

# LOS PROCESOS COMUNICACIONALES Y SUS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN ABORÍGENA

Beatriz Bixio \*

Luis Heredia \*\*

## RESUMEN

En el artículo se discuten algunos anclajes del fracaso escolar de niños y jóvenes aborígenes a partir de aspectos puntuales relativos a los estilos educativos en su articulación con los estilos de comunicación. Se plantea que la distancia entre las formas que adquiere la comunicación de los nativos y las que propone la escuela constituye un aspecto sutil pero con fuerte incidencia en el fracaso y la deserción escolares pues afecta a la interpretación de los enunciados. Las reglas de la comunicación se extienden a las relaciones entre significados y conductas, lo cual constituye otro eje que advierte sobre la distancia entre los estilos educativos escolares y los desarrollados en el interior de la cultura nativa. En tercer lugar, se interpretan estas distancias en términos de las diferencias de poder y asimetría que rigen las relaciones interétnicas, a las que se define como relaciones de fricción y conflicto. En este marco, se reconoce la importancia de que las comunidades participen activamente en el diseño de sus propios proyectos educativos.

**Palabras clave:** Estilos educativos – Estilos comunicacionales – Distancia cultural y lingüística

## ABSTRACT

### CHALLENGES OF COMMUNICATIONAL PROCESSES IN INDIGENOUS EDUCATION

In this paper, we discuss some anchorings of school failure in indigenous children and youngsters with regard to determined aspects related to the articulation between educational styles and communication styles. We state that the distance between the forms acquired by the communication of natives and those proposed by the school constitute a subtle aspect but with strong incidence in school failure and desertion since it affects statement interpretation. The communication rules spread to the relationships between meanings and behaviors, which make up another axis that warns

---

\* Dra. en Letras. Profesora titular. Investigadora Adjunta. Universidad Nacional de Córdoba. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirección institucional: Ciudad Universitaria, Pabellón Francia, Córdoba. Argentina. E-mail: b.bixio@gmail.com

\*\* Licenciado en Historia. Profesor titular. Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (JUBILADO). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Dirección institucional: Ciudad Universitaria. Pabellón Francia, Córdoba, Argentina

about the distance between the school educational styles and those developed within indigenous culture. Also those distances are interpreted in terms of the differences of power and asymmetry that rule inter-ethnic relationships, which are defined as relations of friction and conflict. Within this framework, we recognize the importance for the communities to participate actively in designing their own educational projects.

**Keywords:** Educational styles – Communicational styles – Cultural and linguistic distance

## Introducción

Investigadores y docentes del nivel primario conocen de la crisis del sistema educativo que se manifiesta en particular en el medio pobre y, dentro de éste, en el ámbito de las etnias originarias. El analfabetismo, el desgranamiento y la deserción escolares, así como la inadecuación de la educación a las necesidades básicas del nativo son los fenómenos más preocupantes, desde el punto de vista educativo, existentes en las comunidades aborígenes. En orden a estos reconocimientos, en esta oportunidad buscamos identificar algunos anclajes explicativos del fracaso escolar de los educandos aborígenes, atendiendo en especial a las normas de interacción comunicativas que pueden ser reconocidas desde una mirada etnográfica. Nos referiremos en particular a la situación de comunidades toba y wichí de Argentina, a partir de nuestras propias investigaciones en terreno<sup>1</sup>.

La distancia cultural y lingüística (HEREDIA; BIXIO, 1992) en el caso de los pueblos originarios es de tal profundidad que obstaculiza la experiencia de aprendizaje y pone en crisis los procesos de construcción de las categorías con las que se piensa el mundo social y natural. En pocas situaciones se percibe tan claramente como en ésta que no es la estructura ontológica de los objetos lo que determina la realidad sino el sentido de nuestras experiencias. El ingreso a la escuela representa para el educando nativo una experiencia traumática, toda vez que debe incorporar un universo de valores, significados y normas reñido con el universo vernáculo, lo que explica el fracaso. En este sentido, se trataría del efecto bloqueante y desidentificador por la falta de continuidad entre los universos nativos y los escolares.

Este aspecto ha sido comprendido por los planificadores de la educación en diferentes países y,

desde hace ya más de tres décadas, se cuenta con legislación específica<sup>2</sup> y con múltiples experiencias más o menos exitosas en Latinoamérica de educación bilingüe, bicultural, intercultural e, incluso, dicultural. Sin embargo, ello no ha producido cambios significativos en las estadísticas, que siguen acusando una desigual distribución del éxito educativo y en las que la población aborígen exhibe los índices más preocupantes. El escaso impacto de estos programas amerita preguntarse, una vez más, por sus motivos, ampliamente debatidos en los últimos años. La educación bilingüe e intercultural con maestros nativos es el horizonte al cual apunta la mayoría de las políticas diseñadas. Sin embargo, entre la planificación educativa y su práctica hay un hiato que, la mayoría de las veces, se relaciona, con la falta de fondos apropiados, la ausencia de investigaciones sobre lenguas y socioculturas nativas que ofrezcan las bases de la planificación y,

<sup>1</sup> Los tobas (o qom) se localizan principalmente en las provincias de Chaco y Formosa del Norte argentino y un grupo importante se encuentra asentado en ciudades de la provincia de Santa Fe. Actualmente en Argentina se computan 66.000 indígenas pertenecientes a esta etnia. Su lengua forma parte de la familia Guaycurú. Los wichí (mataco), de la familia matato-mataguay, conforman un grupo étnico de aproximadamente 60.000 personas asentados en las provincias de Formosa, Chaco y Salta

<sup>2</sup> Para el caso de Argentina, está actualmente en vigencia la ley 23.302, sancionada en 1984 y reglamentada en 1989 que dispone que en áreas de asentamiento de comunidades indígenas la educación se realizará, en los tres primeros años, en lengua indígena materna y en los restantes la enseñanza será bilingüe. Se especifica también que los planes que se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de las comunidades, “asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional” (Art. 14). Luego del advenimiento de la democracia, diferentes provincias con población indígena en Argentina han generado sus propias legislaciones al respecto (Formosa en 1984, Chaco, Salta y Misiones en 1987, Río Negro en 1988, etc). La reforma constitucional de 1994 garantiza la educación bilingüe e intercultural junto a otros derechos. La ley provincial del Chaco N° 3258 de 1987 reconoce el derecho de los aborígenes toba, wichí y mocobí a estudiar en su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria –educación bilingüe y bicultural- y crea la figura del auxiliar docente aborígen.

básicamente, con la ausencia de personal docente de la propia comunidad, de modo que estas experiencias alcanzan a un porcentaje reducido de la población aborígen.

En este contexto, en algunas experiencias argentinas se integró a la práctica escolar nativa la figura de los *auxiliares docentes*, tomados de la propia comunidad, que tienen por función apoyar la tarea del educador en el aula, oficiando como acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en las comunidades en las que ha sido implementada esta figura, tampoco ha redundado en una modificación de los índices sobre la distribución desigual a nivel étnico del éxito escolar debido a que sus funciones no son claras, ni los maestros están dispuestos a perder el control que les proporciona la posesión de la totalidad del saber a impartir<sup>3</sup>. En este contexto, el auxiliar docente se transforma en un traductor de las palabras que los niños no comprenden y en una contención afectiva para los niños que sufren el extrañamiento de la cultura ajena.

Otros aspectos problemáticos relativos a la puesta en práctica de los programas de educación bilingüe e intercultural se relacionan con la falta de material didáctico apropiado y, en conexión con ello, con la falta de sistemas gráficos de representación de las lenguas nativas orales que requieren de complejas y especializadas investigaciones previas sobre sus sistemas fonético-fonológicos. E incluso, cuando estas investigaciones existen, se presenta también el problema de decidir qué sistema se usa, pues el alfabeto occidental ha sido denunciado de colonialista – como otra forma velada de penetración cultural – por parte de comunidades con una fuerte conciencia étnica. Pero las decisiones no terminan aquí pues hay que definir la variedad de la lengua que se toma como estándar para la alfabetización, situación problemática que no sólo atañe al caso de lenguas que incluyen variedades socio-dialectales marcadas, como el quechua, el mapuche o el guaraní, por ejemplo<sup>4</sup>. También las lenguas nativas con menos hablantes acusan una profunda dialectalización y la opción por cuál de ellas se escribe es una decisión que erige a los hablantes de una comunidad en hablantes legítimos de la variedad legítima de la lengua.

## Reglas de la comunicación escolar

Nos interesa, principalmente, una cuestión que está en la base del problema y que, si bien ha sido destacada por abundante bibliografía, aún no ha sido atendida suficientemente en los programas alternativos de educación aborígen propuestos. Nos referimos a las interacciones lengua/cultura/sociedad que se ponen en juego en todo proceso de comunicación y mucho más ostensiblemente en el caso de las comunicaciones escolares pues en las instituciones educativas las interacciones son de carácter comunicativo, esto es, lingüístico. En este marco, si bien el problema educativo –en general para los grupos pertenecientes a culturas marginalizadas en el contexto de las macrorrelaciones de poder– es un problema lingüístico, por sobre todo es un problema social en cuanto la sociedad nacional se acerca a las comunidades y lenguas nativas con representaciones estereotipadas y uniformes que niegan aquello que constituye su mayor riqueza: la diversidad.

El aspecto central de esta interfase al que nos referiremos es el relativo a los *estilos educativos* que se internalizan en el proceso de socialización primaria que, como se ha advertido también ampliamente, entran en colisión con los que propone la institución escolar (GERVILLA, 2003). A algunos aspectos de este problema nos referiremos principalmente, tomándolos como centro para el desarrollo de otros, tales como *competencia comunicativa* – pues los estilos educativos no se pueden considerar con independencia de los estilos comunicativos – y *potencial de significado*, en filiación con la postura de Basil Bernstein, cuya teoría sociológica de la educación, si bien estuvo pensada para sociedades complejas de clase, puede ser extendida a sociedades que atraviesan la clase y la

<sup>3</sup> Son abundantes los reconocimientos de estas dificultades. Así, por ejemplo, un joven wichí expresa que los maestros blancos no se acostumbraban a compartir las clases con los auxiliares, “decían que no sabían el rol del auxiliar y así como que les despreciaban, como que les molestaba estar al lado, trabajar con un aborígen” (Filippi, 2005: 118).

<sup>4</sup> Para el caso del toba, véase, entre otros, Messineo (1995) y Bigot (2007).

etnia<sup>5</sup>. Postulamos, entonces, que la complejidad del problema educativo en relación con las comunidades nativas no se resuelve completamente mediante la implementación de programas de educación bilingüe y que la sociocultura nativa debería ingresar al espacio escolar no sólo como contenido sino atendiendo a las específicas modalidades comunales de significar y hacer uso de la palabra. En términos de Bernstein (1993, p. 100), “el problema educativo radica en la discrepancia entre las formas de práctica comunicativa que requiere la escuela y las formas de comunicación hacia las que se inclinan los alumnos de forma espontánea.”

Fundamos nuestras observaciones en el reconocimiento de que las interacciones lingüísticas se basan no sólo en lo que ha sido denominado por Chomsky *competencia lingüística*, esto es, conocimiento de las reglas sintácticas y semánticas propias de una lengua, sino básicamente en lo que Hymes (2002) denominó *competencia comunicativa*, definida tanto a partir de parámetros lingüísticos como socioculturales. En este marco, todo uso contextualizado de una lengua requiere del hablante un conocimiento que excede el saber sobre su lengua: se trata de saber cuándo hablar y cuándo callar, cómo dirigirse al interlocutor, qué se puede decir y qué no, qué palabras, construcciones, sentidos discursivos son pasibles de ser actualizados y cuáles quedan interdictos en los diferentes contextos de habla que reconoce la comunidad. Se trata de la habilidad que todo hablante tiene de su lengua para emplear las reglas de la gramática y el léxico de manera adecuada social y culturalmente, se trata de un conocimiento que permite la inferencia, la interpretación del sobreentendido, lo presupuesto, en suma, la interpretación de los enunciados. Esta competencia comunicativa da las pautas de qué hablar (tema), ante quién (participantes), en qué situación (escenario), siguiendo qué fines, con qué clave (seria, metafórica, irónica, paródica, amistosa, íntima), con qué variedad de lengua (social, estilística), y cómo (estructura del enunciado, género discursivo, etc.).

En lo relativo a los problemas educativos esta línea ha resultado especialmente fructífera al proporcionar los instrumentos para el análisis particularizado y riguroso de las interacciones en el aula. Además, ha puesto en evidencia que en este espa-

cio alumnos y docentes pueden poner en juego diferentes competencias comunicativas y que, por ello, muchos alumnos provenientes de subculturas pueden tener dificultades en la interpretación de las instrucciones más elementales propias del ámbito escolar (por ejemplo, la expresión “no veo ninguna mano levantada” como un pedido de colaboración del docente – Gumperz, 1986). Para presentar un ejemplo de nuestros propios registros etnográficos, una docente toba nos comentaba que cuando en la escuela “*se pelean dos niños nativos la maestra les grita para que no se peleen. Pero como los gritos no forman parte de nuestra manera de enseñar, los chicos no entienden lo que las maestras les quieren decir...*” (O.M.). Esto es, la interpretación de los enunciados ya no depende del mayor o menor conocimiento de la lengua (de la competencia lingüística) sino de estas sutiles diferencias que se relacionan con normas sociales de uso del lenguaje (competencia comunicativa). El contexto instructivo exige determinados usos del lenguaje y, por ejemplo, la voz excesivamente alta del docente puede provocar interferencias insospechadas: Un maestro wichí expresa que “cuando el maestro hablaba muy fuerte el chico pensaba que lo retaba” (FILIPPI, 2005, p. 116).

Estas distintas modalidades comunicativas se conectan con diferentes formas de transmisión del

<sup>5</sup> Vale aclarar que el planteo de Bernstein se simplificó y fue ubicado, especialmente por pensadores de filiación norteamericana, como un representante de la teoría del déficit, en lo que interpretamos no fue sino una estrategia más de políticas lingüísticas y educativas de corte liberal orientadas a negar los conflictos escolar, social y lingüístico. En esta línea se ubican aquellos que postulan que sólo hay “diferencias” entre las modalidades de hablar de distintos grupos, lo que niega la existencia del conflicto que encamina a algunos niños – los de los grupos sociales más favorecidos – al éxito y a los otros – hijos de desocupados, trabajadores temporarios, trabajadores manuales – al fracaso. Los trabajos de Bernstein son polémicos por el sólo hecho de que trata de las diferencias de clases sociales y de cómo éstas quedan inscriptas en el lenguaje. “La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicación .....y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así, pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorrelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen” (1990, 118-119). El destacado

conocimiento y cambian con el curso del tiempo en una misma comunidad. En nuestra propia sociedad una de las pautas de la interacción comunicativa familiar, hasta hace relativamente pocos lustros, era la de que cuando los adultos dialogaban no intervenían los niños en la conversación. Les estaba vedado el uso de la palabra, salvo cuando eran autorizados por los mayores. La escuela, como institución que en buena medida reproduce las pautas y prácticas de la sociedad mayor, se movía dentro del mismo esquema comunicacional. El alumno no podía hablar, salvo que fuera autorizado por la maestra. Pero las formas de la interacción comunicativa cambiaron en el seno familiar, y el diálogo entre padres e hijos se hizo fluido y flexible. Se produjo una suerte de democratización en la comunicación y la informalidad reemplazó una estrategia discursiva asentada en el ejercicio del poder y la autoridad paternos. Estos cambios se acompañaron, relativamente, de cambios en la comunicación escolar y la escuela, en especial en sus modelos progresistas, redefinió sus pautas de comunicación escolar (incluido el currículo) por cierta flexibilidad en el encuadre de las voces que pueden escucharse en los diferentes contextos escolares. El ámbito de la dirección de la escuela o de las decisiones o planificaciones curriculares puede ser también el lugar de la voz de los estudiantes organizados en centros de estudiantes con representación en los consejos escolares, y los padres pueden ingresar con su voz en instancias de comunicación escolar. Y así como cambiaron las normas de comunicación que rigen las interacciones en el interior de la familia, también cambiaron –aunque en menor medida– las reglas de la comunicación escolar.

El discurso pedagógico de todos los niveles del sistema educativo argentino puede definirse de clasificación fuerte en el sentido de que los contenidos, temas, materias, sujetos, espacios, etc., están claramente delimitados y separados (clasificados) por materias, áreas, unidades, años, ciclos, lugares de recreación, de actos, de realización de actividades físicas, etc. Además, presenta sus mensajes escolares con una estructura o enmarcamiento fuerte, lo que implica que el docente establece un claro control sobre las reglas de comunicación, la forma que deberán adquirir los discursos que circulan al

interior de la escuela, cómo se organiza lo que se dice, a qué velocidad y ritmo se puede cambiar la tónica, etc. Estas pautas de comunicación producen un discurso altamente ritualizado que afecta tanto a la actuación como a la interpretación de los enunciados y cuyo conocimiento varía de un grupo social a otro. Estas reglas son implícitas, y por ello dependen del conocimiento previo y de la capacidad del alumno para reconocerlas, interpretarlas y activarlas en el momento oportuno, más aun cuando, en estos rituales, quien define las reglas del juego es el docente, pues la situación escolar es siempre asimétrica y el educador actúa, en todas las situaciones, incluso las aparentemente más espontáneas, en representación de un conjunto de valores escolares. El ritual de los mensajes escolares puede ser más familiar para algunos niños que para otros, y ello se relaciona con la socialización primaria y la biografía social de las comunidades destinatarias de la educación.

Conjugando estas observaciones con las provenientes de la Etnografía de la Comunicación, las interpretaciones que los sujetos hagan de ciertos enunciados dependerán de su conocimiento no del lenguaje, sino de lo que se está haciendo y cómo debe hacerse; ello permitirá realizar inferencias sobre qué se está significando y cómo continuar el intercambio comunicacional. Clases, conversaciones en pasillos y patios, recreos, actos escolares, actividades de laboratorio, actividades de gimnasia, etc., incluyen situaciones de comunicación específicas, con intercambios también particulares, que pueden estar en mayor o menor concordancia con las competencias comunicativas de los alumnos. De la interpretación correcta de estas reglas de comunicación depende el éxito escolar y su conocimiento puede variar en subculturas particulares.

A una persona formada en la tradición occidental le resulta particularmente complicado establecer cuándo la expresión del otro es metafórica o no, dificultad que se acentúa cuando la expresión corresponde a individuos pertenecientes a otras culturas. Entre los aborígenes wichí es una creencia muy extendida – pero no una mera creencia que pueda ser reemplazada por otra sino una experiencia investida de una realidad incuestionable – que *“los animales fueron personas antes”*, y

ese “antes” se remonta a dos o tres generaciones hacia atrás. “Y lo hicieron porque se acobardaron, se acobardaron de ser personas”. El autor de este texto es un aborígen wichí. Conocemos el texto, pero ¿lo comprendemos? ¿Debe ser comprendido literal o metafóricamente? Para interpretarlo es necesario conocer qué tipo de metáforas usa la lengua, la mitología de esa cultura, la teoría con que abordamos el tema, la intención del hablante, cómo justifica, si es que puede hacerlo, esa afirmación, entre otras cosas. Todo ello para procurar conocer si la expresión aludida es una metáfora del tipo “*María es un pedazo de pan*”, o si significa que realmente “*las avispas fueron personas*”. Sobre las indicaciones del emisor en cuanto a cuáles sean sus intenciones respecto de lo que quiere que el receptor interprete hay un sinnúmero de presupuestos que son “culturales”, que se dan por sobreentendidos y que hacen que esas indicaciones sean insuficientes para quien no pertenece a ese círculo cultural. Uno de esos presupuestos es aquel que resumiríamos como “sabemos de qué estamos hablando”.

Respecto de esto último, el diálogo fue el siguiente:

- P. - Pero ¿fueron personas, wichí, realmente?  
 R. - Sí, fueron personas.  
 P. - ¿Cuáles animales fueron personas?  
 R. - Todos fueron personas.  
 P. - Por ejemplo, ¿cuál?  
 R. - La avispa, por ejemplo. Se sabe que fue persona porque todavía lleva flecha (aguijón).  
 P. - ¿Y el arco?  
 R. - Ese ya perdió hace mucho tiempo.

Como se advierte de la anterior lectura, no dice que las avispas hayan sido “como personas”, dice que “fueron” personas. ¿Cómo interpreta el lector este diálogo? Las opiniones aquí están divididas. Beattie (1980) probablemente sostendría que una interpretación literal del diálogo anterior constituiría un despropósito si no se tuvieran en cuenta los estilos de pensamiento de los wichí, su visión del mundo, las formas como expresan estas ideas, su lengua, entre otras cosas. Olson (1995), por su parte, creo que estaría de acuerdo en que las manifestaciones del referido diálogo pueden ser tanto literales cuanto metafóricas, pues esa tajante dicio-

tomía es un producto absolutamente cultural de Occidente. No obstante, la ausencia de la fuerza ilocucionaria, o al menos su debilidad, torna siempre más o menos inseguros sus alcances semánticos. El poder interpretar un discurso, asignarle significado, significa, entre otras cosas, reconocer la clave (*Key*) en la que ha sido dicha: metafórica, irónica, satírica, ficcional, etc. (HYMES, 2002).

A continuación queremos referirnos a otros dos componentes del discurso pedagógico que regulan los mensajes que circulan en el marco de la escuela. Aludimos a los criterios de evaluación y al ritmo de adquisición de los contenidos. Estos dos aspectos, menos directamente observables, más sutiles que los anteriores, juegan, sin embargo, un papel central en el discurso pedagógico.

En cuanto al primer punto, en el caso de las comunidades chaqueñas por nosotros estudiadas, por dar sólo un ejemplo, coincidente, por otra parte, con los realizados para otras comunidades nativas (CEBOLLA BADIE, 2005), el estilo de aprendizaje basado en el individualismo y la competencia, esto es, la representación según la cual el buen alumno es el que tiene mejores notas a partir del esfuerzo personal, no se condice con los estilos de las comunidades wichí o qom, que manifiestan mucha mejor disposición para las tareas escolares cooperativas, en las que las actividades exigen del acuerdo con sus pares y no de su oposición a ellos, en las que se alientan logros grupales en lugar de individuales. En este marco, el “rito de pasaje” que es el ritual del examen, escrito u oral, en el que la soledad del educando es total, representa una experiencia inédita para las prácticas comunicativas comunales.

Susan Phillips ha investigado el fenómeno de la interacción comunicativa entre docentes y alumnos desde lo que llama la “estructura participatoria”, entendiéndolo por tal una “constelación de normas, derechos mutuos y obligaciones que dan forma a las relaciones sociales, determinan la percepción de los participantes de qué es lo que está pasando en el intercambio comunicativo e influye en el resultado de la comunicación y del aprendizaje”. La autora encontró que cuando la estructura participatoria del salón de clase se correspondía con la de la comunidad a la que los educandos per-

tenecían, el rendimiento era bueno, y que cuando la estructura participatoria que imponía el maestro no se correspondía con la vernácula de los alumnos – porque el maestro en este caso no era indígena y los educandos sí – el rendimiento caía ostensiblemente.

Otro aspecto central en esta consideración lo constituye el ritmo del aprendizaje, o sea, la tasa de adquisición esperada, el ritmo de transmisión, que actúa selectivamente sobre quiénes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela y ello constituye un principio de selección de clase social y de etnia. Esta regla afecta no sólo a las relaciones sociales de comunicación sino que regula la lógica interna de la comunicación, y un ritmo fuerte tenderá a reducir el habla de los alumnos, privilegiando el de los profesores. La distancia que existe en este aspecto entre la escuela y los nativos wichí es profunda: el ritmo más detenido de los nativos wichí se acompaña, coherentemente, con un mayor volumen de habla y una más simétrica distribución de los turnos de la conversación. El aprendizaje rápido e impartido sin diálogo queda fuera de sus pautas primarias de comunicación pues éstas se relacionan más bien con dominación, imposición, esto es, lo opuesto a lo que consideramos un proceso de enseñanza-aprendizaje productivo: “Muchos tienen miedo a la gente blanca: como siempre ellos son gente muy dominadores. Hablan fuerte y hablan mucho, y piensan muy rápido. Nosotros como wichí tenemos cultura que es despacio. Cuando nosotros decidimos una cosa tenemos que tener tiempo para pensar bien y después contestar.” (FILIPPI, 2005, p. 149).

Un conocedor de esta misma cultura dice, desde el exogrupo: “Los wichí hablan despacio. Pausado. Los tiempos que tienen son totalmente diferentes. Son gente muy para adentro. Un tema que entre blancos puede llevar diez minutos con ellos tenés que estar hablando cinco horas.” (FILIPPI, 2005, p. 149).

## Lenguaje, conducta y estilos de aprendizaje: heterogeneidades

En términos generales una lengua es un sistema de obligaciones que impone normas de actua-

ción. La lingüística estructural tomó estos principios en tanto asumió que lo fundamental en el lenguaje – y en especial en la gramática, como lo demostró Jakobson – es que obliga al uso de sus categorías. Obliga a decir, obliga a hacer. En español, la expresión de la acción verbal obliga a incluir indicaciones de tiempo, persona, número y modo o, para usar el mismo ejemplo de Barthes (1986), el primer encuentro entre dos personas obliga a decidir, en el momento de dirigirse la palabra, qué tipo de relación mantendrán entre ellas: la distancia respetuosa del “usted” o la cercanía afectiva del “tú”. La lengua obliga, no permite suspender la decisión sobre la modalidad que tomará la relación interpersonal.

Desde esta posición se entiende por qué Halliday (1982) define al lenguaje como un potencial de conducta, como un regulador de los significados que se actualizarán en diferentes contextos. El niño, cuando aprende a hablar aprende, conjuntamente con el vocabulario y la gramática de su lengua, el mundo, con sus significados. Y ésta es una experiencia irrepetible y única. Si vive en un mundo rodeado de objetos tecnológicos, aprenderá el nombre de estos objetos y también los significados y funciones que les asignamos a esos objetos. Sabrá si son objetos de cuidar, de temer, de respetar, de tocar, etc.; si pertenecen al mundo de los adultos o de los niños, de las mujeres o de los varones, si es considerado por su grupo como algo religioso, mágico, positivo, lindo, feo, apreciable, etc. Los cotidianos actos de habla con los que nos comunicamos *con* el niño y *frente* al niño van construyendo en su conciencia un mundo repleto de significaciones; aprende a reconocer los contextos y a actuar en consecuencia, según las normas que, conjuntamente con la clasificación de los contextos, ha internalizado. Incluso, la investigación etnográfica ha demostrado acabadamente que el lenguaje no se usa de la misma manera para algo aparentemente tan universal como puede ser el enseñar al niño a hacer algún tipo de tarea manual. Hay familias – y comunidades – que tienden a enseñarles a sus niños a hacer determinadas cosas de manera bastante silenciosa, mostrando simplemente cómo se procede, de manera que el aprendizaje se resuelve, en buena medida, mediante la imitación. Otras famili-

as, especialmente las occidentales de clase media, tienden a hacer un uso casi excesivo de la palabra. Aprender una lengua no es sólo aprender una gramática y un vocabulario, es también aprender conductas. En tanto la lengua la aprendemos junto con un conjunto de sentidos sociales, estos sentidos nos impulsan a actuar de determinada manera, a desear, a odiar, a temer y respetar determinadas cosas sobre otras. Los usos de la lengua, desde una teoría de la socialización, son virtuales instrucciones respecto a los significados y a las conductas. Se trata de principios regulativos tácitamente adquiridos. La cultura forma nuestros patrones de comportamiento y gran parte de nuestra conducta se ve mediada por la lengua.

Hay que atender al hecho de que los estilos educativos no constituyen una unidad, un bloque homogéneo válido para la enseñanza de todos los contenidos o conductas dignas de ser transmitidos en una comunidad. No sólo las sociedades occidentales, también las nativas manifiestan una significativa variedad de ingresos a nuevos conocimientos que van desde la imitación silenciosa, con participación privilegiada del sentido de la vista, hasta la narración y la explicación a partir de reglas generales. Es una simplificación generalizar y ubicar a las comunidades nativas en el campo de la “mostración” como única forma de acceder a nuevos saberes.

Para poder aprender a rastrear una “avispa balita”, productora de miel silvestre, primero es necesario conocer que es posible hallarla mediante ciertos procedimientos, que para extraerla hay que tomar tales o cuales recaudos. Un informante nos ilustra sobre el tema:

R. - *Tenés que esperar las avispas junto al agua. Siempre caen al agua. Van a buscar agua para tomar. Después tenés que seguirlas cuando van volando.*

P.- *¿Y cómo se hace para seguirlas por el monte? Porque la avispa vuela. Además, apenas se levanta, la perdés de vista.*

R. - *No, no se pierde de vista si te acostumbrás a esperarlas y a seguirlas primero con los ojos. En seguida te acostumbrás a seguirla.*

P.- *¿Y el rumbo....?*

R. - *Cuando se levantan del agua tenés que estar atento. Porque cuando se levanta mucho es que la*

*colmena está cerca. Se levanta y se larga rápido hacia la colmena. Ahora, cuando la colmena está lejos, la avispa se levanta poquito nomás, porque tiene que volar mucho. Entonces, vos la vas siguiendo hasta que das con la colmena. Pero para hacer esto tenés que venir conmigo, tenés que ver. (R.C).*

En la cita se observa hasta qué punto éste es un conocimiento adquirido mediante una observación minuciosa del fenómeno que, como la del científico, ha permitido el reconocimiento de recurrencias y la formulación de ciertos enunciados generales (*cuando se levanta mucho es que la colmena está cerca*), y en consecuencia, prever su comportamiento futuro en función de la aplicación de la regla. Sin embargo, este saber, que se explica en sus relaciones causales (*porque tiene que volar mucho*), debe ser conjugado con la vista (*tenés que ver*), de lo contrario, se trata de un saber incompleto.

Si tomamos como criterio las propuestas de Gardner (1997), las comunidades nativas por nosotros estudiadas se aproximan a los conceptos a partir de modalidades que no son necesariamente coincidentes con las habituales de la institución escolar. La explicación mítica proporciona a los sujetos un horizonte coherente respecto a la naturaleza de las cosas que estructura en buena medida su vida cotidiana y su acción consecuente, de modo que escamotear la narración (como género en la explicación sobre cómo son las cosas) en el aprendizaje escolar, en favor de la enseñanza lógico-cuantitativa o deductiva, puede representar un obstáculo insalvable a pesar de que se haya optado por una política educativa que tome la lengua nativa como primera lengua de enseñanza. Nuestra experiencia también nos advierte respecto de las diferencias que median entre diferentes comunidades indígenas en relación a este aspecto y las dificultades que devienen de tomar el universo indígena como uniforme y pasible de ser conceptualizado con un conjunto categorial reducido y cerrado. Así, los ayoreos del oriente boliviano, salidos hace apenas unas décadas de su hábitat e integrados a las ciudades del oriente de Bolivia en calidad de mendigos o trabajadores manuales ocasionales no especializados, pueden asegurar que las piedras crecen o que la sustancia o el volumen

no se conservan al cambiar su continente (HEREDIA, 1997), los wichí o los qom del chaco argentino, por su parte, pueden conjugar e integrar diferentes modalidades narrativas, explicativas, propositivas, etc., en el ingreso al saber y los mapuches del sur argentino y chileno, por el contrario, con una larga historia política de reivindicaciones por la autonomía étnica, y en constante y polémico contacto con la sociedad occidental (HEREDIA, 2000), han incorporado modalidades y operaciones cognitivas de la sociedad con la que confrontan. Estas observaciones valen como enunciados generales e hipotéticos que, en todo caso, deberían ser tomados como horizonte de futuras investigaciones.

### La regulación de los significados en contextos de uso

El primer aporte que realizan pensadores como M. A. K. Halliday (1982) o Basil Bernstein (1988, 1993) radica en que ponen la atención, en su consideración de la naturaleza social del lenguaje, en el plano semántico. Ambos autores consideran que aquello que realmente hace diferencia en el uso social de las lenguas es el conjunto de significados que los distintos grupos creen posible actualizar en determinadas situaciones de habla. Esto es, si realmente deseamos conocer lo que pasa con el lenguaje en uso en las interacciones sociales, y en particular en las escolares, habremos de concentrar la mirada en el plano discursivo (no en las palabras aisladas) y buscar los sentidos que circulan socialmente. Por ello, las explicaciones que alegan el conocimiento parcial del español como causa del fracaso educativo en comunidades nativas deberían ser complejizadas: no se trata sólo de que el conocimiento del significado de los vocablos sea insuficiente, sino que, incluso cuando éste es suficiente, pueden orientarse de modo diferente.

Las diferentes funciones que cumple el lenguaje (narrar, interactuar, pedir, exigir, aprender, imaginar, etc.) se correlacionan – de manera más o menos estrecha y variable, según las comunidades – con diferentes conjuntos de significados posibles. No todo se puede decir en todos los contextos porque éstos favorecen o inhiben determinados po-

tenciales de significado. Se trata de *patrones de significado* que se asocian a contextos.

Esta teoría es especialmente productiva para la comprensión de los problemas de educación indígena ya que no sólo establece un diagnóstico no determinista del papel del lenguaje y la escuela en la reproducción de las desigualdades, sino que también ofrece herramientas útiles en orden a la reflexión y a la acción docentes, en particular aquella que se desarrolla en espacios signados por la pobreza y en los que la división social del trabajo transversaliza a los sujetos que habitan diferentes culturas. Las formas del lenguaje hablado en el proceso de su aprendizaje inician, generalizan y refuerzan tipos especiales de relaciones con el entorno y, de este modo, crean dimensiones de significación particulares para el individuo.

Este proceso de semantización de la realidad social actúa directamente sobre la formación de la conciencia social. En el eje de estas consideraciones podemos reconocer los principios estructurantes de Berger y Luckmann, Bernstein, Halliday y otros muchos. La realidad social y la cultura son una construcción semiótica, un edificio de significados, una densa trama de significaciones, como diría Weber, que quedan inscriptas en una lengua. En consecuencia, puede afirmarse que una lengua es *interpretante* de la sociedad en tanto registra, designa y significa lo que es pertinente socialmente. Las estructuras sociales de relevancia encuentran su correlato en la lengua, por lo que ésta puede interpretarse como una guía simbólica de la cultura; las lenguas se presentan como reificadoras, objetivadoras o cristalizadoras del mundo y, en consecuencia, mediadoras del entendimiento humano, con lo cual estamos aludiendo a la hipótesis Sapir-Whorf. Pero los sentidos sociales se actualizan y circulan en los discursos y es en el discurso en donde los signos, neutros en el sistema, adquieren sentidos y valores sociales. Se trata de redefinir la hipótesis idealista y consensualista que, por otra parte, ya no puede sostenerse siquiera en su versión moderada, pues las investigaciones interculturales demuestran que una misma lengua permite la expresión de modelos culturales muy diferentes. Es más, se ha destacado que las lenguas naturales son “*efables*”, es decir cualquier proposición puede ser expresada en cualquier lengua. Se trata,

entonces, de revisar la hipótesis Sapir-Whorf haciendo intervenir la variable social, dialectal y discursiva.

En principio, los distintos grupos sociales en las mismas situaciones actualizan mundos diferentes: ¿Cuál es el potencial de significado que se puede actualizar en un velorio?, ¿cuál en una fiesta en diferentes ámbitos sociales? Parece más bien que las relaciones entre significados posibles de aparecer (potencial de significado) y las situaciones tienen una fuerte diferenciación social. También hay que atender al hecho de que los significados que actualizamos, o sea aquello de lo que hablamos, nunca conforman una unidad, no son unitarios sino que, por lo general, un tema se encadena con otros en la conversación espontánea, lo que también parece ser una diferencia importante al momento de reconocer las variaciones de los significados. Más aun ¿qué papel asume el locutor y cuál le asigna a su interlocutor? ¿Cómo se presenta, cómo se configura la relación entre los enunciadores? ¿De qué modo creo que es posible hablar de ciertos temas y en relación a ciertos contextos? ¿Cuándo es posible la aparición de la leyenda, del chiste, de la historia? ¿Qué contextos autorizan a hablar de uno mismo y qué contextos lo prohíben? En términos de Halliday, los contextos son construcciones semióticas construidas en las relaciones (familiares, vecinales, de trabajo) y, por ello, son variables social y culturalmente. La discontinuidad entre el mundo de significaciones de un joven nativo y la escuela es tal que parece imposible que uno pueda encontrar algo interesante en el otro. Parece explicable, entonces, la deserción o el fracaso de los niños en situación de exclusión, por un lado, y las evaluaciones de los docentes, por otro, que, invariablemente expresan que no quieren ser prejuiciosos pero que a estos niños “no les da” para estudiar.

Para el caso de los aborígenes chaquenses la agresividad y la violencia, manifestados a partir de medios simbólicos y de la intervención de quienes monopolizan el poder preter y sobrenatural son tópicos centrales en la vida cotidiana (HEREDIA, 1995). El temor que genera el extrañamiento de estos discursos – que dan cuenta de una “otra” semiosis – los corre hasta la exclusión: exclusión de los discursos y exclusión de los sujetos, todo en un mismo acto. ¿Por qué controlamos los signifi-

cados? El ordenamiento de los discursos responde, sin duda, a un ejercicio de poder y de control, pero también a un temor. Foucault (1987) ha advertido cómo, en toda sociedad, la producción del discurso está controlada, seleccionada; el discurso no es sólo un instrumento con el cual se lucha, es también aquello por lo que se lucha; es un poder del cual se quiere uno adueñar silenciando otros discursos. En el interior del sistema educativo esta aversión hacia los significados “otros” puede convertirse en una verdadera batalla para acallarlos, generando profundas discontinuidades y oposición entre los órdenes simbólicos de la escuela y los del niño. Así, las actitudes de condena hacia el habla de niños nativos se debe a que la gente reacciona ante el hecho de que otros signifiquen de modo diferente al suyo y se sienten amenazados frente a ello. No se trata de que se tenga aversión a ciertos sonidos, sino hacia otras maneras de significar porque éstas expresan un sistema de valores distinto.

### **Relaciones de poder y de desigualdad: quién toma las decisiones**

Las observaciones realizadas deben ser conceptualizadas con reflexiones sobre las relaciones de desigualdad y de poder, a fin de evitar caer en una suerte de celebración de la diferencia y del multiculturalismo, obturando la comprensión y explicación de las razones históricas de las diferencias enunciadas y de sus consecuencias sincrónicas en lo que a marginación, desmantelamiento de las identidades y estigma de determinados grupos de una sociedad se refiere. Es necesario insistir en que lenguas y discursos expresados en estas lenguas forman parte activa como componentes de la lucha social. El conflicto permanente para hacer legítimos determinados sentidos, por imponer ciertas interpretaciones de la realidad se expresa mediante los discursos. Las relaciones interétnicas localizadas en la escuela no quedan exentas del conflicto que, en términos generales, absorbe todo contacto interétnico en el que la fricción se manifiesta en términos de subordinación/dominación.

Los lingüistas catalanes, que lograron en dos décadas revertir la profunda situación de diglosia en que se encontraba su lengua – marginalizada de la educación, la cultura, la política y los medios

de comunicación – y conjuntamente alcanzar importantes cambios sociales, políticos y subjetivos, demostraron que son los sujetos los que, mediante actos políticos construyen y transforman los hechos sociales aparentemente más cristalizados. Los discursos son sus posibilitadores.

Debe advertirse sobre la trampa que encierra la educación bilingüe e intercultural, pues, tal como está diseñada en Argentina, no es sino un paso para la incorporación de la lengua nacional. El Estado asegura el respeto a la lengua y a la cultura nativas en los primeros años de enseñanza primaria, luego de lo cual la escolarización continúa en la lengua y la cultura de la nación. Se sostiene que, por una suerte de consenso general, éstas son aceptadas como supradialectales y suprarregionales y que, en consecuencia, su conocimiento asegura las interacciones y la intercomprensión en amplios sectores geográficos. En este marco, las observaciones de Bourdieu (1985) sobre la homogeneización necesaria para la dominación que está en la base de la existencia de los Estados nacionales no puede desatenderse. La dominación simbólica que conlleva la homogeneización del Estado explica los ingentes esfuerzos de los Estados nacionales por intervenir activamente en las configuraciones lingüísticas y sociolingüísticas imponiendo una única lengua, la oficial. La escuela, más allá de los programas especiales para nativos, sigue trabajando en pos de la imposición de la lengua nacional, con lo cual se relega al lugar de lo ilegítimo a las lenguas nativas, que no son sino un instrumento de la castellanización.

Hay una serie de razones históricas, económicas, políticas y culturales que han venido a desembocar en una situación según la cual unas lenguas aparecen como dominadas y otras como dominantes. Estas relaciones de poder y de dominación que se establecen entre los grupos y las lenguas provocó históricamente, y lo hace actualmente, trastornos no menores de la identidad que dejan su marca en este sentimiento de pertenencia o no pertenencia de la lengua, en esa afiliación a la lengua. Por eso Derrida (1997, p. 42) dice: “yo no hablo más que una sola lengua (y, pero, ahora bien), no es la mía” Esta lengua que habla – el francés – es la imagen misma de la colonialidad para un argelino que ha sufrido la imposición de la lengua francesa como

lengua escolar, noción que deconstruye el idealismo de la lengua materna como la “casa” del sujeto.

La situación de diglosia en la que se encuentra la mayoría de las lenguas nativas americanas – que no sólo puede definirse como diferenciación funcional entre las lenguas sino básicamente como conflicto y fricción lingüísticos (BOYER, 1997) –, obliga a considerar las relaciones entre lenguas y culturas en términos de dominante/dominada. Para superar esta oposición no es suficiente idear programas educativos especiales bilingües e interculturales que absorban toda la escolarización, ni tampoco imaginar soluciones técnicas. El Estado debe revisar sus políticas paternalistas para con las comunidades nativas y debatir con ellas políticas educativas, lingüísticas, planes escolares, etc. Nuestra experiencia nos indica que las diferentes comunidades tienen muy diferentes posiciones al respecto, aunque la mayoría alega la necesidad de conocer la lengua dominante para defender los derechos personales y comunitarios. El compromiso e involucramiento de la comunidad con los objetivos de la escuela es una función de su participación en los programas de educación. La incorporación de la voz de las comunidades significa también apoyar el proceso de su autonomía en la toma de decisiones a futuro. En este punto, la escuela puede constituir el espacio de consolidación y fortalecimiento de las identidades nativas (y no su desmantelamiento), cualquiera sea la opción que tome la comunidad (educación en español, bilingüe, en lengua nativa como base, etc.). En principio, los sujetos nativos son claramente conscientes de las reglas del mercado lingüístico, social y laboral, de la circulación y evaluación de los bienes simbólicos y por ello saben que los productos que ellos pueden ofrecer en este mercado están devaluados. Habrá que evaluar en qué medida las estrategias de posicionamiento en el mercado se conjugan con las *estrategias de defensa identitaria*.

## Otras consideraciones

Los temas tratados son numerosos y tan complejos que pareciera imposible pensar en una conclusión. No obstante ello, interesa acercar solamente una reflexión final. Muchos de los problemas que aquí no hemos sino esbozado deberían ser enseña-

dos en las aulas de distintos niveles, y los alumnos de clase media de las ciudades, incluso sin población indígena, deberían ser partícipes de las discusiones y problematizaciones que significa el proceso educativo en otras regiones y comunidades del mismo país. De esta manera, se apoyaría el proceso de sensibilización de la población nacional sobre

las dificultades que acucian a numerosas comunidades y que invaden parte grande de la existencia de niños y jóvenes de la misma nación. Creemos que el ingreso de estos problemas como contenido curricular, entonces, apoyaría la abolición de prejuicios y del extrañamiento de la cultura y la lengua nativas que exhibe la sociedad mayor.

## REFERENCIAS

- BARTHES, Roland. **El placer del texto y la lección inaugural**. México: Siglo XXI, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988. v.1-2.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993.
- BIGOT, Margot. **Los aborígenes qom en Rosario**. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2007.
- BIXIO, Beatriz. Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. **Revista Lulú Coquette**. Buenos Aires; Barcelona, n. 2, p. 24-36, nov. 2003.
- BOSSONG, Georg; BAEZ DE AGUILAR, Francisco (Eds). **Identidades lingüísticas en la España autonómica**. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **¿Qué significa hablar?** Madrid: Akal, 1985.
- BOYER, Henri. **Plurilinguisme: “contact” ou “conflit” de langues?** Francia: L’Hartmattan, 1997.
- CEBOLLA BADIE, Marylin. Docentes y niños: Jura Kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, n. 41, mayo/junio 2005. Disponible en: <http://www.aibr.org/antropologia/aibr/>. Acceso en: 07 jul. 2009
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós, 1986.
- DERRIDA, Jaques. **El monolingüismo del otro**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1987.
- FILIPPI, María Claudia. **Wichí: voces de un pueblo acallado**. 2005. Tesis (Maestría) - Colegio Universitario de Periodismo “Obispo Trejo y Sanabria”, Córdoba, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquet, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política y educación**. México: Siglo XXI, 1996.
- GARDNER, Howard. **La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GERVILLA, Enrique (coord.). **Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadas**. Madrid: Nancea, 2003.
- GOLLUSCIO, Lucía: **Etnografía del habla: textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002.
- GUMPERZ, John. Las bases lingüística de la competencia comunicativa. In: GOLLUSCIO, Lucía (Comp.) **Etnografía del habla, textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002. p. 151-164.
- HALLIDAY, M.K. **El lenguaje como semiótica social**. México: FCE, 1982.
- HEREDIA, Luis D. Aportes para la comprensión del chamanismo toba. **Anthropos**, Alemania, v. 9, n. 4-6, p. 467-485, 1995.
- HEREDIA, Luis D. **La organización local de las prácticas educativas en los medios desfavorecidos: una perspectiva etnográfico-participativa**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

HEREDIA, Luis D. Algunas manifestaciones del pensamiento y de la percepción en la etnia de los ayoreo del Chaco Boreal. **Société Suisse de Américanistes**, Ginebra, v. 61, p.115-126, 1997.

HEREDIA, Luis D. La penalización de la diferencia. **Ciencias Sociales**, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 2-3, p. 93-116, 2000. (Publicación del área de ciencias sociales del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades).

HEREDIA, Luis D.; BIXIO, Beatriz. **Distancia cultural y lingüística**: el fracaso escolar en poblaciones rurales del Oeste de la Provincia de Córdoba. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

HYMES, Dell. Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social. In: GOLUSCIO, Lucía (Comp.). **Etnografía del habla, textos fundacionales**. Buenos Aires: Eudeba, 2002. p. 55-90.

LABOV, Williams. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

MESSINEO, Cristina. Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recontextualización de los discursos tobas. In: JORNADAS DE LINGUISTICA ABORIGEN, 2., 1995, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires, Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. 1995. p. 359-369.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita y oralidad**. España: Gedisa, 1995.

SAVILLE TROIKE, Muriel. **Etnografía de la comunicación**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

*Recebido em 01.09.09*  
*Aprovado em 15.09.09*