estructura y dinámica de funcionamiento.

Los datos que se presentan en este estudio provienen del seguimiento con las cinco familias mencionadas, de las cuales una es focal y las otras cuatro son complementarias. De éstas, sólo una tiene una estructura nuclear (madre, padre e hijos) y las demás son extensas (abuelos, tíos, primos, sobrinos, madre, padre y hermanas). En este último caso, los niños tienen la oportunidad de realizar actividades y jugar en espacios compartidos con sus pares sean o no parte de su familia.³

LOS ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

Desde hace varios años, el tema de la socialización infantil ha llamado la atención de varias ciencias y disciplinas. La psicología cultural del desarrollo ha puesto el énfasis en el desarrollo del comportamiento y la comunicación como prácticas situadas en contexto; por lo tanto, para comprender el desarrollo infantil no sólo se observan las actividades cotidianas de los niños, sino también los sistemas de creencias culturales, que son responsables del comportamiento cotidiano contextual que éstos experimentan (Gaskins 1999, 27; Gaskins y Paradise 2010; Harkness y Super 1992; Rogoff 2003; Rogoff *et al.* 2007).

Desde el campo de la antropología lingüística, en la década de los ochenta, surgió el paradigma de la *socialización del lenguaje*, que aborda la falta de cultura en los estudios de adquisición del lenguaje y la ausencia de lenguaje en los estudios de socialización infantil. Este modelo insiste en que, al convertirse en miembros competentes de sus grupos sociales, los niños se socializan a través del lenguaje y se les socializa para adquirir y usar el lenguaje en contextos adecuados (Kulick y Schieffelin 2004, 350; Ochs y Schieffelin 1984; 1986).

En el área mesoamericana, León (2005) investigó el proceso de socialización y adquisición lingüística entre los tsotsiles de Zinacantán, Chiapas, y demostró que el concepto *ch'ulel* (“alma”) es esencial para el entendimiento

³ Los ejemplos mostrados aquí contienen pseudónimos elegidos por los propios participantes.

del proceso por el cual los niños llegan a ser miembros de la comunidad. Este trabajo es un parteaguas en los estudios de socialización y adquisición del lenguaje en comunidades de origen indígena en México (Martínez-Pérez 2016; Santiago 2015; Vázquez 2008).

En tiempos recientes, se han desarrollado otros trabajos que exploran las teorías parentales, los nichos de desarrollo infantil y los principios de socialización y adquisición del lenguaje en comunidades tsotsiles (León 2019; Martínez-Pérez 2019), ch'oles (Vázquez 2019), totonacas de Veracruz (Montes 2019) y mixes (Martínez-Jiménez 2019).

En el caso del náhuatl, se han estudiado la noción de persona (Chamoux 2011; Good 2011) y los males infantiles (Lorente 2012; 2015). En el terreno antropológico-lingüístico, se han realizado estudios sobre socialización infantil (Flores-Nájera 2010; 2018; Nava 2008; 2016).

Los estudios sobre socialización infantil en contextos bilingües

Debido al rasgo bilingüe de la comunidad de estudio, es ineludible adentrarse en situaciones donde la socialización lingüística se presenta en escenarios de contacto entre dos o más lenguas y culturas. Los estudios en este tipo de comunidades reflejan que hay diferentes escenarios de socialización, dependiendo del grado de contacto entre la lengua minoritaria y la mayoritaria. Por ejemplo, en la villa de Gapun, Nueva Guinea, Kulick (1992) encontró que el Taiap (lengua vernácula) está asociada, por un lado, con la identidad local y, por otro, con una identidad basada en la exposición de autonomía personal, así como con lo tradicional, mientras que el Tok Pisin (lengua oficial) indexicaliza lo “moderno”, una identidad cristiana ligada con el deseo y la habilidad de cooperar.

El estudio de Minks (2010), con niños de Nicaragua en Corn Island, nos muestra la forma heterogénea y variada en la que ocurre la socialización infantil en un contexto multilingüe: las lenguas miskitu, español y creole-inglés. Los resultados revelan que dentro de una misma familia puede haber distintos grados de competencia en las tres lenguas y también distintos agentes socializadores de cada una de ellas.

En contextos de mayor desplazamiento de la lengua originaria, se documentaron los casos de Dominica (patwa e inglés) y Ecuador (quichua y español). En Penville, Dominica, se registró que el patwa (lengua origina-

ria) continúa siendo usado por los adultos para expresar posturas y significados afectivos hacia los niños; en contraste, los niños son forzados a hablar en inglés (lengua oficial), ya que es considerado el idioma del “sobresalir” (Paugh 2001, 263). Entonces, los niños han extendido el uso del inglés para casi todas las funciones comunicativas y sólo hablan patwa en ciertos géneros discursivos (Garrett 2005), por ejemplo, para intensificar su habla y así actuar como si fueran adultos, es decir, usan la lengua nativa como herramienta de autoridad para ganar el control de los demás (Paugh 2001, 264).

Por su parte, Rindstedt (2001), quien observó a una comunidad (quichua-español) de Ecuador, señala que, aunque entre las cuidadoras quichuas se privilegia el español en la socialización infantil, también es posible observar el uso del quichua en ciertos géneros y registros de habla relacionados con prácticas emotivas, como las amenazas y los sustos, entre otros.

Estas historias de socialización bilingüe también han sido reportadas en México: entre los zapotecos de Mitla (Santiago 2015) y los mayas de Quintana Roo (Chi-Pech 2016). En estos estudios, se ha explorado el proceso de socialización de niños bilingües, así como los factores que inciden en la pérdida o el mantenimiento de la lengua originaria en las generaciones de jóvenes y niños.

LOS PRINCIPIOS CULTURALES DE SOCIALIZACIÓN ENTRE LOS NAHUAS DE TLAXCALA

En este apartado, se exploran los principios culturales que motivan las actividades cotidianas de los niños bilingües (náhuatl-español) de *SIB*. Como ya se adelantó al principio del trabajo, y dado el contexto sociocultural de la comunidad de estudio, que es de raíz mesoamericana, aquí se tomarán como guía los principios que Gaskins (1999) registró entre los niños mayas de Yucatán: la primacía del trabajo de los adultos, las creencias parentales y la independencia en la motivación del niño. Además, se incluye la descripción de la socialización bilingüe como principio de desarrollo infantil, debido al contacto histórico que hay en la comunidad de estudio entre el español y el náhuatl.

La primacía del trabajo de los adultos

En el estudio con mayas yucatecos, Gaskins (1999, 33) encontró que la vida cotidiana de los niños está estructurada en torno a las actividades de trabajo de los adultos y no conforme a los intereses y deseos de los propios niños ni de acuerdo con los objetivos de los adultos para los niños.⁴ Desde los 2 años, los niños mayas están insertos en las actividades laborales de la familia y sus roles y niveles de participación cambian a medida que se vuelven más competentes.

La relevancia del trabajo como eje central de la vida también se ha reportado en comunidades nahuas. En las fuentes históricas del centro de México, se observa que los niños nahuas eran educados en diversas actividades del grupo según su género. Así, los niños se dedicaban a labores como la agricultura, la alfarería, la pesca, la cacería o el arte plumario, mientras que las niñas eran instruidas en las tareas del hogar, como el hilado, el tejido, la preparación de alimentos, la cría de aves, el cuidado de sus hermanos menores y las faenas artesanales de su grupo parental (Díaz-Barriga 2022, 74). En las comunidades nahuas contemporáneas también se ha estudiado el valor del trabajo; por ejemplo, en la cuenca del río balsas de Guerrero, se registra que un punto fundamental de la vida es el *tequitl* (“trabajo”), sobre el cual se observa lo siguiente: “Más que el trabajo productivo, también abarca otras actividades como rezar, hacer ofrendas, dar consejos, morir, curar a un enfermo, cortejar, tener relaciones sexuales, acompañar a otro en una actividad ritual o social, cantar, bailar y crear artísticamente” (Good 2011, 185).

Entre los nahuas de SIB, se encuentra una situación similar. Las madres les comienzan a hablar sobre la importancia del trabajo a sus hijos desde que son bebés. Para ilustrar lo anterior, muestro una interacción entre una madre y su hijo de 6 meses de edad.

¡Xonweya rapido! ¡xonmoskalti! wan tonyas tontekititi wan ton's t'konkwalikas in tomin de patio. Tonweyas, tonmoskaltis, t'nechonkwidaros. Ton's tonweyas tetah, t'technkwidaros ihkwak ye tongrande.

⁴ En su texto, Gaskins (1999) ofrece la siguiente afirmación: “life in the compound as experienced by children is structured around adult work activities. In particular, it is not structured around young children's interests or desires, nor around adult goals for children”.

¡Crece rápido! ¡críate! y vas a ir a trabajar y entonces traerás mucho dinero. Crecerás, te criarás, me cuidarás. Entonces crecerás papá, nos cuidarás cuando ya seas grande. (2008, fragmento de grabación de Ale)

Vemos que la mamá enlista la serie de cosas que el bebé varón hará cuando crezca: salir a trabajar para traer dinero y cuidar de los padres. El discurso cambia cuando se trata de las niñas, pues con ellas, principalmente, se socializa el trabajo del hogar.

A medida que los niños van creciendo, el tipo de trabajo en el que están inmersos depende de la actividad de los adultos, de las capacidades que tienen y de su género. En la siguiente nota de mis observaciones etnográficas con la familia focal, se ilustra este punto.

Un día llegué a la casa de doña Mariana, ella estaba lavando la ropa de todas sus hijas. En la cocina se encontraba la muchacha de 14 años haciendo la comida. La niña de 12 años estaba acarreando el agua de la cisterna a un pequeño bote que tenía la madre para agarrar agua y lavar. Dentro del cuarto estaba la niña de 10 años cuidando al bebé. Mientras tanto, la niña de 5 años estaba barriendo algunas basuritas que estaban en el patio. (2008, notas de trabajo de campo)

La nota nos muestra la manera en que cada una de las tareas desempeñadas en el hogar gira en torno a la labor que esté realizando la madre, ya que a partir de ahí se organiza la participación de las hijas. Asimismo, depende de las competencias que tiene cada una de ellas para poder llevar a cabo el trabajo.

En otras familias, son las hijas menores quienes realizan todos los quehaceres del hogar, debido a que la madre sale por leña o a recolectar hongos o hierbas en compañía de las hijas mayores. Incluso, las niñas de 5 o 6 años se hacen cargo del cuidado de sus hermanos menores, tal como se ilustra en la figura 1.

En caso de que no haya más hijas para quedarse en casa, los pequeños permanecen bajo el cuidado de los abuelos o tíos, cuando son familias extensas. En familias nucleares (que son pocas), algunas madres optan por cargar a los pequeños en la espalda y llevarlos a sus labores en el campo o en la montaña. Esto implica que, desde una temprana edad, los niños están inmersos en el trabajo de los padres y van aprendiendo a través de la observación directa (León 2005; Díaz-Barriga 2022, 72; Rogoff *et al.* 2003).



Figura 1. Niña nahua cargando a su hermano menor. San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, 19 de marzo de 2010. Fotografía de Lucero Flores Nájera

Es importante recordar que podemos encontrar dos tipos de familias en este estudio. En el primer tipo, los padres, que laboran en fábricas o como cargadores en la central de abastos, o en la albañilería o son maestros, no asisten con gran frecuencia a realizar trabajos en el campo.⁵ Por lo tanto, la vida de los demás familiares se ajusta más a las tareas dentro del hogar, tal como se observó en el ejemplo anterior. En este tipo de familias, las niñas se dedican a cuidar de los hermanitos pequeños, alimentar a los pollos, barrer, preparar la comida, lavar ropa y trastes, ir al molino, hacer mandados, etcétera. Los niños, en cambio, salen a cuidar y dar de comer a los chivos o burros, acarrear agua de la cisterna o pozo, ayudan a otros familiares con mandados, entre otras actividades.

Por otra parte, tanto los padres como los hijos mayores de las familias que dependen del ingreso del campo dedican largas jornadas (desde antes de que sale el sol hasta que se mete) en la siembra y la cosecha de maíz, la elaboración del carbón o de polines y tablas, además de la recolección de hongos o de mora, o trabajan como tlachiqueros. Y, al igual que en el otro tipo de familia, las niñas y los niños también dedican tiempo a las labores de la casa.

⁵ Véase el apartado “La comunidad”.

En la actualidad, el factor escolar es un aspecto relevante que ha modificado la participación de los niños de SIB en las actividades de trabajo. La escuela es considerada un elemento de progreso entre la mayoría de los habitantes de la comunidad de estudio (véase Messing 2007; Nava 2008), por eso algunos padres anteponen estas actividades a las del hogar y del campo.⁶

Muchas veces, los niños incluso son obligados a tomar clases extra para poder cumplir con las tareas escolares. Los padres prefieren que sus hijos dediquen su concentración y ocupen su tiempo en realizar los deberes asignados por los profesores, ya que esto les ayudará en un futuro para su “bienestar”. Esta situación es más frecuente con las generaciones de padres jóvenes y con un tipo de familia nuclear.⁷

El impacto de la escuela en la modificación de las labores del hogar ha sido documentado para otros grupos culturales, por ejemplo, entre los niños estadounidenses. Con la proliferación de industrias de diversa índole, la escolarización se hizo obligatoria y la cantidad de tiempo dedicada a la escuela aumentó. Esto limitó aún más las posibilidades de que los niños estadounidenses participaran en las actividades de los adultos dentro de la familia y la comunidad (Rogoff *et al.* 2003, 181).

Además de la escuela, también los medios de comunicación han modificado el valor del trabajo en la comunidad. Ahora, no sólo los niños, sino también los padres de generaciones jóvenes dedican grandes cantidades de tiempo al uso, principalmente, de la televisión y el celular. Esto se puede observar directamente en las horas invertidas en diversas plataformas de entretenimiento y también a través de los temas de conversación y de los juegos que representan los niños (actúan telenovelas, series o programas de televisión que están de moda).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede sostener que la primacía del trabajo adulto ha sido un eje central en la socialización y el desarrollo infantiles, pero su relevancia se ha ido modificando con el paso del tiempo.

⁶ Aunque de diferente manera, la relevancia de la escuela en la vida familiar también fue registrada en las fuentes históricas; existían templos de educación de acuerdo con el estatus social: *calmecac*, *tepochcalli* y *cuicacalli* (Díaz-Barriga 2022, 78). Asimismo, se ha observado que la escuela no sólo repercute en el valor del trabajo, sino también en la configuración de la identidad de género de los niños en comunidades nahuas de Cuetzalan, Puebla (Pérez-Nasser 2012).

⁷ Nava (2008) registra que actualmente en la escuela se tienen e impulsan ideologías hacia el valor de hablar náhuatl.

Para las generaciones adultas (los que ahora son padres o abuelos), el trabajo sí fue una base fundamental en el desarrollo de sus actividades. De esta manera, si bien para las generaciones de jóvenes y niños el trabajo adulto aún marca sus actividades, también la escuela y los medios de comunicación son factores importantes, que han reducido sus labores en el hogar y el campo. La conjugación de estos elementos —escuela, padres jóvenes, familias nucleares y medios de comunicación— ha propiciado, por lo general, un desplazamiento cultural y lingüístico.⁸

La importancia de las creencias parentales

Las etnoteorías parentales son modelos culturales que los padres sostienen con respecto a los niños, a sus familias y a ellos mismos. El término *modelo cultural* indica un conjunto organizado de ideas que comparten los miembros de un grupo cultural (Harkness *et al.* 2010, 67). El estudio y el conocimiento de las etnoteorías parentales son clave para comprender las estrategias que utilizan los padres para ayudar a sus hijos a crecer y a convertirse en miembros competentes de sus comunidades (Harkness *et al.* 2010).

En su estudio con niños mayas yucatecos, Gaskins (1999, 34-35) exploró las “creencias sobre qué es bueno y qué es malo, qué es importante y qué es irrelevante, qué es seguro y qué es peligroso dentro de esta cultura”. Las ideologías locales guían a los padres en la toma de decisiones acerca de lo que los niños pueden hacer de acuerdo con su edad, sus capacidades y sus circunstancias; el objetivo es mantenerlos sanos y convertirlos en adultos competentes.⁹

En el caso de SIB, se describirán las siguientes etnoteorías parentales: *i)* las etapas del desarrollo infantil; *ii)* la socialización del valor del *xokoyotsin* (“último hijo varón”); *iii)* las ideologías que se tienen hacia el cuidado

⁸ Se debe resaltar que hay varios colectivos que están tratando de usar los medios de comunicación, la tecnología y la escuela como vehículos para revertir la situación de desplazamiento cultural y lingüístico en las comunidades indígenas.

⁹ La cita completa en inglés versa: “Beliefs —about what is good and bad, important and irrelevant, safe and dangerous—are culturally specific... Culturally specific beliefs guide a parent in deciding what a child should (and should not) experience, given their age, abilities, and circumstances, in order to stay healthy and become competent adults”. La traducción al español es de Lucero Flores Nájera.

de la vida de los niños; y iv) las prácticas emotivas que controlan el comportamiento negativo de los niños.

Se ha mostrado que las etapas del desarrollo infantil tienen que ver con aspectos biológicos, sociales y culturales, es decir que en gran parte dependen del modo en que cada grupo social lo concibe. En este sentido, se plantean etnoteorías del desarrollo infantil para cada comunidad (Gaskins 1999). En varios estudios de comunidades indígenas, se ha evidenciado que los distintos momentos del desarrollo están relacionados con habilidades y relaciones sociales más que con cuestiones de tipo biológico (León 2005; Martínez-Pérez 2019; Vázquez 2019). Lo anterior, de igual forma, se puede observar en las fuentes históricas, en las cuales se atestigua que las etapas de la vida entre los nahuas del centro de México estaban determinadas por los logros y las capacidades alcanzados, y no por la edad (Díaz-Barriga 2022; 2023).

Para la descripción de las etapas de crecimiento infantil entre los nahuas de Tlaxcala, se ha retomado el trabajo de Flores-Nájera (2010; 2014). El cuadro 1 sintetiza las etapas de la niñez nahua de SIB. En éste destaca que, si bien se pueden dar estimaciones de edad para cada periodo, en realidad lo que determina una fase son las capacidades adquiridas por lo niños. De esta manera, pueden existir variaciones de edad hasta dentro de una misma familia, porque lo que un hermano podría realizar a los 7 años a otro posiblemente le tome mayor tiempo lograrlo.

En la primera etapa de vida, a los niños se les identifica como *piltsintli* (“bebé”). Durante los primeros 2 meses de vida, las madres de SIB no notan algún cambio importante en los pequeños, pues aún son frágiles y no tienen entendimiento; se dice que *san kochi in piltsintli* (“sólo duerme el bebé”).

A la edad de 3 o 4 meses, los pequeños comienzan a observar el medio que los rodea, a dirigir la atención cara-a-cara con la cuidadora, a seguir con la vista los movimientos o sonidos hechos con las manos o con cualquier otro objeto. De igual forma, comienzan a desarrollar el lenguaje, pues el balbuceo es interpretado como una señal de comunicación.¹⁰ En este periodo, las madres comentan frases como *ye kitta* (“ya ve”), *yektenderoa* (“ya entiende”), *ye kikaki tlen se kilia* (“ya escucha lo que uno le dice”) y *hasta ye wewetska* (“hasta ya se ríe mucho”). A esta edad, se considera que ya no son tan frágiles, pues *ye telketsa nicabecita* (“ya levanta su cabecita”) y pueden ser cargados en la espalda de sus cuidadoras.

¹⁰ León (2005) describe un proceso similar entre los niños mayas tsotsiles de Chiapas.

Cuadro 1
ETAPAS DEL DESARROLLO INFANTIL ENTRE LOS NAHUAS DE SIB

<i>Etapas</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Edad aproximada</i>
Primera, <i>piltsintli</i> (“bebé”)	<i>san kochi in piltsintli</i> (“sólo duerme el bebé”)	0 meses
	<i>ye kitta</i> (“ya ve”), <i>yektenderoa</i> (“ya entiende”), <i>ye kikaki tlen se kilia</i> (“ya escucha lo que uno le dice”), <i>ye wewetska</i> (“ya se ríe mucho”), <i>ye telketsa nicabecita</i> (“ya levanta su cabecita”)	3 o 4 meses
	<i>ye kwalli motlalia</i> (“ya puede sentarse”), <i>ye kikwa tlaxkal</i> (“ya come tortilla”)	5 o 6 meses
	<i>ye kwalli mowiwilantinemi</i> (“ya puede andar arrastrándose”), <i>ye kineki tlahtos</i> (“ya quiere hablar”)	7 meses
Segunda, <i>popokatsin</i> (“niña”), <i>pipiltontsin</i> (“niño”)	<i>ye tsikwintinemi</i> (“ya anda brincando”), <i>ye kwalli motlapatilia</i> (“ya se puede cambiar”), <i>ako se kichiwilia caso porque como ye wits okse piltsintli</i> (“ya no se le hace caso porque como ya viene otro bebé”), <i>ye kahkawa in nichichawal</i> (“ya deja su chichi”), <i>ye tlakwatinemi</i> (“ya anda comiendo”), <i>ye kikwa chilli</i> (“ya come chile”), <i>ye kwalli kihtoa nikneki nin</i> (“ya puede decir quiero este”)	2 años
	<i>ye pewi kipalewis ikan tekintl nichan</i> (“ya comienza a ayudar con el trabajo de la casa”), <i>ye yawi in escuela</i> (“ya va a la escuela”)	4 años
	<i>ye kichiwa in tekintl</i> (“ya hace el trabajo”)	8 años
Tercera, <i>ichpopokawatsin</i> (“muchachita”), <i>tetelpokatsin</i> (“jovencito”)	<i>ye kisalohotk miek tekintl para yes kwalli soatsintli/tlakatsintli</i> (“ya está aprendiendo mucho trabajo para ser buena esposa/esposo”)	12 años

FUENTE: elaboración de Lucero Flores Nájera con base en su propia experiencia y el trabajo de campo realizado durante más de quince años en la comunidad.

A los 5 o 6 meses, aproximadamente, se dice que *ye kwalli motlalia* (“ya puede sentarse”). Los pequeños adquieren mayor fortaleza, ya que logran sostenerse por sí solos, sentados sobre la cama o el piso. En esta misma etapa, algunos niños tienen sus primeros dientes; esto es señal de que pueden empezar a comer tortilla: *ye kikwa tlaxkal* (“ya come tortilla”) y sopa, entre otras comidas. Alrededor de los 7 meses, *ye kwalli mowiwilantinemi* (“ya puede andar arrastrándose”). Es en este periodo cuando los pequeños gatean y, al alcanzar su primer año de vida, algunos niños incluso ya caminan. Por lo general, en esta fase surgen las primeras palabras producidas por el niño.

Alrededor de los 2 años, comienza la segunda etapa de vida; a las niñas se les llama *popokatsin* y a los niños *pipiltontsin*. A esta edad ya no son considerados bebés que requieran mucha atención y ayuda, pues se supone que han alcanzado cierta independencia en algunas actividades, por ejemplo, se dice que *ye tsikwintinemi* (“ya anda brincando”), *ye kwalli motlapatilia* (“ya se puede cambiar”), *ye tlakwatinemi* (“ya anda comiendo”). Dos acciones importantes que marcan la transición a esta etapa son el destete y el consumo de chile; las personas comentan que *ako se kichiwilia caso porque como ye wits okse piltsintli* (“ya no se le hace caso porque ya viene otro bebé”), *ye kahkawa in nichichiwal* (“ya deja su chichi”), *ye kikwa chilli* (“ya come chile”). Además, en esta etapa, se desarrolla su lenguaje: *ye kwal-li kihtoa nikneki nin* (“ya puede decir quiero este”), es decir, son capaces de pedir algo sin que la madre interprete lo que dicen.

Entre los 4 y 5 años, algunos niños ya van a la escuela. Este es un momento importante, pues ya no sólo juegan o realizan alguna actividad doméstica (juntar basura, cuidar a los pollos, entre otras tareas), sino que también dedican parte de su tiempo a las labores escolares. Entonces, se dice que *ye pewi kipalewis ikan tekiti nichan* (“ya comienza a ayudar con el trabajo de la casa”), *ye yawi in escuela* (“ya va a la escuela”).

Cerca de los 8 años, los niños ya comienzan a hacer trabajos que requieren mayor fuerza. Dependiendo del tipo de familia, los varones son llevados al campo o al trabajo de albañilería, para servir de apoyo a los padres, mientras que las niñas aprenden los quehaceres del hogar, con mayor responsabilidad, como cuidar a los hermanos, lavar trastes, barrer, limpiar la casa, ayudar a hacer la comida, etcétera.

En la tercera etapa de desarrollo, a las muchachas se les llama *ichpopokawatsin* y a los muchachos *tetelpokatsin*. En ella, los niños han alcanzado la madurez para realizar el trabajo por sí solos. También se marca el final

de la infancia y comienza el paso transitorio a la juventud. Esta etapa coincide con la culminación de la escuela primaria y el inicio de la secundaria. En muchas familias, los niños ya no continúan sus estudios, ya sea por falta de recursos económicos, ya sea porque se cree que se ha aprendido lo suficiente (hablar y leer el español) para poder encontrar un trabajo. En el caso de las mujeres, se cree que es más conveniente prepararse para ser una “buena esposa” y que así el marido y los suegros no hablen mal de ella ni de sus padres; se dice que *ye kisalohatok miek tekiltl para yes kwalli soatsintli/tlakatsintli* (“ya está aprendiendo mucho trabajo para ser buena esposa/esposo”). Chamoux (2011, 169) encuentra que, en la adolescencia, para los nahuas del norte de Puebla, el *tonalli* (“alma”) entra completamente en la persona, dándole consciencia y capacidad de ser responsable.

Un punto que prevalece en estas fases de la infancia es el aumento de la fuerza. En los primeros meses de vida, los niños son considerados “frágiles, no tienen entendimiento y sólo duermen”, es decir, la ausencia de fuerza no es únicamente física, sino también mental y social. Esta ideología es compartida por los nahuas del norte de Puebla, quienes piensan que “cuando más se avanza en la edad, más tiende a crecer la ‘fuerza’, la cual no se trata sólo de fuerza física, sino de potencia mental, psicológica y social, y que, al contrario de los esquemas ideológicos modernos, la vejez no es un ocaso y tampoco una réplica de la debilidad de la niñez, sino la cumbre de la potencia en el mundo anímico” (Chamoux 2011, 169).

Otra ideología de mucha importancia que los padres tienen para la socialización infantil está relacionada con el lugar de los hijos dentro de la familia. Se socializa el valor que tiene el *xokoyotsin* (“último hijo varón”), pues, aunque al inicio es protegido, en un futuro se espera que sea él quien procure el bienestar y cuidado de la familia. Al mismo tiempo, será él quien herede algunas de las propiedades (casa y terrenos) de sus padres (véase Robichaux 1997).

En lo que respecta a las teorías locales relacionadas con el bienestar y la salud de los niños, se han realizado varios trabajos, en los cuales se registran las creencias sobre las enfermedades que se pueden padecer en la infancia y cómo se curan (entre los nahuas: Chamoux 2011; Flores-Nájera 2010; Lorente 2015; Nava 2008; entre los tsotsiles: León 2005; entre los mixes: Martínez-Jiménez 2019; entre los totonacos: Montes 2019).

En SIB, tal como se ha registrado para otras comunidades (Gaskins 1999; Lorente 2015), las teorías locales relacionadas con el cuidado de los niños tienen que ver con el equilibrio entre lo *frío* y lo *caliente*. Las enfermedades

infantiles se deben al desequilibrio causado por el medio físico o entes sobrenaturales que forman parte de la cosmovisión indígena y, que a pesar de la *modernidad*, continúan rigiendo la forma de vida de las personas de la comunidad.

Las enfermedades que los niños pueden padecer son las siguientes: *aseseya* (“enfriamiento o caída de mollera”), *ehekatl* (“mal aire”), *kichihchah* (“lo escupen/mal de ojo”), *chinkwal* (“como si tuviera gusano en el ano”), *itonalwan* (“sus espíritus”), *nawal* (“bruja en forma de guajolote que chupa la sangre de los niños”), *tricia* (“tiricia”), entre otras. Es necesario conocer los síntomas, las causas y las curas de estas enfermedades para lograr que los niños se mantengan saludables y puedan convertirse en miembros de su comunidad.¹¹

Los adultos utilizan prácticas emotivas que consideran necesarias para el proceso de socialización infantil, porque moldean y controlan el comportamiento de los niños, como la amenaza, el susto, el enojo, el avergonzamiento y los castigos. Cada una de estas prácticas se realiza de manera diferente, dependiendo de la maduración de los niños, de la edad de los padres y de la influencia de los medios externos de socialización, como la escuela, la religión y los medios de comunicación, entre otros. Cuando los niños tienen un mal comportamiento, la fuente de amenaza principal es la figura paterna, pues representa la parte que enérgicamente sanciona de forma física o verbal. Se piensa que asustar un poco a los niños les ayuda a fortalecer su *tonal*, pero no debe ser de manera frecuente ni intensa, porque podrían enfermar y morir. Otra práctica recurrente es hacer que los niños se enfaden para que puedan reaccionar con valentía y logren defenderse de cualquier situación o persona que intente desestabilizarlos. Para controlar el comportamiento de los niños, también se recurre al avergonzamiento, con el cual se busca que dejen de hacer ciertas cosas o actúen de manera adecuada y conforme a las reglas sociales de la comunidad. Una manera contundente de sancionar la conducta negativa de los niños es por medio de castigos, ya sean físicos o verbales; sin embargo, esto se ha modificado con el tiempo, pues aunque los adultos recuerdan castigos severos por parte de los padres (por ejemplo, tallar el cuerpo con *chichikastli*), los niños actualmente son menos castigados e incluso algunos (influidos por los medios de comunicación y la escuela) amenazan con demandas a los padres si estos llegan a castigarlos físicamente.

¹¹ Queda pendiente un trabajo detallado sobre esta temática en SIB.

Las ideologías sobre las etapas del desarrollo, el valor del más pequeño, las enfermedades y diversas prácticas emotivas en la infancia son una guía o una serie de estrategias que los adultos siguen para ayudar a sus hijos a crecer y a convertirse en miembros competentes de la comunidad, pero no son estáticas, sino que se han ido modificando con el paso de los años, debido a múltiples factores.

La independencia de la motivación del niño

Este principio de socialización se refiere a la independencia que tienen los niños en la realización de sus actividades y procesos de socialización y aprendizaje (Gaskins 1999). Los niños mayas yucatecos efectúan actividades que están determinadas por sus propios intereses y motivaciones, así como por su manera de entender las expectativas y restricciones culturales. Por esta razón, los padres hacen menos intentos de organizar o de influir en el comportamiento de sus hijos, e incluso a los niños pequeños se les da la responsabilidad de tomar por sí mismos muchas decisiones (por ejemplo, cuándo comenzar a asistir a la escuela, si tomar medicina o no, cuándo dormir y comer) (Gaskins 1999, 38).

En el caso de los niños de SIB, después de realizar trabajos domésticos y escolares, tienen la libertad de llevar a cabo tareas motivadas por sus propios intereses, siempre y cuando éstas no atenten contra su bienestar o violenten las creencias parentales del cuidado de los hijos.

Los niños deciden si acudir o no a eventos sociales y religiosos, como ser cargadores de las imágenes de santos o vírgenes, asistir a rosarios en las casas de los vecinos, salir a jugar en el solar de los amigos, decidir qué jugar y con quién, comer en casa de los tíos, etcétera.

La independencia y la autosuficiencia equilibradas por un sentido de responsabilidad es un rasgo recurrente entre los niños de varias culturas en Mesoamérica (Paradise 1994). Dicha independencia en la motivación de los niños refuerza la idea de la agentividad en los procesos de socialización, es decir, el rol activo que tienen los niños en su proceso de convertirse en adultos competentes dentro de su grupo cultural (Kulick y Schieffelin 2004).

En SIB, esa independencia o libertad no sólo se ve reflejada en contextos del hogar, sino que también se visualiza en los primeros acercamientos de los niños a los espacios escolares. En una ocasión, en un salón multigrado

del Consejo Nacional de Fomento Educativo, se observó que los niños más pequeños tomaban las decisiones sobre qué, cómo y en qué momento realizar una actividad, a pesar de lo estipulado por el maestro. Sin embargo, estas acciones cambian a medida que el docente va imponiendo sus reglas, lo cual implica un total control de lo que el niño debe y puede aprender.

El entendimiento de la independencia de los intereses de los niños puede contribuir a una mejor experiencia escolar, pues los pequeños llegan a la escuela con unas prácticas interaccionales distintas a las que allí se reconocen (Paradise 1996).

La socialización bilingüe

Un rasgo relevante en la socialización de los niños de sib es el bilingüismo. Por eso, es necesario mostrar el escenario de contacto entre el náhuatl y el español, así como las funciones que cada una de las lenguas tiene dentro del desarrollo infantil.

En la comunidad de estudio, Nava (2008) registró que existen tres tendencias de socialización infantil: *a*) mayoritariamente en náhuatl, *b*) bilingüe y *c*) mayoritariamente en español. El autor comenta que los padres de generaciones adultas fueron socializados mayormente en náhuatl y ellos han socializado a sus hijos en un modelo más bilingüe; sin embargo, estos últimos, padres jóvenes, están socializando a sus hijos con un modelo que privilegia el uso del español en su propia casa para garantizar la competencia en dicho sistema (Nava 2008, 241). Entonces, podemos ver una correspondencia entre el grado de bilingüismo de los padres y la socialización infantil en español, es decir, a mayor bilingüismo, menor adquisición del náhuatl.

Además del factor de edad de los padres, también hay otro elemento que influye en la socialización mayormente en español: la composición de las familias. Los matrimonios que forman familias nucleares, es decir, aquellos que ya no participan de un modelo de familia extensa con la presencia de bisabuelos, abuelos, tíos, primos, sobrinos, etcétera, son quienes socializan y le dan preferencia al español (Nava 2016, 43).

Los resultados del estudio de Nava (2016) muestran dos fenómenos de gran relevancia. Por un lado, un alto nivel de bilingüismo en la comunidad, apoyado por un conjunto de ideologías lingüísticas que no condenan el uso de la lengua indígena; y, por otro lado, ese bilingüismo mayoritario impide observar con claridad que, a pesar de ser calificados por sus padres como

bilingües, muchos niños manejan un conjunto de géneros discursivos muy limitado en lengua indígena (Nava 2016, 29), como sucede con el uso de los honoríficos (Hill y Hill 1978).

Al igual que Nava, en mi trabajo de campo encontré que en las familias del estudio hay tendencias de socialización hacia el bilingüismo. Éstas, sin embargo, no solamente deben ser entendidas desde las directrices macro, es decir, en el nivel de la comunidad,¹² sino también desde una mirada micro, en el nivel de la conversación, y tomando en cuenta el contexto, la situación, los interlocutores, los registros de habla, los géneros discursivos, el canal de comunicación, entre otros elementos que constituyen el evento comunicativo (Gumperz y Hymes 1972). Aunque la tendencia general en la comunidad es hacia el bilingüismo, vale la pena subrayar que no es sistemático entre las familias, incluso entre los miembros de la misma familia, pues podemos encontrar diferentes niveles de competencia y sincretismo en ambas lenguas. Por ejemplo, en la familia focal del estudio, la mamá fue monolingüe en náhuatl hasta la edad adulta y aprendió español hace algunos años a través de la televisión (con las telenovelas); el padre tiene competencia oral tanto en náhuatl como en español y competencia escrita sólo en español, debido al trabajo que realiza en la ciudad de Puebla; las dos primeras hijas fueron socializadas exclusivamente en náhuatl y aprendieron a hablar y a escribir en español a los 6 años, cuando entraron a la escuela; las tres hijas que siguen fueron socializadas de manera bilingüe: en náhuatl con su madre y español con sus hermanas y en la escuela, por lo cual tienen una mayor competencia oral y escrita en español que en náhuatl; los últimos dos hijos fueron socializados mayormente en español, por lo que, tienen poca competencia oral en náhuatl y mayor competencia oral y escrita en español. Entonces, si bien dentro de la familia todos son bilingües, no comparten el mismo grado de competencia oral y escrita en ambas lenguas.¹³

A pesar de estas diferencias, también podemos encontrar similitudes entre familias en el uso de las lenguas dependiendo de contextos y situaciones específicas. Cuando los niños son pequeños (3 o 4 meses), las cuidadoras los

¹² Incluso desde una situación diglósica que impera en el país en un escenario de contacto entre el español como lengua mayoritaria y las lenguas indígenas como minoritarias y minorizadas.

¹³ Esta situación se ha descrito en la literatura como *varilingüismo* e implica competencias variables y patrones variados de mezcla de sistemas lingüísticos que pueden estar interrelacionados (Minks 2010; Paugh 2001; Youssef 1991).

reconocen como interlocutores porque sus balbuceos, gritos, vocalizaciones, llantos, postura, mirada, expresión facial, gestos y movimientos corporales son tomados en cuenta en la configuración de la conversación. En esta etapa, las madres usan un tipo de registro de “habla aniñada” (Ferguson 1977) en náhuatl para dirigirse a ellos, tal como se observa en el siguiente fragmento, en el cual una madre está platicando con su pequeña de tres meses.

1. Mamá: *Noni:ña, nonipiltsi:ntli* (“Mi niña, mi bebé”)
2. Bebé: gu-gu-gu ((balbuceo))
3. Mamá: *Ke:ma, tonchochoko:tsin* (“Sí, eres chiquita”)

En este extracto, se muestra que la madre toma el balbuceo de su pequeña como un turno de habla. Primero, la bebé responde a las expresiones de su mamá por medio de interjecciones, las cuales después son retomadas por la señora para construir su propio turno. Esto nos muestra que la socialización es un proceso interactivo, en el cual tanto la madre como el hijo tienen roles activos en la comunicación. En las interacciones madre-hijo, no sólo se socializa al niño, sino que el niño, a través de sus acciones y verbalizaciones, también socializa activamente a la madre como madre, aunque no necesariamente de manera consciente (Kulick y Schieffelin 2004, 350).

El fragmento también nos muestra el tipo de habla aniñada dirigida a la bebé. Este registro se caracteriza por el uso de diminutivos afectivos, como *chochokotsin* (“chiquita”); la prosodia está marcada por el alargamiento de las palabras y la alta tonía; finalmente, el uso de un registro de segundo nivel de habla marcado con el honorífico *on-* en la palabra *tonchochoko:tsin* (“eres chiquita”), que en este contexto indica afecto.

Asimismo, es preciso notar que el náhuatl hablado en esta comunidad es sincrético (Hill y Hill 1986), es decir, con una mezcla del español en cualquier nivel gramatical, como pasa con la palabra *noniña* (“mi niña”), que está compuesta por el prefijo de posesión de primera persona *no-* (“mi”) del náhuatl y el sustantivo *niña* del español.

En años posteriores, cuando dejan de ser considerados bebés,¹⁴ las cuidadoras ya no usan más el registro de habla aniñada, lo que implica también un cambio en el idioma de socialización, es decir, pasan del náhuatl al español. En esta etapa, es más frecuente el uso del español porque se prepara a los niños para la escuela, un entorno que se desarrolla en esa lengua.

¹⁴ Véase el apartado “La importancia de las creencias parentales”.

En las entrevistas, las madres señalan que los niños de 3 a 5 años entienden náhuatl, pero no pueden hablarlo. Una de las explicaciones de este fenómeno se debe a las dinámicas antes expuestas, pues en su etapa de bebés son socializados sobre todo en náhuatl, lo que les permite entenderlo; sin embargo, después, en su etapa de producción oral (cuando comienzan a hablar) son socializados mayormente en español, razón por la cual lo hablan más y tienen dificultad para producir emisiones en náhuatl. Lo anterior no necesariamente implica que los pequeños ya no hablarán náhuatl. De hecho, en las familias del estudio, los niños en la etapa escolar, alrededor de los 6 a los 12 años, aumentan su producción en la lengua indígena. Esta situación se debe principalmente a tres razones. La primera es que a esa edad tienen mayor involucramiento en las actividades del hogar y del campo, por lo que las interacciones con sus padres son mayormente en náhuatl; incluso deben ser capaces de realizar ciertas actividades que requieren hablar la lengua indígena, por ejemplo, comprar cosas en la tienda o en el mercado, interactuar en el molino a la hora de moler el nixtamal, saludar adecuadamente a los mayores, entre otras. La segunda gira en torno de los padres, pues piensan que a esta edad los niños ya han adquirido competencia oral en español y que, por lo tanto, ya no es necesario hablarles en esa lengua. Y, por último, la tercera se refiere al contexto escolar, en el cual frecuentemente se escucha a los niños hablar con sus compañeros en náhuatl a la hora del receso o en las actividades grupales, es decir que dentro del grupo de pares se estimula el uso de la lengua indígena.

A continuación, voy a mostrar un par de ejemplos que ilustran algunas de las dinámicas de socialización lingüística infantil expuestas en párrafos anteriores. Los ejemplos vienen de una videograbación durante la interacción entre niños. Ese día, habíamos ido a recolectar chilacayotes y ya estábamos descansando en el solar. A Ale (niña de 10 años) se le ocurrió jugar con un chilacayote pequeño, simulando que era el bebé de su hermanito menor, Calet (2 años).

1. Ale: ¡toma!
2. ((le da un chilacayote a su hermano))
3. A ver, ¡vente te lo pongo tu bebé!
4. ((lo agarra de la mano y jala hacia ella))
5. ¡xmomaka vuelta! (“¡date vuelta!”)
6. ((lo voltea))
7. *nimitskwatlalilis* (“te lo voy a poner en la cabeza”)

8. ((coloca el chilacayote en el gorro de la sudadera del niño))
9. *axan ꝑxia in molino!* (“ahora ¡vete al molino!”)
10. ((Ale le da una nalgada))
11. *tlatsihki porke amo tneki kwikas in...* (“Floja porque no quieres llevar a [tu hijo]”)

En la línea 1 y 3, Ale se dirige a su hermano Calet en español. Esto corresponde con la ideología de que, a esta edad, los niños ya no son considerados bebés y se les habla en español con el objetivo de prepararlos para la escuela; el español es visto como la lengua de poder (Hill y Hill 1986; Messing 2013).

En la línea 5, ahora Ale le habla en náhuatl a su hermano; este cambio de registro de habla (habla entre señoras) está acompañado de un cambio de código y es un índice que marca la transición hacia un terreno de juego simbólico, es decir, marca el inicio de un cambio de roles de los participantes dentro del marco del juego. En este contexto, el náhuatl es visto como la lengua de los adultos o como un código de membresía a dicho grupo (Hill y Hill 1986). En los siguientes turnos (líneas 7, 9 y 11), Ale continúa hablándole en náhuatl a su hermano porque ahora el pequeño tiene el rol de *señora*; las madres cargan a sus hijos en la espalda y van al molino para moler el nixtamal para las tortillas. Entonces, la niña está creando un espacio discursivo y contextual, donde es posible que tanto ella como Calet puedan actuar como *señoras*.

Este análisis retoma la idea de marcos de participación, entendidos “como diversos escenarios o múltiples proyecciones con las que se autoimplican los interlocutores y las cuales pueden rastrearse en lo que se dice y hace en el estrado” (Goffman 1981, 173; M. Goodwin 1990). Entonces, el cambio de código (de español a náhuatl) es una pista en el discurso que indica también un cambio de registro de habla y, por lo tanto, en la proyección de los roles de los participantes: los niños pasan de ser hermanos (usando español) a actuar como *señoras* (usando náhuatl).

El fragmento anterior ilustra tres puntos. El primero es que Ale a los 10 años ya sabe cuál es la dinámica en la socialización de los más pequeños, porque elige hablarle en español a su hermano, quien ya no es considerado un bebé. En el segundo se muestra que, si bien la niña en cierta etapa fue socializada en español, ahora ella es competente también en náhuatl, y esto se debe a las responsabilidades adquiridas y desarrolladas a su edad.

El tercero nos ilustra que el registro de habla entre señoras se caracteriza por el uso de la lengua indígena.

Más adelante en la interacción, Calet, debido a que ha entendido que su rol ahora es de *señora*, le pide a otra de sus hermanas, Luz (12 años), que le ponga el chilacayote en su espalda con un rebozo, tal cual lo hacen las madres. La niña se molesta porque el pequeño no debe ser socializado como mujer, sino como hombre.¹⁵

13. Calet: ((camina hacia donde está un rebozo))
14. ete (este)
15. ete (este)
16. ((agarra el rebozo y se lo enseña a Luz))
17. Luz: NO, tú no eres mujer ((mira a su hermano con enojo))
18. es quien lo carga ((pausa)) es MUJE::R
19. tonto
20. tú nomas lo vas a abrazar así
21. ((mueve las manos simulando mecer a un bebé))

En este fragmento, podemos observar que Calet asume su papel de *señora* en un escenario configurado por su hermana con emisiones en la lengua indígena, además de otros elementos contextuales. Debido a esto, solicita a otra de sus hermanas cargar el chilacayote con el rebozo, tal como lo hacen las señoras. Las emisiones de Calet (líneas 14 y 15) son en español, pues para este tiempo, el niño sólo entendía náhuatl, pero no podía hablarlo.¹⁶

En los siguientes turnos, Luz se dirige a su hermano sólo en español. Entonces, observamos que esa elección indica que Luz no permite continuar en un terreno de juego simbólico, sino que ella reorganiza el marco y proyecta a Calet con el rol de hermano varón. Le explica por qué no puede cargar así al chilacayote y le enseña la manera en que le corresponde hacerlo, según su condición de hombre. Todos estos intercambios han sido en español, la lengua con la que se les habla a los niños de esa edad. Debido a que el pequeño sigue solicitando cargar al chilacayote con el rebozo, y sus hermanas no acceden, la mamá interviene y le pide a Luz que se lo dé para

¹⁵ Pérez-Nasser (2012) encuentra que la familia es un nicho de socialización de la configuración de la identidad de género entre los niños nahuas de Cuetzalan, Puebla.

¹⁶ En la actualidad, Calet tiene 15 años y habla fluidamente español y náhuatl.

que lo cargue en la espalda. La niña parcialmente accede, pues le coloca el chilacayote en la espalda, pero no con el rebozo, sino sólo dentro del gorro de la sudadera del niño.

44. Luz: ((mete el chilacayote en el gorro de la sudadera de Calet))
45. Calet: ((empieza a caminar frente a las hermanas))
46. Luz: ((gestualidad para hablar los bebés)) el *bebe::n*
47. *in bebe::n kipia nibebe::n* (“el bebé tiene a su bebé”)
48. Ale: ((ve a Calet)) *in kwatenpolo kipia nibebe* (“el cabezón tiene su bebé”)
49. Luz: ((gestualidad para hablar a los bebés)) *eh nichinpi::o* (“eh su hermano menor (cola de pollo)”)
50. Ale: *de pipitonchi* (“es niño”)

Desde que Luz coloca el chilacayote en el gorro de la sudadera de Calet (línea 44), se marca el inicio de un nuevo marco de participación, pues accede a crear un espacio en el que los roles de los participantes cambian. En las líneas 46 y 47, Luz cambia de código y de registro de habla: utiliza náhuatl (sincrético) para hablarle a Calet porque ahora el niño juega el papel de *bebé*, es decir, usa el registro de *habla aniñada* en náhuatl, tal como se emplea en la comunidad para hablarle a los bebés.

Esta pequeña interacción termina cuando Ale comparte la postura de Luz, es decir, cuando hay armonía en el posicionamiento de ambas niñas, lo que se demuestra cuando Ale se dirige en náhuatl a su hermano y usa el registro de habla aniñada, es decir, un léxico especial: *kwatenpolo* (“cabezón”), *beben* (“bebé”), expresión explícita de tratar a Calet como a un bebé, *in beben* (“el bebé”), así como el alargamiento de las palabras y la alta tonía, además de los procesos de palatalización y elisión (*nichinpio* en lugar de *nitsinpio* y *pipitonchi* en lugar de *pipiltontsin*), tal como lo ha hecho su hermana en el turno anterior.

Los rasgos antes descritos y el uso del náhuatl son algunos elementos que indican que Calet ahora es tratado como a un bebé y no como hermano ni como señora. Luz accedió a crear un espacio diferente para que Calet pudiera involucrarse, no como él quería, pero sí incorporándolo de una manera que, desde la perspectiva de la niña y de la comunidad, es lógica para un hombre.

En resumen, los ejemplos anteriores ilustran la dinámica de socialización bilingüe en la comunidad tanto en el nivel micro, es decir, desde la

conversación e interacción situadas (C. Goodwin 2000; M. Goodwin 1990), como en el nivel macro, desde las ideologías de socialización de la comunidad (Woolard 1998).

Un punto importante de resaltar es que la elección de una lengua no necesariamente está determinada de manera contextual (por ejemplo, náhuatl en el hogar y español en la escuela), sino también de forma situacional (dentro del mismo hogar o la escuela se pueden usar ambas lenguas por razones interaccionales y conversacionales). Asimismo, es relevante observar que los agentes socializadores no sólo son los adultos (abuelos, padres, tíos), sino que también el grupo de pares de niños es un nicho de socialización cultural y lingüística.

CONCLUSIONES

Este trabajo de corte etnográfico presentó los principios culturales de socialización infantil entre los nahuas de Tlaxcala, tomando como guía el trabajo de Gaskins (1999) con niños mayas yucatecos, debido al carácter que ambas comparten al ser comunidades de origen indígena del área Mesoamericana. Se distinguieron cuatro principios que guían la socialización y el desarrollo de los niños nahuas: la primacía del trabajo adulto, las creencias parentales, la independencia en la motivación del niño y la socialización bilingüe. Este último elemento no fue considerado en la descripción de Gaskins con los niños mayas, pero para la comunidad de SIB sí es pertinente, debido a la existencia de un largo e intenso contacto entre el náhuatl y el español.

Uno de los principios que guían la socialización de los niños en SIB es el trabajo de los adultos, pues es un eje central que estructura las actividades de los pequeños, pero su relevancia es diferente entre las generaciones. Para las personas que ahora son adultas, en su infancia, el trabajo de sus padres sí era una base fundamental en el desarrollo de sus actividades. Sin embargo, para las generaciones actuales, aunque el trabajo adulto marca sus actividades, también la escuela y los medios de comunicación son factores importantes que han reducido su labor en el hogar y el campo.

Al igual que otros estudios de culturas indígenas, en SIB las creencias parentales cumplen un papel central en la socialización infantil. Observamos que las fases de la infancia no necesariamente están determinadas por la edad, sino más bien por las capacidades y responsabilidades que se van

adquiriendo: por ejemplo, si una chica se convierte en madre a los 14 años, ella ya será tratada como *señora* y no como niña o adolescente. Al inicio, los niños son considerados frágiles y sin entendimiento y a medida que van creciendo, van adquiriendo y desarrollando fuerza física, mental, emocional y social.

Otra ideología de mucha importancia que los padres tienen para la socialización infantil está relacionada con el lugar de los hijos dentro de la familia. En la comunidad de estudio, se socializa el valor que tiene el *xoko-yotsin* (“último hijo varón”), quien se encargará en un futuro del cuidado de los padres, pero también serán los que se queden con la mayor parte de la herencia (Robichaux 1997).

En SIB, las teorías locales en torno al cuidado de los niños se relacionan con mantener el equilibrio entre lo *frío* y lo *caliente* para salvaguardar la salud. Las enfermedades de los pequeños se atribuyen a ese desequilibrio causado por el medio físico o por entes sobrenaturales que forman parte de la cosmovisión indígena y que, a pesar de la “modernidad”, continúan rigiendo la forma de vida de las personas de la comunidad del estudio.

Otro medio que interviene en el control del comportamiento de los niños es el uso de prácticas emotivas, como la amenaza, el susto, el enojo, el avergonzamiento y los castigos. Los adultos recurren a estas prácticas de manera diferente, dependiendo de la maduración de los niños, de la edad de los padres y de la influencia de medios externos de socialización, como la escuela, la religión, los medios de comunicación, entre otros.

Con respecto a la independencia de la motivación del niño, los padres de SIB dejan que sus hijos desarrollen su capacidad de pensamiento para que sepan cómo actuar frente a ciertas situaciones, en las cuales los adultos a veces no están involucrados. Esta independencia en la motivación de los niños muestra que tienen un rol activo en su proceso de convertirse en adultos competentes dentro de su grupo cultural.

Dado el factor de intenso contacto con el español, se describió también la socialización bilingüe como otro principio que guía el desarrollo de los niños en la comunidad. Se visualiza la socialización como un *continuum* en el cual en uno de los extremos se realiza mayormente en náhuatl y en el otro se hace mayormente en español, aunque entre ellos existe una diversidad de gradación de socialización bilingüe (Nava 2016), que da como resultado historias heterogéneas de socialización lingüística. Los factores que contribuyen a la socialización en cualquier punto del *continuum* son la

composición de las familias (nuclear vs. extendida), la edad de los cuidadores, la profesión de los padres, la escuela y los medios de comunicación.

Aquí se propuso que el estudio de las tendencias de socialización hacia el bilingüismo debe considerar no sólo un eje en el nivel macro (comunidad, región, país), sino también desde una mirada micro (discurso, conversación), es decir, tomando en cuenta el contexto, la situación, los interlocutores, los registros de habla, los géneros discursivos, el canal de comunicación, entre otros elementos que constituyen el evento comunicativo. Esta mirada complementaria nos permite visualizar y entender el proceso de desplazamiento lingüístico y cultural no como un todo, sino como la transformación o pérdida paulatina de ciertas partes del todo (géneros discursivos, registros de habla, ceremonias rituales, relaciones sociales, etcétera).

La situación descrita en este trabajo muestra un proceso de socialización dinámico que se configura por el contacto y la mezcla de la cultura indígena con la *modernidad*, del náhuatl con el español, lo que da lugar a un modo de vida híbrido que forma parte de la cotidianidad de los habitantes de la comunidad.

Por último, un punto importante a destacar es la necesidad de impulsar un mayor número de estudios etnográficos sobre las dinámicas de contacto y convivencia cultural y lingüística, sobre registros o géneros discursivos, y sobre los procesos de socialización y desarrollo infantil en las comunidades indígenas de México, pues todas las culturas y lenguas originarias están en riesgo de desaparecer y los resultados de estas investigaciones, sin duda, serán una herramienta útil para una mejor planeación y aplicación de políticas lingüísticas contextualizadas.

REFERENCIAS

- Chamoux, Marie. 2011. "Persona, animacidad, fuerza". En *La noción de vida en Mesoamérica*. Edición de Perig Pitrou, María del Carmen Valverde Valdés y Johannes Neurath, 155-180. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chi-Pech, Jaime. 2016. "Dinámicas bilingües en la socialización del maya y el español en niños de X-Pichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya". Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Díaz-Barriga, Alejandro. 2022. "Los espacios y actividades cotidianas de la infancia nahua prehispánica". *Memoria Americana* 30 (1): 67-86.
- Díaz-Barriga, Alejandro. 2023. "Algunas reflexiones sobre la identificación del concepto de niñez entre los antiguos nahuas a partir de los documentos coloniales". *Revista de Historia* 88: 1-25. <https://doi.org/10.15359/rh.88.4>.
- Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles A. 1977. "Baby Talk as a Simplified Register". En *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Edición de Catherine Snow y Charles A. Ferguson, 209-235. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores-Nájera, Lucero. 2010. "Socialización lingüística en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español)". Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Flores-Nájera, Lucero. 2014. "Socialización infantil en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala. Etnografía y lenguaje". En *Políticas lingüísticas y actualización del habla en el ámbito sociocultural de naciones plurilingües*. Edición de Macías de Yoon y Man-Ki Lee. Aroma, 296-312. Bolivia: Esoope Publishing-Seúl.
- Flores-Nájera, Lucero. 2018. "Honoríficos, cambio de código y multimodalidad en las trayectorias de directivo-respuesta negativa. Un estudio de niños bilingües náhuatl español". En *Nuevas miradas a las lenguas mesoamericanas*. Coordinación de Gilles Polian, Lourdes de León Pasquel, Roberto Zavala Maldonado, Eladio Mateo Toledo, Claudine Chamoreau y Regina Martínez Casas, 97-102. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Garrett, Paul. 2005. "What a Language is Good for. Language Socialization, Language Shift, and the Persistence of Code-Specific Genres in St. Lucia". *Language in Society* 34: 327-361. <https://doi.org/10.1017/S0047404505050128>.
- Garrett, Paul, y Patricia Baquedano-López. 2002. "Language Socialization. Reproduction and Continuity, Transformation and Change". *Annual Review of Anthropology* 31: 339- 361. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352>.
- Gaskins, Suzanne. 1999. "Children's Daily Lives in a Mayan Village. A Case Study of Culturally Constructed Roles and Activities". En *Children's Engagement in the World. Sociocultural Perspectives*. Edición de Artin Göncü, 25-61. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskins, Suzanne, y Ruth Paradise. 2010. "Learning through Observation in Daily Life". En *The Anthropology of Learning in Childhood*. Edición de David Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins, 85-117. Lanham: Altamira Press.

- Goffman, Erving. 1981. *Forms of Talk*. Filadelfia, Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- Good, Catherine. 2011. “Una teoría náhuatl del trabajo y la fuerza. Sus implicaciones para el concepto de la persona y la noción de la vida”. En *La noción de vida en Mesoamérica*. Edición de Perig Pitrou, María del Carmen Valverde Valdés y Johannes Neurath, 181-203. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goodwin, Charles. 2000. “Action and Embodiment within Situated Human Interaction”. *Journal of Pragmatics* 32: 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- Goodwin, Marjorie Harness. 1990. *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization Among Black Children*. Indiana: Indiana University Press.
- Gumperz, John, y Dell Hymes. 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rhinehart y Winston.
- Harkness, Sara, y Charles Super. 1992. “Parental Ethnotheories in Action”. En *Parental Belief Systems. The Psycho-Logical Consequences for Children*. Edición de Irving Sigel, Ann McGillicuddy-DeLisi y Jacqueline Goodnow, 373-392. Hillsdale: Erlbaum.
- Harkness, Sara, Charles Super, Moisés Ríos Bermúdez, Ughetta Moscardino, Jong-Hay Rha, Caroline Johnston Mavridis, Sabrina Bonichini, Blanca Huitrón, Barbara Welles Nyström, Jesús Palacios, On-Kang Hyun, Grace Soriano y Piotr Olaf Zylicz. 2010. “Parental Ethnotheories of Children’s Learning”. En *The Anthropology of Learning in Childhood*. Edición de David F. Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins, 65-81. Lanham: Altamira Press.
- Hill, Jane, y Kenneth Hill. 1978. “Honorific Usage in Modern Nahuatl. The Expression of Social Distance and Respect in the Nahuatl of the Malinche Volcano Area”. *Linguistic Society of America* 54 (1): 123-155. <https://doi.org/10.2307/413001>.
- Hill, Jane, y Kenneth Hill. 1986. *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. Arizona: The University of Arizona Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2020. “Censo de población y vivienda”. <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/> (consulta: 8 de diciembre 2023).
- Kulick, Don. 1992. *Language Shift and Cultural Reproduction. Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, Don, y Bambi Schieffelin. 2004. “Language Socialization”. En *A Companion to Linguistic Anthropology*. Edición de Alessandro Duranti, 349-368. Victoria: Blackwell Publishing.

- León, Lourdes de. 2005. *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- León, Lourdes de. 2019. "Teorías parentales y nichos de desarrollo infantil. Entrecruces étnicos y culturales en Mesoamérica y los Andes". En *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Coordinación de Lourdes de León Pasquel, 25-58. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Lorente, David. 2012. "El 'frío' y el 'calor' en el sistema médico nahua de la sierra de Texcoco: una aproximación". *Revista Española de Antropología Americana* 42 (1): 251-260.
- Lorente, David. 2015. "Medicina indígena y males infantiles entre los nahuas de Texcoco. Pérdida de la guía, caída de mollera, tiricia y mal de ojo". *Anales de Antropología* 49 (2): 101-148. [https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(15\)30005-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(15)30005-9).
- Martínez-Jiménez, Toleda. 2019. "Jëkëëny. Etnoteorías parentales y rituales del nacimiento entre los mixes de Cuatro Palos, Tamazulápam, Oaxaca". En *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Coordinación de Lourdes de León Pasquel, 207-248. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez-Pérez, Margarita. 2016. "Xchanel-xchanubtasel. Lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula". Tesis de doctorado. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez-Pérez, Margarita. 2019. "Teorías parentales y el mantal como recursos socializadores entre los mayas tsotsiles de San Juan Chamula, Chiapas". En *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Coordinación de Lourdes de León Pasquel, 56-96. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Messing, Jacqueline. 2007. "Multiple Ideologies and Competing Discourses. Language Shift in Tlaxcala, Mexico". *Language in Society* 36 (4): 555-577. <https://doi.org/10.1017/S0047404507070443>.
- Messing, Jacqueline. 2013. "Ideological Multiplicity in Discourse. Language Shift and Bilingual Schooling in Tlaxcala, Mexico". Tesis de doctorado. Universidad de Arizona.
- Minks, Amanda. 2010. "Socializing Heteroglossia among Miskitu Children on the Caribbean Coast of Nicaragua". *Pragmatics* 20 (4): 495-522. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.02min>.

- Montes, Faustino. 2019. "El takúchun y el talhqámin. Las etnoteorías en la socialización infantil de los totonacos de Santa Ana, Chumatlán". En *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Coordinación de Lourdes de León Pasquel, 165-206. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Nava, Refugio. 2008. "Amo polihuiz in totlahtol, no se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del náhuatl, en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala". Tesis de doctorado. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Nava, Refugio. 2016. "La socialización infantil bilingüe en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, México". *Revista Española de Antropología Americana* 46: 29-47. <https://doi.org/10.5209/REAA.58286>.
- Ochs, Elinor, y Bambi Schieffelin. 1984. "Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories". En *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Edición de Richard Schweder y Robert LeVine, 276-319. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor, y Bambi Schieffelin. 1986. "Language Socialization". *Annual Review of Anthropology* 15: 163-191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>.
- Paradise, Ruth. 1994. "The Autonomous Behavior of Indigenous Students in Classroom Activities". En *Education as a Cultural Construction*. Edición de Amelia Álvarez y Pablo del Río, 89-96. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Paradise, Ruth. 1996. "Passivity or Tacit Collaboration. Mazahua Interaction in Cultural Context". *Learning and Instruction* 4 (6): 379-389. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00022-9).
- Paugh, Amy. 2001. "Creole Day Is Everyday. Language Socialization, Shift, and Ideologies in Dominica, West Indies". Tesis de doctorado. New York University.
- Pérez-Nasser, Elia. 2012. "La subjetividad masculina y femenina nahuas en la configuración de su identidad de género durante la niñez". *Agricultura, Sociedad y Desarrollo* 9 (2): 167-189.
- Rindstedt, Camila. 2001. "Quichua Children and Language Shift in an Andean Community. School, Play and Sibling Caretaking". Tesis de doctorado. Linköping University.
- Robichaux, David. 1997. *Un modelo de familia para el "México profundo"*. México: Sistemas Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Rogoff, Barbara. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo. 2003. "Firsthand Learning through Intent Participation".

- Annual Review of Psychology* 54 (1): 175-203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.
- Rogoff, Barbara, Leslie Moore, Behnosh Najafi, Amy Dexter, Maricela Correa-Chávez y Jocelyn Solís. 2007. "Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices". En *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Edición de Grusec Joan y Paul Hastings, 490-515. Nueva York: The Guilford Press.
- Santiago, Eder. 2015. "Interacciones en Zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca. Un estudio de los nichos de socialización entre abuelos y nietos". Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vázquez, Bernabé. 2008. "Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad chol de Chiapas. Análisis de prácticas comunicativas socializadoras". Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vázquez, Bernabé. 2019. "Lakpusik'al, nuestro corazón. Teorías parentales del desarrollo infantil y el aprendizaje en la comunidad ch'ol de la Esperanza, Chiapas". En *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Coordinación de Lourdes de León Pasquel, 97-122. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Woolard, Kathryn. 1998. "Introduction, Language Ideology as a Field of Inquiry". En *Language Ideologies. Practice and Theory*. Edición de Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity, 3-47. Oxford: Oxford University Press.
- Youssef, Valerie. 1991. "Variation as a Feature of Language Acquisition in the Trinidad Context". *Language Variation and Change* 3: 75-101. <https://doi.org/10.1017/S0954394500000454>.

SOBRE LA AUTORA

Lucero Flores Nájera es doctora en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); actualmente, se desempeña como investigadora adscrita al Seminario de Lenguas Indígenas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Sus áreas de investigación son la antropología lingüística, la documentación lingüística y la descripción gramatical del náhuatl de Tlaxcala. Ha publicado capítulos de libros como "Honoríficos, cambio de código

y multimodalidad en las trayectorias de directivo respuesta negativa. Un estudio de niños bilingües náhuatl-español”, en *Nuevas miradas a las lenguas mesoamericanas* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2018), así como artículos en náhuatl y español: “In koneololistli kan ok yoltokeh in chiwaltlakayotl wan in tomexikano. El grupo de pares de niños como un espacio para la conservación de la cultura y la lengua náhuatl”, *Ichan Tecolotl*, núm. 369 (2023).