

Socialización del lenguaje: El rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paĩ Tavyterã Guaraní

Language socialization: Mother tongue and culture roles in Paĩ Tavyterã Guaraní childhood

Enviado: 30/06/2022

Aceptado: 16/08/2022

Celeste Mariana Escobar Imlach¹

Resumen

Este artículo muestra la labor etnográfica y de documentación de la socialización lingüística de los niños Paĩ Tavyterã Guaraní, en diversas comunidades del departamento de Amambay y Concepción, Paraguay, durante el período 2011 al presente. La orientación central es sobre los principios que rigen la socialización de los niños ilustrados con datos etnográficos en comparación con trabajos que documentaron también este panorama social en diferentes espacios de pueblos indígenas.

Palabras clave:

Socialización del lenguaje, lenguas indígenas, lengua materna, Tupí-Guaraní, infancia.

1 Docente investigadora de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Para parte del trabajo de campo de este artículo se contó con el apoyo de recursos de Susan Witters de EEUU (2011-2014), la Beca CLACSO-CONACYT México (2015-2017) y otro período como parte del Proyecto de Investigación del Rectorado de la Universidad Nacional de Itapúa (2019-2021).

Abstract

This article shows ethnographic and documentation work on language socialization of Paĩ Tavyterã Guaraní children, from different communities from Amambay and Concepción in Paraguay during the period of 2011 until present. The central orientation is on the principles that govern children socialization illustrated with ethnographic data in comparison with works that also documented this social field in different spaces of indigenous communities.

Keywords: Language socialization, indigenous languages, mother tongue, Tupí-Guaraní, childhood.

Introducción

Según el Censo Nacional del Paraguay del 2012, se encontraron 15.097 Paï Guaraní hablantes² que abarcan los departamentos del Amambay, Canindeyú y Concepción, en la parte Noreste del país colindando con la frontera del Brasil. Varias comunidades fueron parte del proceso de despojo de tierras a este pueblo indígena, lo cual, ha desembocado en un proceso de acorralamiento y despojo de tierras que es aún recordado por relatos de algunos ancianos con episodios tristes de asesinatos y pobreza sufridos durante esos años.

En cuanto a los datos de hablantes (monolingües o bilingües) la tendencia de observaciones etnográficas en los últimos años ha sido que los adultos mayores (30 años para arriba) se manejan exclusivamente como monolingües, que en su cotidianidad manejan el guaraní paraguayo mezclado con el paï con un grado no preciso de entendimiento del español. Los jóvenes adultos, quienes salen ya sea para estudiar o trabajar, pueden manejarse a un nivel bilingüe pero no tan fluido como en su lengua materna guaraní. Los niños en la comunidad se comunican exclusivamente en su lengua materna y los que cuentan con acceso a tecnologías están expuestos al español y portugués. En cuanto a la escolaridad, no existen datos concretos de este pueblo en particular, pero a nivel nacional en contraste con los otros pueblos y la población en general, los guaraníes presentan la tasa de analfabetismo más alta (44,2 %) y años de instrucción escolar más bajo (2,91)³.

La lengua Paï conforma parte del subgrupo 1 de la familia lingüística Tupí-Guaraní. La misma exhibe un número de rasgos de la Amazonia Occidental: i) características polisintéticas con sufijos predominando sobre prefijos y con posposiciones sobre preposiciones y ii) la falta de mecanismos de voz típicos como pasivos agentivos (Velázquez-Castillo, 2002b: pp. 508-509).

2 *Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay (SLP)* <http://www.spl.gov.py/index.php/es/component/content/article/15-pueblos-origenarios-del-paraguay/38-guarani>

3 *Dirección General de Estadística, Encuesta, y Censos (DGEEC)* (2008). Principales Resultados de la Encuesta de Hogares Indígenas EHI/2008: Características Demográficas, Sociales y Económicas, pp. 5-6. En los años de instrucción en contraste con la población nacional (8,0) y en la comparación según familia lingüística advierte que no existen diferencias significativas en la población indígena con un promedio de 3 años de estudio. En la tasa de analfabetismo la tasa más baja es de 25,6 % con los Guaicurú.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: el marco referencial, la metodología; dentro del análisis de los datos se subdividen en las siguientes secciones: las etnoteorías de la infancia e historias de desarrollo, la etnografía de la infancia, el lenguaje dirigido a infantes, la lengua materna, las rutinas interaccionales, la periodización de la infancia Pañ, la noción del "niño" y, por último, la conclusión.

Marco referencial

El enfoque de este trabajo se apoya de la perspectiva de la teoría de Vygotsky que enfatizaba la influencia social como generadora de las adquisiciones cognitivas y el aprendizaje como internalización de la cultura, en el cual no solo entra el lenguaje como uno de los ejes principales en la socialización del niño, sino también se incluye los gestos faciales y corporales (Imagen 1).



Imagen 1. Infante menor de 24 meses señalando a anciano.

Un ejemplo concreto de esto lo podemos ver en el gesto de señalar. Al principio esto es un intento fallido de alcanzar algo. Cuando la madre, ante este gesto, acude en ayuda del niño, la situación cambia. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. Más tarde, cuando el niño relaciona su intento de tomar algo con la situación social, comienza a interpretar el movimiento como acto de señalar⁴.

Otro punto importante de la tendencia vygostkiana es la “zona de desarrollo proximal” que Wertsch lo define como lo que:

(...) aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero el curso del desarrollo se convierte finalmente en propiedades internas del niño⁵.

De similar manera este proyecto se alimenta de la corriente sapir-whorfiano que recalca la importancia de la “individualidad en la cultura”⁶ y también más detallado por de León de cómo la “lengua desempeña un papel crítico”⁷, en su función de uso y práctica en la vida cotidiana en las representaciones conceptuales y culturales. Entonces se puede decir que el enfoque de la socialización del lenguaje derivan de las premisas que dirigen la metodología de este trabajo como análisis de las actividades cotidianas de los niños en el contexto en donde se ubica el proceso de desarrollo y el estudio de los sistemas de creencias etnoparentales “responsables de la regularidad de los contextos cotidianos del comportamiento experimentado por los niños”⁸.

4 Vygotsky y la educación, Moll (comp.), Aique, Bs. As., 1993. Notas de clase de la “Teorías del Aprendizaje,” Curso Posgrado en Didáctica Universitaria, Universidad Nacional del Paraguay, Mayo 2013.

5 Wertsch, Vygostky y la formación social de la mente, Paidós, Barcelona, 1988. Notas de clase de la “Teorías del Aprendizaje,” Curso Posgrado en Didáctica Universitaria, Universidad Nacional del Paraguay, Mayo 2013.

6 Duranti, A., 2000, p. 90.

7 Este enfoque se detalla para el contexto maya zinacanteco en el Capítulo 1 en de León, L. (2005).

8 De León, L. 2010, p. 39.

Metodología

Las técnicas utilizadas fueron la observación etnográfica con apuntes de distintos períodos rituales y de la vida cotidiana de las comunidades estudiadas; el método de documentación de interacción del registro de actividades; grabación y análisis audiovisuales por medio del programa ELAN y entrevistas de preguntas cualitativas a los principales cuidadores de los menores. Las principales comunidades estudiadas desde el 2011 han sido: Itá Guasu (2011-2016; 2018-presente), Pikykua (2020-21), Pirary en el Departamento de Amambay e Yrapey en Concepción (2020-actual). Este lapso de tiempo ha permitido la corroboración desde las primeras observaciones y hallazgos (Escobar, C: 2015, 2016a, 2016b), así como incluir en este trabajo actual, los cambios suscitados a través de este período por las repetidas estadias en diferentes comunidades.

Las familias seleccionadas para este estudio por lo general son extensas, en la casa pueden vivir los abuelos, varios hijos y sobrinos solteros (esto varía según el día de la semana) y nietos. El enfoque del estudio han sido infantes bebés hasta los 5 años de edad en sus interacciones cotidianas, sin embargo, no se han descartado las interacciones con niños mayores de hasta 12 años de ambos géneros, puesto que estos últimos suelen fungir de cuidadores de los infantes más pequeños y son agentes primordiales en la socialización entre pares.

En observaciones etnográficas se ha visto que sobre las hermanas mayores pueden recaer las tareas de cuidado de aseo y alimentación de los bebés y los hermanos mayores más bien se encargan del cuidado durante los juegos. La razón de esta dinámica se debe a que los bebés pueden ser encargados por sus mamás a los hermanos mayores que viven con los abuelos para que sean cuidados ya sea porque sus madres trabajan, o deben de ir al pueblo, aún estudian o tienen algún otro quehacer en la chacra. Aunque estos hermanos cuidadores son mayores (7 años para adelante) de lo que el enfoque de este estudio se centra, por ser en ciertos casos los cuidadores que pasan más tiempo con los infantes menores en gran medida interactúan bastante. Lo anterior hizo que prestara atención a la socialización entre pares puesto que mucho del lenguaje infantil y rutinas de aprendizaje es motivado en este contexto de interacciones cotidianas (Imagen 2).



Imagen 2. Hermana mayor bañando a su hermano menor.

Contrario a lo que se presume en otros contextos, no necesariamente siempre es la abuela quien se encarga principalmente del mantenimiento diario de la casa y del cuidado de niños pequeños. La edad de la abuela también influye en su involucramiento activo o no, en el cuidado de infantes menores de 5 años. Se presentaron más casos en que, más bien, su rol es el monitoreo de que los hermanos mayores vayan cumpliendo acorde a lo esperado el cuidado de los infantes menores o asisten a las madres en casos puntuales de cuidado diario, en el seguimiento a los cuidados prenatales, a la hora del parto y posparto, en la atención o la consulta sobre enfermedades y curaciones en caso de accidentes de los menores. En este sentido la presencia y el trabajo femenino de cuidado familiar se puede distribuir internamente de acuerdo al tipo de roles, funciones y edades tanto dentro de la familia extensa como en la comunidad.

El uso del español es casi nulo y en todo caso se nota más bien la fuerte influencia del guaraní jopará (guaraní paraguayo) en la comunicación entre adultos-niños y entre niños-niños. Se podría decir que es un contexto más bien monolingüe, excepto con el uso de algunas palabras y frases que atañen exclusivamente al guaraní pañ. La influencia del español es más bien indirecta, pues los niños están expuestos a él en la enseñanza de la escuela local como materia, en programas de televisión o acceso a videos infantiles por el celular en aquellas casas que tengan electricidad y por los esporádicos visitantes externos que no sepan manejarse en guaraní.

Análisis de datos

1. Etnoteorías de la infancia e historias de desarrollo

Uno de los ejes de análisis de este trabajo se enfoca en las creencias parentales o etnoteorías de la infancia que dirigen los conceptos de cuidado y crianza cotidianos y que permiten, conceptual y culturalmente, los medios para que el niño pañ llegue a ser, en su proceso de desarrollo hasta su madurez, independiente; un miembro aceptado y con todas las expectativas de comportamiento, moral y costumbres que rigen a la comunidad. También estas etnoteorías inculcan desde niño las acciones o palabras no aceptadas socialmente en la cultura pañ guaraní. Gaskins (2010) y de León (2005) subrayan cómo para los niños mayas, yucatecos y zinacantecos respectivamente, las teorías locales de los padres orientan las prácticas cotidianas que enseñan a los niños a habitar y comportarse de una manera socialmente aceptada de acuerdo a estas perspectivas culturalmente cultivadas.

No obstante, esto no implica la idea de asumir al niño pañ como un ente pasivo, con interacciones unidireccionales de adulto a niño, y creciendo en una dirección de desarrollo lineal. Intento más bien presentar un contexto en que se presenta a un niño agentivo, un "participante activo" (de León 2005, p. 31) y con bastante tiempo-espacio para desenvolverse autónomamente e independientemente creando sus propios espacios de juego, de interacción, de decisiones de cómo y cuándo moverse.

Mediante el estudio de niños mayas yucatecos, Gaskins encontró que “para proponer una teoría cultural del desarrollo es primordial reconocer

que puede haber múltiples resultados en relación”⁹ y también “pueden haber múltiples perspectivas para juzgar el valor de estos resultados”¹⁰. Y aceptando estas dos posibilidades nos lleva a ir más allá de un modelo único de desarrollo infantil, y más bien “considerar la participación de los niños en el mundo como parte de un complejo sistema cultural de actividades relacionadas entre sí, y nos proporciona una comprensión del “desarrollo óptimo” como un concepto culturalmente relativo”¹¹.

Tomando como guía comparativa el trabajo realizado por Gaskins en la comunidad maya yucateca y revisando los tres principios encontrados por la misma de: 1) la primacía de las actividades del trabajo adulto, 2) la importancia de las creencias culturales de los padres para la estructuración de las actividades de los niños, y 3) la independencia de la motivación de los niños mayas¹². He encontrado paralelos en los dos últimos principios en el contexto Paï que resuenan similares pero manteniendo su particularidad cultural. El segundo punto lo encontré en la siguiente sección y el tercero cuando ya se abarcó la distribución de tiempo en que los niños emplean para socializarse entre sí que en este trabajo aún no es el enfoque.

Por otra parte se corrobora los datos recogidos en trabajo de campo actuales con los datos que se encuentran en estudios etnográficos de otros anteriores¹³. Aunque estas obras consultadas no se dediquen exclusivamente a la socialización de los niños, hubieron datos en materia de observación etnográfica y documentación de cantos y oraciones rituales (*ñembo’e*) y de *ñemoñe’ẽ porã* (palabras auténticas)¹⁴ que complementan mejor el cuadro de

9 La influencia de las nuevas creencias evangélicas que han logrado permear en las comunidades Paï, ha suscitado en los últimos años conflictos entre miembros de las mismas familias o en su relacionamiento con otras. Un reporte de los devastadores efectos sobre la autonomía de la autodeterminación de sus expresiones culturales ancestrales y también ha creado estragos en la cohesión social comunitaria por la conversión de comunidades indígenas en la Amazonia. Véase: *Una conquistista evangélica en la Amazonia*, The New York Times. <http://nytimes.com/s/2020/10/02/espanol/opinion/amazonia-indigenas-evangelicos-coronavirus>. Recuperado: 5-08-2021.

10 Gaskins en de León (2010, p. 71). También existen situaciones de cuestionamiento a estas mismas creencias por parte de los más jóvenes. Sin embargo, este tema merece un análisis en un trabajo aparte, puesto que las realidades son complejas y, a la vez, las etapas de crecimiento contrastan enormemente entre lo que se espera de un infante menor de 5 años a un joven a partir de los 12 años.

11 Ídem.

12 *Ibíd.*, p. 69.

13 Melià, B., 2008 y Galhego García, W., 2002.

14 Los himnos son el “verdadero decir” o *ñembo’e* literalmente significa “hacerse palabra” o “hacerse palabra

análisis de las creencias parentales que ayudan a llegar a la conjetura de la formación de identidad como el ser Paĩ.

En sus rituales y reuniones informales surge esta expresión constantemente, *Ore Paĩ reko* (nuestro modo de ser Paĩ) en palabras de Melià, “los Paĩ se manifiestan como dueños de una autenticidad bien definida y diferenciada”¹⁵. Una y otra vez durante las entrevistas, en observación etnográfica durante reuniones de la comunidad y conversaciones con sus miembros (especialmente entre y con los adultos mayores) se menciona el *teko/reko/jeko/heko*, de acuerdo a qué adjetivo o sufijo acompaña a la palabra *teko* (*teko katu*, *teko porã*, *teko marangatu*, *ñande reko*, *teko ñembo’o* y *ñande rekoha*, *jekoaku*) se puede referir al significado de múltiples formas para el Paĩ entre lo que se entiende como el modo de ser, modo de estar, sistema, ley, cultura, norma, comportamiento, hábito, condición y costumbre.

En el análisis de las creencias parentales que guían el día al día en las actividades que afectan a la socialización de los niños se incluyen la explicación solo del *teko katu* (el modo verdadero de ser) y del *teko porã* (modo de vivir que está bien). Considerándolos como partes de las conceptualizaciones y reflexiones explícitas del sistema cultural paĩ que fueron manifestadas en este estudio como ejes de las creencias parentales en la socialización de los niños¹⁶.

El *teko katu* se puede sintetizar como lo que “el Paĩ es y hace, o mejor dicho, de lo que debe ser y debe hacer”, por esto el *teko katu* se manifiesta como “(...) una especie de conciencia que configura además su identidad”¹⁷. Las reglas que de alguna manera disciplinan el comportamiento individual o como ser social con otros, son guiados por el *teko katu* y *teko porã* que están depositados de manera oral y son referidos en un “lenguaje propio, con palabras auténticas y verdaderas” como el *ñe’ẽ katukue* “en donde no faltan arcaísmos morfosintácticos como léxicos”¹⁸.

divina” y esto se realiza en comunidad acompañada de danza ñembo’e-jeroky. En ella se expresa lo que “son los dioses y lo que hacen; se dicen las palabras divinas, reproduciendo en la tierra el decir de Los-de-Arriba” y también el contenido puede cambiar con invocaciones Melià, B., 2008, p. 164.

15 *Ibid.*, pp. 52-53.

16 *Ibid.*, p. 102.

17 *Ídem.*

18 Para más consulta sobre los otros tipos de *teko* en general o *teko marangatu* (modo de ser religioso) véase

Ñemoñe'ẽ porã

Pema'ẽ che rehe, amoñẽsyruta ñe'ẽ katukue, amboesajáta peẽme reko pavẽ. (...)

Exhortación/Hablarles de lo que está bien

Mírenme, voy a poner en hilera una detrás de otra las palabras auténticas, voy a abrirles a todos los ojos hacia las resplandecientes costumbres que son de todos [todos los que son Paĩ]¹⁹.

Se considera falta grave o se le culpa a los integrantes de la comunidad si por alguna desobediencia a las reglas de ética, moral y conducta del *teko katu* como la causa principal de su *teko mbojo'a* (su modo de ser se divide) y esto por ejemplo hasta incide en los futuros padres cuando el bebé está formándose en el vientre de su madre y en la criatura misma después de nacer. Aunque se advierte por las respuestas de los mayores que los jóvenes actualmente ya no respetan o siguen como se debería de hacer las cosas, pero permanece esa noción de “miedo” colectivo Paĩ al quebrantamiento de este modo de vivir y ser.

S: *Ha upea la oiko akuro* [una de las maneras de cuidarse durante el embarazo en este caso], *opeagui la okyhyjeterei voi la Paĩ umia*.

S: A eso se refiere si “vive con el modo caliente,” de [violiar] eso es lo que más miedo tienen los Paĩ.

C: *Yma?*

C: ¿Antes?

S: *Yma pero koangateima la oiko akuva ja ndorrepetaveima*.

S: Antes pero ahora mismo los que deberían seguir este modo [de seguir estas pautas] ya no la respetan²⁰.

Es por esto que considero fundamental fuente de análisis y comprensión complementario de este modo de ser Paĩ sus *ñembo'e* (oraciones) y *ñemoñe'ẽ porã* (palabras verdaderas o auténticas) porque más directamente en sus propias palabras se manifiesta este modo de ser sin tener que usar recursos de terceros que puedan prestarse a representaciones e interpretaciones erróneas. Aun así, es bueno aclarar que los Paĩ son celosos custodios

Melià, B., 2008, pp. 101-107.

19 Ibídem, p. 201.

20 Extracto de entrevista con abuela-partera Paĩ, 3/8/2015.

de sus tradiciones orales y no a cualquier extraño lo abren y mucho menos le traduce o explican de qué se trata cada parte de ellos²¹.



Imagen 3. Ceremonia comunitaria adultos y niños.

De acuerdo a los extractos encontrados en el trabajo de Melià (2008, p. 209), en parte, se puede encontrar la sabiduría paï que dirige *el teko katu* y que “se remonta a los orígenes divinos de la identidad paï”.

21 Una condición para acceder a documentar la lengua Paï fue el compromiso expreso de parte mía, de respetar y no lucrar comercialmente en público partes grabadas de sus ceremonias o extractos de sus *mborahéi puku* (oración-canto largo de veladas ceremoniales). De hecho, como una salvaguardia justamente a la apropiación indebida cultural de varias manifestaciones culturales incluyendo sus *mborahéi puku* fue impulsado por varios ancianos y ancianas sabios Paï y la autora de este trabajo, la Declaratoria de Patrimonio Inmaterial Cultural de sus saberes ancestrales por medio de la Resolución 19/2022 de la Secretaría Nacional de Cultura (SNC). Esta Declaratoria está amparada bajo el Art. 81 de la Constitución Nacional del PATRIMONIO NACIONAL y la Ley Nro. 5621/2016 "Protección del Patrimonio Cultural".

Ñande reko

Ko ñande reko ypyrũhaguépy, ani haguã opa mba'e nade rady rei rei, jarojoja va'erã áry rovái. (...) Mbava'erãmi tamó'ã ñane reko mboypy hague ñamboyke. Jaroesaja joty tupã tavyterãme.

Nuestro modo de ser

Conforme a nuestro modo originario de ser, para que cualquier cosa no nos haga enfermar sin más ni más, debemos armonizarnos con los cielos. (...) Que de ninguna manera dejemos de lado lo que dio principio a nuestro modo de ser. Vamos a abrir los ojos, como de costumbre, a los seres divinos, moradores de la verdadera aldea²².

Estos *ñembo'e* y *ñemoñe'ẽ porã* no solo se encuentran en los rituales como oraciones cantadas repetidos una y otra vez, sino también en varias ocasiones a la hora de reunirse la familia alrededor del fogón de la casa, generalmente en la mañana temprano y antes de ir a dormir por las noches, que son compartidos oralmente por los adultos, para que los niños vayan escuchando y aprendiendo para ir tomando esa conciencia de identidad colectiva. El *teko katu* se va inculcando diariamente en la vida Paĩ de grandes y pequeños durante todas sus vidas para no olvidar su modo de ser que deberían seguir, colocándose a un nivel del “pensar reflexivo” y “filosófico,” “(...) cuando al Paĩ se piensa como tal, lo hace según el sistema y palabras del *teko katu*”²³.

Sin embargo, para los fines de este estudio, resalta que la vida ritual o las palabras sabias repetidas en el transcurso de vida de los niños Paĩ repercuten en ellos. Lo cual, se pudo comprobar al observar sus juegos e interacciones cuando se encuentran libres en su espacio, donde dramatizan cada parte vivida con los mayores de la comunidad en sus rituales o ensayan los cantos y las oraciones. Lo que permite el juego es hacerlo sin tantas limitaciones o reglas comunitarias a las cuales sí deben regirse durante sus ceremonias. Este espacio de libertad de expresión infantil permite a los niños aceptarlo con naturalidad, ensayando, imitando, equivocando y volviendo a repetir según lo decidan hacer, sin que los adultos intervengan. Los mismos niños Paĩ van afianzando su identidad cultural y fortaleciendo su ser-estar como Paĩ en su mundo, creciendo.

22 Melià, B., 2008, p. 209.

23 Ibíd., p. 102.

2. Etnografía de la infancia

Para abordar este punto, anteriormente mencionado, parece propicio continuar con la idea de alma o espíritu por lo que los Paĩ diferencian dos ideas sobre la interpretación con relación al alma en el siguiente ordenamiento: por un lado el *ñe'ẽ*, que se refiere primero “al alma espiritual que se manifiesta a través del habla” y segundo, la “(...) toma su asiento en el cuerpo de la mujer en la concepción”²⁴ con el nombre de “*oñeapykano*”. Literalmente, hasta el día de hoy en el guaraní paraguayo se utiliza *ñe'ẽ* que se entiende como palabra sin la connotación de alma, pero aun para el pueblo Mbya Guaraní *ñe'ẽ* se entiende como palabra-alma. Según nos explica el trabajo de Melià (2008, p. 170), durante la vida del hombre Paĩ, esta “alma” tiene asiento en la garganta, por esto cualquier enfermedad relacionada a esta parte del cuerpo es considerada peligrosa para los Paĩ.

El primer modo de interpretar al alma, aunque diferente al segundo, influye fuertemente luego en la manera en que deben llevarse al cabo los cuidados no solo del nuevo ser Paĩ en camino por nacer, sino influye también en el comportamiento del *jekoaku* que deben de llevar el padre y la madre durante el período de gestación y después de su nacimiento durante toda su vida. Pero empezaré por detallar más las partes de las cuales consta el alma en la primera interpretación y luego continuaré con lo que implica la segunda interpretación.

El alma consta de tres partes según la versión aparecida en el trabajo de Melià (2008, p. 170), lo que se entendería de la siguiente manera: *tyke'yra*, *tyke'y mirĩ* y *tyvy mirĩ*. Entonces la manera en que se relacionan se explica como *tyvy mirĩ oho oguata ñande képe*:

(...) ese hermano se pasea cuando estamos durmiendo, mientras *tyke'y mirĩ* vigila el cuerpo hasta que *tyvy mirĩ* vuelve de sus viajes nocturnos. Si una de estas tres almas falta —especialmente *tyvy mirĩ*—, el hombre en sus viajes corre peligro de perderse o ser sustraído por un espíritu maligno o los *pytumbory*, seres que aparecen en el sueño y entonces, *nde revy'ái*, te falta el ánimo y “no te hallas”. La persona se queda lánguida, no quiere comer y solamente

24 Ibíd., p. 170

el *mba'ekuaa*, el médico, puede intentar mediante rezos liberar el alma o indicarle su camino de vuelta. Una ausencia prolongada tiene como consecuencia la muerte. El *ñe'ẽ*, al morir la persona, se traslada al paraíso. El alma del cuerpo, que durante la vida se manifiesta en la sombra, es designada con la palabra *ã*. (...) Al morir el *ã* se torna *angue*, queda en la tierra y puede incorporarse en un animal. Los *angue* o animales poseídos por un *angue* constituyen un peligro para las almas, especialmente de parientes y amigos del difunto, porque lo quieren seducir y llevárselos consigo²⁵.

Es relevante esta idea de alejamiento del peligro que corre la persona con el “alejamiento del alma”, no solo porque la vida corre riesgo según los Paĩ, sino también dejar de vivir a la manera del paĩ *reko* (modo de vivir Paĩ) que implica la noción de perder el alma espiritual y no poder volver al paraíso Paĩ, al morir²⁶.

Además, la manera más frecuente de provocar miedo en los niños para que no vayan a ciertos lugares alrededor de la casa o para no ir solos al monte cuando son muy pequeños, es la amenaza de que allí se encuentran los *angue* o animales poseídos por los *angue* que les llevarán el alma. Y parte de las enseñanzas que se dan alrededor del fogón de la casa familiar a los niños, es la manera de hacer oraciones para que no les hagan daño los *angue* o de comunicarse con ellos para saber qué quieren de uno²⁷.

La segunda interpretación del alma está fuertemente ligada al momento que la madre queda embarazada.

Teko Ñemboro'y

Oñangapyhy mboyye mitã, upearã oiko jehovasa hese (...)

El modo de ser apacible

Antes de que el niño agarre su alma, para eso está la bendición sobre él (...)²⁸.

El momento de reconocimiento del embarazo en la mujer marca una

25 Ibid., p. 171. También en el texto se agrega que el “ñe'ĩ y *angue* son dos aspectos de una misma alma que al morir se divide, una para trasladarse al paraíso, otra para quedarse”, según otros informantes.

26 Ídem.

27 Entrevista con una madre de familia nuclear del 2/8/2015 y con la abuela de familia extensa 3/8/2015.

28 Melià, B., 2008, p. 207.

manera en que debería actuar la futura madre en cuanto a quién debe informarle primero de su estado gestacional:

S: *He oñeapykanoma pepe...ha entonce oñeapykanovove...omombe'u arã ha'e primero la iménape ha'erevete pea ...ha omombe'u arã imesype ...*

S: Si ya quedó en su asiento (traducción literal cuando la madre está embarazada)... y entonces cuando ya quedó (el bebé) en su asiento... tiene que contárselo primero a su esposo... y contarle a su suegra...²⁹.

Después, en tercer lugar, sigue la madre de la embarazada sobre el orden de quién debería enterarse del embarazo. El orden de dar esta explicación según la abuela entrevistada se debe a que la suegra debe hablarle a su hijo para que respete y siga las reglas del *jekoaku* (modo de vivir con austeridad en comportamiento y alimentos restringidos).

El papá del bebé parece considerarse principal responsable de forjar el buen camino siguiendo las reglas cuando ya está en camino el nuevo ser quien agarrará su alma o cuando tendrá conciencia. De esta forma, se involucra al padre activamente durante el período gestacional de la madre como causante de cualquier malpasar de ella durante el parto o incluso en el nuevo ser Pañ formándose. En un extracto del trabajo de Melià (2008, p. 207) se expresa la responsabilidad del padre en proteger a su nueva familia y dar continuidad a lo enseñado por el padre de este a los infantes de la siguiente generación:

Ñande reko

Nde ningo ne miñĩ guekéry ary jary niko nde; ange miñĩ ndacheporivéirõ árami joty eiko ichupekuéry kuri. Itymbýry ahuguive nde ningo repyta ombo'etepýramoma nde reĩ, nde jeguakávy nde aramive avei oguerejeko áry (...)

Nuestro modo de ser

Tú [refiriéndose al padre] eres el protector de los días de tus pequeños; luego dentro de poco, cuando yo [nuestro padre refiriéndose al momento de casarse las palabras que se le dice al hijo que forma una nueva familia] no esté más presente, sé luego para ellos así como de costumbre (...).

29 Extracto de la entrevista del 3/8/2015.

De todas las plantitas tú te quedas pues ya como siendo el responsable; así estás; tu “adornada” (la esposa), como tú también, ahí está; según los tiempos se da su propio modo de ser (...).

En un relato de una abuela-partera Paï en Yrapey, Concepción, ella afirmaba que su hija sufrió muchas horas de labor de parto por culpa de que su marido no había seguido el *jekoaku* como manda el modo de ser Paï. Cuando consulté qué había hecho él, ella contestó: "él cavó un hoyo para enterrar un horcón, durante el *jekoaku* no se debe hacer construcciones, ni ataduras, ni excavaciones bajo tierra de ningún tipo". Por lo mismo, la abuela-partera agregó: "yo le mandé a él: 've a sacar ese horcón antes del amanecer del hoyo que cavaste'". Según continuó su relato, solo después del que padre sacara ese horcón, el bebé finalmente nació³⁰.

De esta forma, el *ñemoñe'ẽ porã* (Melià, 2008, p. 207) anteriormente expuesto y el relato de la abuela-partera, ejemplifican la importancia dentro de la sociedad Paï desde el momento del conocimiento de la concepción del nuevo ser Paï, del rol y la corresponsabilidad del padre en asegurar que durante el tiempo prenatal, del nacimiento y luego el camino de crianza sea buena y que siga transmitiendo su cultura. Así como también su involucramiento en el bienestar del embarazo y parto de la madre por medio del *jekoaku*.

Es más, la relación del alma con la madre del niño tiene que ver con la leche materna y la sangre. Las transfusiones son posibles solo entre parientes sanguíneos y si en caso de que la madre de un lactante haya muerto, solo una “pariente sanguínea puede darle pecho”³¹. Para poder asegurar la vida y el alma del niño, es imprescindible hacer las preparaciones y cuidados durante el embarazo, tanto para el padre como para la madre³². Esto se espera respetar hasta los siete días después de nacido el niño, por sobre todo, pero la cuarentena es un período muy cuidado

30 Este relato surgió durante una entrevista cualitativa mayo 2021.

31 Melià, B., 2008, p. 170.

32 *Ibíd.*, p. 175. Similarmente, este mismo punto es observado mencionando a la madre y sus prohibiciones alimenticias, sin especificar a qué género corresponde qué restricción. Sin embargo, en la comunidad de estudio fue reafirmado tanto como la madre de la familia nuclear y la abuela-partera de la familia extensa, entrevistadas. Por esto, incluyo el extracto del *ñemoñe'ẽ porã* donde explícitamente se menciona como principal responsable al papá del bebé para que el buen modo de ser Paï se asegure.

también en el posparto. Como se había mencionado, entre las actividades que el padre no puede realizar se encuentran: clavar, cortar con machete, colocar tornillos, partir la tierra con azada. Para la madre se prohíbe hacer redes de pescar, tejer (hacer hamacas ni atuendos), degollar a un animal o despescuezarlo (evitar sacar todo el aparato respiratorio y digestivo), comer ciertas partes de un animal (ala). Durante el *jekoaku* ellos deben evitar especialmente el *pochy* – comportamiento enojado³³.

S: *Oñeapykano... Ha otro ma'era upea oheko ombo'emarã isy kuñame ha mitãkuimba'epe isy... oheko mbo'earã ani omboajura mondohotei ryguasu ojukaro ani omboajura mondohotei... ma'era upea? Por no ohupyty ifamiliape... kuña atu ombo'iramo bichokuera, anikena oipo'o he'i koa (muestra la parte del cuello) ani oipe'a chugui hy'ekue...omocha'iro... upea ohupytyrõ mitãme onacerirema hína upea, sino ohupyty mitãme he'i... ndoikoiaku aikue...*

S: “Se hace su asiento” (literalmente por el estado de estar embarazada). Y lo otro que tiene que aprender [es] su [modo de] vivir de su madre la mujer y de su madre el hombre... tiene que enseñarle que no despescuece a la gallina, si la mata que no la desnude... ¿por qué esto? Para que no le alcance a su familia... si la mujer corta carne silvestre, que no saque esto (muestra el cuello con la mano), que no le saque los intestinos, porque o sino le alcanzará también a su hijo lo mismo... quien no haya “vivido en caliente” (traducción literal)³⁴.

El *jekoaku* aquí mencionado se relaciona de cierta forma al mismo que siguen los muchachos en el ritual más importante del pueblo Paĩ que se denomina el *mitã pepy* (convite de los muchachos que es el rito de iniciación de niño a hombre) que Bartomeu Melià lo explica como un “estado “delicado” y se evita el contacto con aquellos objetos que de una manera u otra significan *teko* extraño: zapatos, reloj, sombrero, eventualmente “papeles”...”³⁵.

En el sentido que todo objeto metálico “introducido” por el contacto con el mbaíry (hombre blanco) su uso es prohibido al padre del niño que nacerá, es como si todavía continuara cierta desconfianza colectiva a todo

33 Ibíd., p. 176.

34 Entrevista con abuela-partera 3/8/2015.

35 Melià, B., 2008, p. 155.

lo foráneo al teko Paï. Y también el hecho de que los Paï consideren que la madre no debería desollar o desnucar a ningún animal suena como si estuviera de alguna manera relacionado con la noción de que el alma de la persona reside en la garganta como fue anteriormente expuesto. Posiblemente, algún equilibrio natural (naturaleza-hombre-animal) se pudiera perturbar o hacer “cobrar” a la madre su acción de sacarle la zona de la garganta (tal vez el alma del animal) hasta el punto de repercutir en la vulnerable alma del niño en camino. En cuanto al enojo y la violencia, es considerado un valor negativo en el sistema Paï, especialmente dirigido o demostrado a los niños y, en cambio, se promueve el *teko ñemboroy* (modo de ser apacible)³⁶.

Ya cuando la partera es avisada del momento del parto, ella ya en su camino junto a la madre invoca sus oraciones para que el parto sea sin complicaciones mayores y que el niño salga bien. Al nacer el niño también se siguen rituales que marcan la presencia de este nuevo ser en la comunidad y de la celosa protección que necesita especialmente hasta que el período del *jekoaku* acabe (siete días después de nacido). El cordón umbilical del bebé es tradicionalmente cortado con *takuara* (especie de caña de tallo filoso que se da en el área), aunque ya existen también casos de parteras tradicionales entrenadas para higiene post parto en el hospital local y desde entonces ya utilizan navajas (Gillette) desinfectadas con agua caliente.

Se entiende que aun teniendo exposición a ciertas medidas de higiene y para prevenir desinfecciones, de la medicina occidental aún permanecen ciertos rituales y costumbres que atañen a todo el proceso del nacimiento de un niño. Por ejemplo, todavía se sigue previendo la infección del ombligo del infante colocando polvo de ceniza alrededor del mismo. Después de nacido, primero se limpia todo rastro del parto y también se hacen rezos en el lugar en donde se tuvo al niño³⁷.

También se esperan siete días para cortarle las uñas y el pelo. En estos días posteriores al parto se espera que la madre no salga de la casa excepto

36 No solo en las entrevistas sino también en varios ñemoñe’ũ porã se menciona al enojo como un valor indeseable del teko katu.

37 Oraciones encontradas para el momento antes de que nazca. Galhego, W., 2002, p. 16 y después de nacer. *Ibíd.*, p. 206.

solo “en la madrugada y al anochecer” y nunca sola³⁸. Una vez caído el ombligo (*apuru'ã*) del bebé se entierra al lado de la entrada principal de la casa (junto con su pelo del primer corte) para evitar que de grande sea ingrato con los padres o se vaya y olvide de sus padres³⁹.

Durante el primer año de vida se trata de mantener al bebé con su madre la mayor parte del tiempo, ya sea al lado de ella en su hamaca, llevado en brazos o dentro de una especie de rebozo. A la criatura no se le exige nada: come cuando quiere, recibe la máxima atención y se trata de no dejarle llorar, enojar o gritar sin que se busque calmarlo cariñosamente⁴⁰. Se lo amamanta hasta los dos años y medio si no tiene un hermano en ese período de tiempo. Para los Paï asegurar el “crecimiento del alma es la mayor preocupación de los padres” (Melià, B., 2008, p. 176).

Para ponerle nombre al bebé se espera hasta que el mismo balbucee sus primeras palabras, para que el *tesapyso* o *joehakary* (persona encargada de dar nombres) le elija un *tupãéry* (nombre Paï considerado de origen divino o con relación a su sistema mitológico-religioso)⁴¹. Este es el momento cuando ya se considera que su *ñe'ẽ* (alma) está en completo desarrollo en el niño. El nombre de su alma, pre-establecido ya antes de que tome asiento en el vientre de su madre (*oñeapykano*) es secreto y guardado para los extraños a la comunidad.

Cuando se realizan los *kotihu* (rituales de danza-oración) o *aty guasu* (asambleas comunitarias) se utiliza este nombre y se identifica como miembro de esta comunidad. El nombre en español es secundario, puede ponérselo al año inclusive. Una vez teniendo el *tupãéry* no se puede bautizar cristianamente al niño. Por esto a los Paï que se convirtieron a alguna rama cristiana ya no se les acepta e identifica como Paï. En el ritual se le amarra al niño con una cinta vegetal (algún tipo de palma) que se deja con una cola posterior. Con el *mbaraká* (sonaja) y su *yvyra'i* (bastón sagrado) en movimientos circulares acompañados de invocaciones que solo el *tesapyso* escucha después de un rato se conoce el *tupãéry* que

38 Melià, B., 2008, p. 176.

39 Entrevista con abuela-partera, 3/8/2015.

40 Melià, B., 2008, p. 176.

41 Para un resumen del sistema Tupaéry femenino y masculino Paï, consultar: Escobar, C. y Gómez, G. (2021).

acompañará al niño por el resto de su vida. Ya cuando llega el momento en que se sabe su nombre, se procede a cortar la cola de la cinta. Según la explicación de por qué se le corta la cola al niño se debe a que, según los Paï, al comienzo de la historia éramos monos y llevábamos colas. Además, por ser monos, los humanos eran seres inquietos que no se quedaban de un lado a otro saltando y al cortar la cola en la ceremonia del *tupãery*, simbólicamente se marca que el niño ya será un ser apacible.

En cuanto a las enfermedades, como ya se había mencionado, los de la garganta se tienen mucho en cuenta entre los Paï porque el alma se encuentra en ese lugar del cuerpo. También las otras enfermedades peligrosas son a causa del *teko vai* (el modo de ser malo o equivocado) que son llamadas las *Ñandejára mba'asy* (las enfermedades de nuestro dios es su traducción literal), como las epidémicas en donde toda la comunidad debe reestablecer el *teko porã* por medio del *ñengarete* (rezos) comunitario.

Asimismo, si el bebé presenta problemas para respirar (*pytuhẽkytã'i*) o si se percata la mamá que mea mucho (*okuaruterẽi*), todo esto se le atribuye a que los padres no respetaron alguna regla del *jekoaku* e implica ciertos rituales de oración (*ñembo'e*) por parte del padre con el bebé en brazos hacia donde sale el sol y prácticas con plantas consideradas medicinales (*pohã ñana*) para paliar el malestar del bebé.

Existe una clasificación de los que tratan con enfermedades físicas y/o del alma. Los médicos-curanderos no solo se encargan de las enfermedades o afecciones del cuerpo (causada por accidentes o caídas), sino también de las que afectan al alma. Los *mba'ekuaa* se pueden considerar tanto a los adultos mayores, como a los que tienen conocimiento de las propiedades de las plantas medicinales silvestres del monte y como aplícarlos según el caso a pequeños y grandes⁴².

Para los bebés o niños no solo se toma en cuenta que los padres hayan seguido el *jekoaku*, sino también cualquier susto o caída, el lugar en donde ocurrió el hecho traumático, sueños o pesadillas, encuentro con espíritus malignos –el médico-curandero toma en cuenta todos los síntomas

42 Para más detalles en los tipos de enfermedades, médicos-curanderos y métodos de curaciones, la flora medicinal, ver: Meliã, B., 2008, pp. 171-174 y Escobar, C. y Gómez, G. (2021).

además de los físicos—. Se toma en cuenta los alimentos consumidos (si son calientes o fríos) que no se deben de mezclar. Ciertos medicamentos (ya sea a base de plantas medicinales, grasas o unguentos) consideran que no se deben consumir con ciertos alimentos. Se pueden soplar las partes enfermas con humo de tabaco y por medio del agua se puede “ver” qué tipo de afección del alma se tiene. Existe conocimiento de plantas para la fecundidad o prevención de embarazo. En la comunidad se respeta el conocimiento de oraciones para cada caso de afección que no fácilmente es compartido a extraños⁴³.

3. Noción del “Niño”

De acuerdo a las entrevistas, más las observaciones etnográficas, al niño se lo considera que entiende y puede comunicarse desde que responde con un gesto (sonrisa o llanto), o los primeros sonidos que se le escucha balbucear. La capacidad de lenguaje se trae ya con el *ñe’ẽ* pero a la vez la madre es la principal maestra de dirigir ese lenguaje. La madre debe ayudar al niño para poder decir sus primeras palabras (mamá o papá) con emulaciones gestuales entre los 3 a 4 meses. Se le habla lentamente pero no con un tono de “*baby talk*,” se trata de mostrarle los movimientos de los labios asociados al sonido. Si el bebé realiza movimientos de labios tratando de sacar sonidos ya se considera que le está viniendo la palabra. Al pronunciar sus primeras palabras, ya sea mamá y papá, ya se considera que el niño empieza su lenguaje.

Se tiene la certeza de que el niño aprende observando y que todo lo que uno haga, sea bueno o malo, lo va a repetir. Por eso las palabras malas (*ñe’ẽ vai*), violencia física (*roinupãta o einupã chupe*), perseguir para pegar (*romuñata*) son cosas que deberían evitarse en frente de los niños. Si hay violencia doméstica, se le culpa al padre de dividir o partir al niño su ser/vivir (*omboja’o chugui heko*), el niño “aprende observando” y todo lo que ve y escucha de sus padres lo va a hacer. También así ya pierde respeto por sus padres (*ndoikatui omba’e mombe’u*) y ya no va a hacerles caso si tratan de hablarles sobre cómo llevar su vida.

43 Para nociones del uso en medicina tradicional de las plantas y las percepciones de curanderas Paï, consultar: Escobar, C. y Gómez, G. (2021).

4. Lenguaje Dirigido a Infantes y Acomodación/Diseño Interactivo

Para de León, en su artículo sobre el “Participante Emergente”, se considera al lenguaje como un mecanismo central de socialización, en el cual el modelo de la competencia comunicativa se expande del microanálisis discursivo al microanálisis interactivo no verbal. Entre los ejemplos de interacción no verbal se incluyen: el gesto, la alineación corporal, el contacto visual entre otros, funcionan como indicadores de las distintas formas en que los participantes se involucran y se coordinan en la interacción. Esto hace una comunicación fluctuante y diacrónica⁴⁴.



Imagen 4. Ceremonia en donde el tesapyso busca el tupãery del infante acompañado por su madre.

En su trabajo, de León estudia con esta directriz la manera en que se socializa al niño en el contexto zincanteco de Mesoamérica y en su estudio demuestra cómo el bebé zinacanteco puede comunicar sus necesidades o se le empieza a interpretar como un ser comunicativo que,

44 Capítulo 4. “La Emergencia del participante: Interacción y comunicación con infantes”, de León (2005).

aunque no emita palabras concretas, sus gestos, los sonidos que emite y sus llantos son considerados como transmisores de información que causa una secuencia de interacción inclusive con su cuidadora. Por ejemplo, el caso de la bebé que ya comunicaba sus ganas de micción y su tía (que la andaba cargando) lo interpretó correctamente, entonces reaccionó de cierta manera al pedido de la bebé⁴⁵. A esto lo denominó un ejemplo del infante “protohablante”.

Por su parte, en el estudio de los tres casos de socialización, en el artículo de Eleanor Ochs y Bambi Schiefflin, se encuentran casos diferentes, especialmente entre la interacción con los bebés anglosajones; los de la comunidad Kaluli y Samoano, por otra parte. En el contexto anglosajón se trata con un lenguaje especial, el conocido como “*baby talk*” aplica a este contexto, así como la acomodación de los padres a la llegada del nuevo infante en la familia. En el “*baby talk*” se incluyen ejemplos de vocales alargadas en las palabras, palabras especiales, entonación especial, expansiones por medio de preguntas u oraciones afirmativas y simplificación de las palabras para aprender más rápido.

En cuanto a la reacomodación, se ejemplifica los muebles que se mudan de lugar y posición para crear un espacio seguro dentro del hogar. A veces, de acuerdo a la clase social, se destina un cuarto especial para el bebé y se decora con motivos infantiles. Existe un patrón de prevención e intervención para preparar la llegada del bebé. Desde que nace también se le trata como un ser social interactuando especialmente con la madre cara a cara de manera diádica⁴⁶.

En cambio, en la sociedad Kaluli, al nuevo bebé no se le considera comunicador hasta que empieza a decir las palabras “mamá” o “pecho”, aunque antes balbuceen o emitan sonidos no se le considera un lenguaje. El modelo interaccional de predilección no es la diádica, inclusive culturalmente se evita mirar a los ojos. Más bien aquí se ve el modelo triádico de interacción, al bebé se lo posiciona para que mire dando la espalda al cuidador, teniendo una perspectiva de todos los que le rodean. Se tiene la

45 de León, 2005, pp. 106-107.

46 Ochs, E. y Schiefflin, B. “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones” en: de León (2005).

noción del bebé de ser como una masa blanda que se va formando. No se utiliza el “*baby talk*” u otro lenguaje especial para bebés se le habla como a un grande y se busca que el infante forme una manera asertiva de comunicarse con su interlocutor. Se les corrige sus palabras mal pronunciadas o se ignora lo que quiera decir hasta que aprenda a decirlo bien.

En el caso Samoano, se le atribuye intención comunicativa al balbucear pero, a diferencia del contexto anglosajón, su producción no es interpretado. Sus primero seis meses lo pasa solo con su mamá. Luego se socializa con la familia extensa, con quienes comparte una interacción multipartita después de los seis meses. El lenguaje especial es por medio de cantos, no existe un lenguaje simplificado y su primera palabra que se considera lenguaje suena a kaka.

Ahora, en este trabajo se pueden ver paralelos y diferencias con los cuatro casos anteriores mencionados. Los padres se preparan por medio de rituales del *jekoaku*, pero la casa no sufre cambios significativos en la distribución de los muebles o un cuarto especial para el bebé. Las formas afectivas abundan bastante en la lengua por medio de las mujeres especialmente y otras cuidadoras niñas. Repeticiones con la pronunciación correcta es más frecuente pero en el caso de palabras o entonaciones especiales no he encontrado ejemplos. En una familia extensa, la comunicación puede ir de diádica (con la madre o cuidadoras los primeros meses) a multipartita más que todo (con varios miembros de la familia presentes en un lugar con el bebé).

Como los primeros meses pasa mucho tiempo en la hamaca, puede pasarse largos ratos tal vez no visualizando lo que pasa, pero sí escuchando y haciendo contacto de miradas repentinos con su cuidadora. Esta responde de inmediato a gestos, especialmente los enojados de llanto o gritos. Y se le habla al bebé de forma afectiva diciéndole adjetivos deseables que se formen en su ser cuando crezca. También pueden verse intercambios de conversaciones cuando ya se van haciendo más grandes, de seis o siete meses. No se han encontrado preguntas retóricas sino hasta que ya sean de tres años para adelante.

Las oraciones cantadas abundan para tratar de calmar su ser al bebé y también pueden ser de afecto, dependiendo de la cantidad de hijos y la

disponibilidad de tiempo de la madre para pasar con este. Las funciones varían de acuerdo al contexto, pero los primeros meses se trata de hacerle ensayar al bebé para que salgan sus primeras palabras. Si ya es cuidado por niñas mayores, sus hermanas o tías también las características mencionadas en el lenguaje dirigido a bebés de las madres es repetido por éstas últimas. De por sí se le considera al niño un aprendiz de “orejas” y por esto se toman medidas más bien en cuidar lo que se dice o se le muestra. Ejemplos malos podrían enseñarle un *teko* que no es aceptable para los Paĩ, que el nuevo infante repita después.

5. Rutinas Interaccionales

En las rutinas interaccionales más bien fue la amenaza lo más común que he encontrado para que el niño, especialmente cuando empieza a caminar hasta alrededor los 3 años, no se acerque a lugares peligrosos o considerados vulnerable de encontrarse con *angue*. Aunque en elicitación sí se podría decir que se incluye maneras de protegerse por medio de oraciones si es que se encuentran con algún *angue* en su camino.

Ere *chupe kóicha* (tienes que decirle de esta manera), y que repita para asegurarse que lo sabe. Para los tres años en adelante, como pasan bastante tiempo en su grupo de juegos copiando o siguiendo lo que hacen los niños mayores, en estos contextos comunicacionales de socialización de pares se utilizan muchas frases de advertencia (los *angue* u otros bichos poseídos por *angue* son los más comúnmente mencionados) para hacer lo que los más grandes dicen. No existe una preocupación hasta ya pasado los dos años para que pronuncie bien las palabras o sea corregido. Parece que escuchando a los otros o repitiendo, el niño va gradualmente formando conciencia de cómo se pronuncian las palabras correctamente.

En la rutina interaccional del ejemplo (imágenes 5 y 6), se puede observar que la madre Paĩ no responde con violencia a la niña, aunque ella demuestre enojo o incluso pegue. Se ha visto en las rutinas interaccionales cotidianas bastante paciencia y tolerancia de parte de los cuidadores, y no se reprimen las emociones de los niños para calmar sino más bien se le da tiempo y espacio solos, o se les habla en tono de voz moderado tratando de calmarle.



Imagen 5. La niña de 3 años reclama la atención de la madre, llora y le pega.

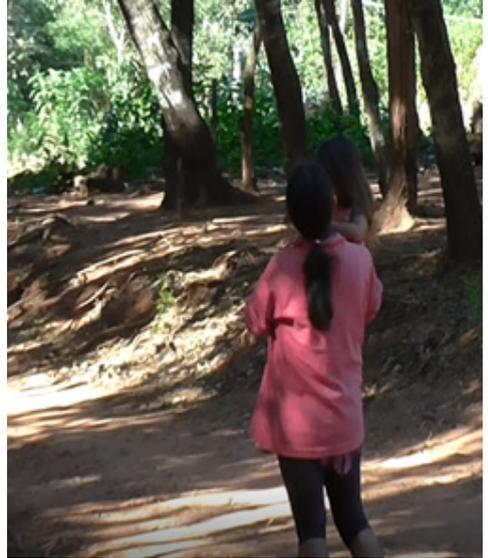


Imagen 6. La madre responde cargándola y hablándole suavemente para tranquilizarla.

En hogares donde se presenta inestabilidad emocional a causa de violencia doméstica, incidencia del alcoholismo o incompatibilidad entre los padres, es cuando se han observado disrupción de esta práctica de crianza pasible. En estos contextos surgen casos de respuesta con violencia a los menores en las interacciones cotidianas.

Periodización de la Infancia Paĩ Tavyterã

Periodización por ñe'ẽ	Edad Aproximada	Descripción	Etapas de desarrollo
Su ñe'ẽ ya está pre-establecido, sin embargo, no se sabe cuál será ni si se quedará.	Momento en que la madre sabe de su embarazo	Empieza el período de <i>jekoaku</i> para los padres.	Embrión a feto pre-parto.
Se debe de cuidar su ñe'ẽ para que llegue a su desarrollo completo.	0-7 días	El <i>jekoaku</i> sigue por otros siete días después de nacido. Se toman una serie de rituales y precauciones en este delicado período para el bebé.	Post-parto.
Continúan las precauciones para proteger al ñe'ẽ, que no se pierda.	8 días hasta los primeros balbuceos o palabras (4-6 meses).	Ya se puede saber cuál es el nombre de su ñe'ẽ, su <i>Tupã'ery</i> por medio del ritual. Ya se comunica con balbuceos, sigue con la mirada, responde (gestos).	Bebé.
Ya tiene ñe'ẽ completo.	8 meses-2 años y medio para niña (3 años para niño).	La comunidad influye sobre el niño aprobando o rechazando sus actividades. Se le permite a su manera y sin exigirle mucho participar u observar los rituales comunitarios.	Infancia temprana.
Se lo identifica con su <i>Tupã'ery</i> (nombre de su ñe'ẽ).	3-5 años	Forma pequeños grupos de juego muy independiente. Ya se les deja solos con los más pequeños que ya caminan. Copia los comportamientos de los mayores en los rituales a manera de juegos. No se le obliga a hacerlo correctamente, solo se le deja participar y observar. Ya se espera que sepa compartir sin mostrarle cómo y se le da pequeñas tareas de mantenimiento.	Infancia temprana a media.

Niño/niña.	6-12 años.	Son repartidas las tareas específicas por sexo, para el apoyo a las actividades de la familia. Cuidado serio de los pequeños de la casa, monitoreo de sus juegos y mantenimiento de los mismos. Etapa en que se presenta una educación formal en cuanto a la participación en rituales comunitarios.	Infancia media-tardía.
Termina el período de ser niño/niña. Es muchacho o muchacha (puede ser a partir de los 10 años para los dos) Cuidar durante el <i>jekoaku</i> del arco iris, cuyo dueño constituye un peligro para el alma de la niña.	Niños: ritual <i>Mitã pepy</i> / Niñas: primera menstruación.	Jekoaku por separado. Ritual de los niños: perforación de la labia inferior (tembeta característico, signo corporal de identidad Paĩ) que marca su iniciación a su nueva etapa. Las niñas en reclusión (antes un mes a dos) de una a dos semanas, mismo régimen del jekoaku –que siguió su madre cuando estuvo embarazada de ella– acompañada por separado con mujeres mayores quienes le enseñan sobre el comportamiento de una mujer y obligaciones como futura esposa y madre.	Infancia tardía-terminación de la infancia.

Tabla 1: Periodización de la Infancia Paĩ Tavyterã.

Conclusión

Este trabajo es sobre la socialización del lenguaje dentro del contexto del rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paĩ y ha expuesto los hallazgos principales por medio del estudio lingüístico antropológico. La principal etapa de observación ha sido la primera infancia (0-5 años), puesto que la transmisión de la lengua materna y el aprendizaje de las normas culturales son importantes, especialmente en este período, para el

desarrollo y posicionamiento socialmente aceptable de un ser dentro de un grupo cultural determinado.

La socialización con los cuidadores adultos u otros menores dentro de la vida cotidiana permite la relación del tejido social que conecta a la identidad colectiva y a las pautas sociales que se inculcan desde pequeño. El puente conector de estas prácticas culturales es por medio de la lengua que funge su rol socializador y comunicativo. La transmisión es principalmente asegurada dentro del entorno inmediato del primer infante, cotidianamente.

Los resultados arrojados en este estudio permiten la periodización de la infancia Pañ que va informada con los acontecimientos y las señales que marcan el avance de una etapa a otra. En el desarrollo se van fijando las reglas de interacción social entre los diferentes miembros de la comunidad, lo cual, sientan las bases para el gradual desenvolvimiento al mundo exterior, posteriormente.

Referencias bibliográficas

- Cervera, M. (2007). Etnoteorías parentales, alma y enfermedades infantiles entre los mayas de Yucatán. *Estudios de Antropología Biológica*, XIII: 731-750. México: UNAM.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 6, número 1, enero-junio, pp. 111-121. Bogotá: Universidad de Santo Tomas.
- de León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH.
- _____. (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios Interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- _____. (2013). *Nuevos senderos en la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización*. México: CIESAS.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2011). *Handbook of language socialization*. Malden: Blackwell, Willey.
- Escobar, C. (2015). *Monografía de la Socialización de los niños Pañ Tavyterã Guaraní*. Asunción: Archivo del Congreso de la Nación.
- _____. (2016). *Directivos en la socialización del lenguaje infantil en una Comunidad Pañ Tavyterã Guaraní*. Asunción, Archivo del Congreso de la Nación.
- _____. (2017). *Aspectos fónicos, fonológicos y morfofonológicos del Pañ Tavyterã Guaraní*. México, CIESAS.
- Escobar, C. y Gómez, G. (2021). Apuntes sobre los Tupãery y los pohã ñana Pañ Tavyterã Guaraní. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, 15(15), Enero-Diciembre 2021.

- _____. (2021). *Vocabulario Paĩ Tavvyterã Guaraní*. Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- Galhego, W. Ed. (2002). *Nhande Rembypy (Nossa Origens)*. Brasil, UNESP.
- García-Rivera, F. (2007). *Runa Hina Kay: Imágenes de la educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad quechua*. Inédito. Tesis Doctoral. Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México, DF.
- Gaskins, S. y Paradise, R. (2010). "Learning through observation in daily life", *The Anthropology of Learning in Childhood*. Alta Mira Press.
- Paradise, R. (2011). *¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad*. Fondo, Lima.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Melià, B. (1975) *Ñande Paĩ Tavvyterã Ñande Paragua'ipe*. Paraguay, AIP.
- _____. (1975) *Ñe'ẽ Renda*. Paraguay, AIP.
- _____. (2008) *Educación Indígena y alfabetización*. Asunción, CEADUC.
- Melià, B.; Grünberg, G. y Grünberg, F. (2008). *Paĩ Tavvyterã Guaraní. Etnografía guaraní del Paraguay Contemporáneo (2ª edición)*. Asunción, CEADUC.
- Schiefflin, B. y Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. NY: CUP.
- Rinstedt, C. (2001). *Quichua Children and Language Shift in an Andean Community: School, Play and Sibling Caretaking*. Linköping, Facultad de Artes.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. Oxford, Oxford UP.