

LAS NARRACIONES ORALES COMO UNA FORMA DE ENSEÑANZA EN SOCIEDADES CAZADORAS-RECOLECTORAS

Oral storytelling as a form of teaching in hunter-gatherer societies

Michelle Scalise Sugiyama* y Marcela Mendoza**

Resumen

Practicar un modo de vida cazador-recolector requería obtener, antes de la adultez, un volumen de conocimientos que no habrían podido adquirirse únicamente por experiencia personal. El aprendizaje social (adquirir conocimientos de otros individuos) podría haber evolucionado en respuesta a esta necesidad; dado que es una manera menos peligrosa y más eficiente de aprender, y favorece el desarrollo acumulativo de cultura. Se sabe poco sobre las diferentes formas en que se transmitía el conocimiento práctico en las sociedades cazadoras-recolectoras. Argumentamos aquí que la performance de las narraciones era una forma de enseñanza. Nos basamos en lo que Csibra y Gergely (2006) denominan “pedagogía natural”, un conjunto de comportamientos ostensivo-comunicativos que (i) señalan la intención de transmitir conocimiento generalizable y (ii) marcan el destinatario de ese conocimiento. Las conductas ostensivo-comunicativas incluyen contactos visuales, gestos, y variaciones prosódicas. En este ensayo, presentamos evidencia etnolingüística para argumentar que las narraciones orales cumplen con los criterios de la pedagogía natural y, por lo tanto, deben incluirse en taxonomías de la enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras.

<Pedagogía natural> <Narrativa oral> <Ostensividad> <Cazadores-recolectores> <Comunicación paralingüística>

Abstract

Making a living by foraging requires extensive knowledge that cannot be acquired solely through personal experience by early adulthood. Social learning is hypothesized to have evolved in response to this necessity: acquiring knowledge from conspecifics is less dangerous and more efficient than acquiring it at first hand, and enabled the development of cumulative culture. Yet, little is known about the different ways in which practical knowledge was transmitted in forager societies. We argue that oral narrative was an important form of teaching among foragers. Our argument is based on Csibra & Gergely’s (2006) *natural pedagogy*, a set of ostensive-communicative behaviors that signal (i) intention to transmit generalizable knowledge and (ii) the intended recipient of that knowledge. Generalizable knowledge is information that can be applied beyond the present context, and ostensive-communicative behaviors include eye contact, gestures, and prosodic variation. We review ethno-linguistic evidence indicating that performed narratives meet the criteria of natural pedagogy, and should be considered as teaching in forager societies.

<Natural pedagogy> <Storytelling> <Ostensive communication> <Hunter-gatherers> <Paralinguistic communication>

Recibido: 7/05/2018//Aceptado: 10/07/2018

* PhD, University of Oregon Human Animal Lab, Department of Anthropology, msalisc@uoregon.edu, blogs.uoregon.edu/humananimallab

** PhD, University of Oregon Human Animal Lab, Department of Anthropology, mmendoza@uoregon.edu

Introducción

En los últimos años se ha manifestado un renovado interés por estudiar la naturaleza de los procesos de enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras. Esta preocupación no es trivial. Durante la mayor parte de su existencia como especie, los grupos humanos practicaron un modo de vida predador. Las habilidades cognitivas que permiten a las personas enseñar y aprender evolucionaron tempranamente en los nichos ecológicos de sociedades predatoras. Por eso, estudiar los procesos de enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras puede ayudar a entender el desarrollo de la psicología del aprendizaje, lo que a su vez tiene importancia para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas actuales. A pesar de que los propios narradores indígenas consideran las narraciones orales como medios para transmitir conocimientos culturales importantes, varias taxonomías recientes que describen las diversas formas de instrucción en sociedades cazadoras-recolectoras pasan por alto las performances de las narraciones orales (Kline, 2015, 2017; Hewlett & Roulette, 2016; Whitten et al., 2012). En este ensayo, presentamos una nueva línea de evidencia para argumentar que las narraciones orales constituían una forma de enseñanza. En las próximas páginas, argumentaremos que las performances de las narraciones exhiben las características definitorias de lo que Csibra y Gergely (2006, 2009, 2011) denominan “pedagogía natural”; es decir, un conjunto de conductas ostensivo-comunicativas que (i) señalan la intención de transmitir conocimiento generalizable y (ii) marcan el destinatario de ese conocimiento.

La importancia del conocimiento local en los nichos ecológicos tempranos

Para entender cómo evolucionó el aprendizaje de la cultura hay que estudiar qué es lo que estaba disponible para aprender en los nichos ecológicos tempranos y cómo la psicología del aprendizaje ha procesado esa información (Garfield y colaboradores, 2016). Dado que los nichos ecológicos tempranos estuvieron caracterizados por actividades de caza, pesca y recolección, entenderlos requiere, entre otras cosas, considerar la necesidad de adquirir conocimientos detallados sobre las propiedades de las plantas, la conducta de los animales terrestres y marinos, peces, aves, patrones climáticos, topografía, la capacidad de orientarse en el espacio, y el uso y manufactura de instrumentos. Aún hoy, el conocimiento ecológico que tienen los pueblos cazadores-recolectores sobre los sistemas ambientales locales y sus fluctuaciones estacionales proporciona datos detallados y confiables, que resultan indispensables para realizar estudios científicos y también para diseñar políticas de conservación medioambiental (cf., Arenas, 2012; Suárez, 2014).

Mientras otras especies animales desarrollan velocidad, fortaleza corporal, agudeza visual y camuflaje para sobrevivir; las poblaciones humanas dependen, en gran medida, de una cognición sofisticada y flexible que les permite obtener y utilizar información, y de un aprendizaje cultural selectivo capaz de acumular pequeños cambios a través del tiempo. Mediante lo que Barrett y colaboradores (2007) llaman “inteligencia para improvisar” compensamos por ciertas limitaciones anatómicas, mientras que la capacidad para aprender cultura nos permite acumular conductas

adaptativas y complejas. Como dicen Boyd y colaboradores (2011), la cultura humana es tan constitutiva de la biología humana como la forma tan particular de la pelvis que desarrolló nuestra especie. Explorando, experimentando y haciendo inferencias inventamos prácticas y herramientas que nos permiten acceder a recursos que de otra manera no hubiesen estado a nuestro alcance.

La capacidad de aprender o imitar selectivamente resulta ventajosa porque las oportunidades cotidianas para aprender por experiencia o por observación varían mucho. Los cazadores-recolectores dependían de esta capacidad para localizar los animales de presa y otros recursos (Mithen, 1996). Por ejemplo, a partir de una observación poco común, un cazador podía asociar un rastro peculiar con un animal herido o vincular el color y la textura del hielo con la estabilidad de la capa helada en días ventosos y hacer inferencias sobre el medioambiente. Para otras personas que no habían tenido la oportunidad de observar algo así, hubiese sido mucho más difícil hacer esas mismas inferencias.

Dado que, antes de alcanzar la madurez, un sujeto inmaduro necesitaba aprender mucho más de lo que podía adquirir por experiencia propia, la especie humana desarrolló un extenso período juvenil y los miembros de la especie desarrollaron la capacidad de compartir información, una conducta que reduce los costos y riesgos experimentar por cuenta propia y aumenta exponencialmente la cantidad de conocimientos que una persona puede adquirir; lo cual, a su vez, permite acumular una gran cantidad de conocimiento colectivo (Scalise Sugiyama, 2011, 2016; Tomasello, 1999).

La capacidad humana para aprender e imitar evolucionó mediante selección natural, en ambientes que variaban con el tiempo y a través del espacio (MacDonald, 2007; Marlowe 2005; Schniter y colaboradores, 2015). Dicha comprobación ha estimulado debates sobre cómo definir el proceso de enseñanza (Lancy, 2010; Rogoff, 2011). Para evitar que el estilo de enseñanza predominante en sociedades industrializadas introduzca un sesgo en la definición de enseñanza, algunos investigadores prefieren una enunciación elaborada por etólogos, que permite explicar muchas de las formas que adquiere el aprendizaje social en especies animales. Caro y Hauser (1992: 153) proponen que hay enseñanza cuando (a) un experto modifica su comportamiento (b) en presencia de un novato, y (c) el experto incurre en un costo (o no obtiene un beneficio inmediato), mientras que (d) el principiante se beneficia adquiriendo habilidades o conocimientos que de otra forma no hubiese logrado o hubiese adquirido de manera menos eficiente.

Nos centramos aquí en la primera parte de la definición de enseñanza de Caro y Hauser; es decir, cómo los expertos modifican su comportamiento para transmitir conocimiento a los principiantes. Para visualizar los tipos de modificaciones del comportamiento hay que analizar de tareas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Csibra y Gergely (2006) señalan que para que haya enseñanza, el experto debe indicar que está transmitiendo un conocimiento generalizable, y también debe indicar quién es el destinatario de ese conocimiento. Conocimiento generalizable es información que se puede aplicar más allá de la situación o contexto actual. Csibra y Gergely (2009, 2011) han identificado un conjunto de comportamientos comunicativos

que permiten o facilitan la transmisión de conocimiento generalizable. Dado que esos comportamientos se usan para mostrar que está ocurriendo (o está a punto de ocurrir) una enseñanza y también mostrar quién es el destinatario de tal enseñanza, Csibra y Gergely se refieren a dichas conductas como comportamientos comunicativos ostensivos o “pedagogía natural”. Estos comportamientos comunicativos incluyen, entre otros, contactos visuales, gestos (por ejemplo, señalar), respuestas reactivas por parte del destinatario, y modificaciones de la prosodia. La hipótesis de la pedagogía natural de Csibra y Gergely proporciona criterios objetivos y cuantificables para caracterizar un comportamiento que resulta educativo.

Desde el punto de vista de la pedagogía natural postulamos que las narraciones orales pueden considerarse una forma de enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras. La narración de cuentos se ajusta a la definición de enseñanza de Caro y Hauser, ya que implica la modificación del comportamiento de un experto para permitir o facilitar la adquisición de información por uno o más novatos. El “experto” es el narrador, cuya experiencia incluye un corpus de historias que contienen información generalizable. La “modificación del comportamiento” es el acto de contar una historia. Los “novatos” son aquellos miembros de la audiencia que no están familiarizados con la historia o que la han olvidado. Según esta definición, si llegásemos a demostrar que la actividad de narrar historias transmite conocimientos generalizables y que los narradores modifican su comportamiento para permitir o facilitar el aprendizaje de otras personas, entonces podríamos afirmar que la performance oral de las narraciones resulta pedagógica. En este ensayo presentamos una revisión de estudios etnolingüísticos que documentan la transmisión de conocimientos generalizables y el uso de comunicación ostensiva en las performances de narraciones orales en sociedades cazadores-recolectoras observadas etnográficamente.

Las narraciones orales transmiten conocimientos generalizables

Una de las varias presiones de selección que experimentó nuestra especie en los nichos ecológicos tempranos fue la necesidad de adquirir y acumular conocimiento—un individuo que llegase a la edad adulta sin haber adquirido suficiente conocimiento ecológico local habría estado expuesto a mayores riesgos que los experimentados por otro individuo que hubiese adquirido conocimiento suficiente. Quizá por eso, la capacidad de aplicar conocimientos generalizables—es decir, la capacidad de generalizar la solución de un problema conocido a una situación desconocida— parece estar muy desarrollada en nuestra especie.

Cuando se dieron cuenta de que vivir en los nichos ecológicos humanos tempranos requería adquirir y acumular conocimientos complejos, muchos investigadores comenzaron a estudiar mejor las capacidades cognitivas necesarias para obtener, almacenar y transmitir conocimiento (Kaplan y colaboradores, 2000). Las sociedades que hasta comienzos del siglo XX todavía practicaban cierta caza, pesca y recolección, con horticultura y/o cría de rebaños presentan una valiosa fuente de datos para estudiar esta cuestión porque —aun cuando ocupasen hábitats marginales dentro de

distintos estados-nación—sus condiciones de vida representan la mejor aproximación que tenemos para tratar de reconstruir de alguna manera las condiciones prevalentes en el pasado.

Hay una marcada relación entre los temas recurrentes de la tradición oral de los cazadores-recolectores sobre los que tenemos registros etnográficos y los desafíos que presentaba la vida cotidiana en esas sociedades (Minc, 1986). Por ejemplo, las historias de pueblos tan dispares como los !kung del desierto de Kalahari en África, los toba occidentales del Gran Chaco, y los yupik de Siberia tratan sobre asuntos fortuitos, tales como el clima cambiante, la dificultad para encontrar animales de caza, el ataque de animales predadores y situaciones que ocurren en las relaciones con los suegros (Biesele, 1993; Dolitsky, 2000, Tomasini, 1978-79). Contando historias, los ancianos lummi (familia lingüística salish) del noroeste norteamericano transmitían creencias, actitudes y valores a las nuevas generaciones, “con la intención de educarlos en las tradiciones y costumbres tribales” (Stern, 1934: 17). Las historias también se utilizaban para desalentar el comportamiento proscrito. Entre los apaches jicarilla, por ejemplo, si los adultos veían a un niño jugando con una hermana mayor o una prima cruzada, contaban historias de percances ocasionados por tal indiscreción (Opler, 1938). Los cuentos de *tricksters* (embaucadores, tramposos) presentan un caso ejemplar. En muchas sociedades cazadoras-recolectoras, el *trickster* se consideraba como modelo de mal comportamiento (Alvarsson, 2012b; Mendoza, 1989; Thompson, 1929). Las historias de *tricksters* entre los pueblos cazadores-recolectores del Gran Chaco son innumerables. Los pueblos del Yukón en Canadá cuentan cómo Cuervo se metía en problemas por desear demasiada comida y demasiado sexo (McClellan, 1987). La información sobre los mejores materiales para hacer fuego muchas veces se encontraba en historias sobre artilugios de los *tricksters* u otros héroes culturales para obtener fuego de seres que lo estaban monopolizando.

Las historias también se contaban en respuesta a preguntas casuales; por ejemplo, cuando en medio de una conversación fortuita acerca de cocodrilos e iguanas, alguien dice: “Bueno, hay una historia sobre eso”, y procede a contarla. Los ‘weenhayek del Gran Chaco (familia lingüística mataco-mataguaya) compartían testimonios o relatos sobre eventos cotidianos. A diferencia de los contextos reservados para historias sagradas, los testimonios se contaban mostrando asombro o con una mueca burlona; a veces duraban poco y otras veces se extendían durante horas (Alvarsson, 2012a).

Además de instruir sobre las normas y prácticas sociales, algunas narraciones mantenían vivo el recuerdo de eventos históricos. Las tradiciones orales de pueblos cazadores-recolectores también incluían muchos relatos sobre raids guerreros (Chase-Sardi, 1990; Scalise Sugiyama, 2014). Las narraciones de guerra eran una parte integral del entrenamiento de los varones iñupiaq (familia lingüística esquimo-aleutiana de Estados Unidos y Canadá). Cuando una persona llegaba a la edad adulta, ya había escuchado innumerables historias de raids y batallas (Burch, 2005). La información generalizable sobre tácticas, estrategias y resultados de los raids podía resultar beneficiosa para conservar la vida durante un ataque.

Los cazadores utilizaban las características de la personalidad de los animales para predecir su comportamiento. Por ejemplo, algunas narraciones sugerían que había especies asustadizas y otras más agresivas, y que había especies cuyo olfato o audición eran muy sensibles. Otras narraciones transmitían información topográfica y los efectos de terremotos, incendios, meteoritos y otros fenómenos atmosféricos (Barrientos & Masse, 2014; Ludwin y colaboradores, 2005; Margery Peña, 1998; Masse & Masse 2007). Los atabascanos ahtna de Alaska tenían historias sobre los recorridos habituales y los nombres de los sitios de campamento (Kari, 2010). Las historias que describían los senderos conocidos identificaban puntos de referencia y marcaban la ubicación de los recursos (agua, animales o plantas), proporcionando a la audiencia mapas mentales del territorio. Como explica Tonkinson (1978), muchas narraciones de los mardudjara de Australia describían viajes que cubrían cientos de kilómetros de desierto, a través de áreas que la audiencia no había visto, ampliando así su perspectiva ecológica y geográfica. Las narrativas de viaje de los wetsuwet'en de Canadá (familia lingüística atabascana) incluían información sobre desplazamientos de invierno, técnicas para andar entre las montañas, la autodisciplina que hay que tener para prevenir accidentes, incluso la necesidad de mostrar respeto por los osos grizzly y las técnicas apropiadas para limpiar los senderos con ramas dobladas después de una nevada fuerte (Johnson, 2010). De modo que, además de tener funciones simbólicas, las narraciones orales informaban sobre comportamientos sociales prescriptos y proscriptos, enfrentamientos guerreros, características de animales y plantas, topografía y el efecto de desastres naturales. Es decir, las narraciones orales transmitían información generalizable.

El uso de comunicación ostensiva en las performances narrativas

Para demostrar la presencia de la comunicación ostensiva en la performance de las narraciones orales buscamos descripciones en colecciones de narraciones tradicionales de pueblos cazadores-recolectores de todos los continentes. Las colecciones generalmente incluyen un bosquejo etnográfico, biografías de informantes y a veces, pero no siempre, notas sobre el estilo y el contexto de la performance narrativa. Dado que pocos autores describen la manera en que se realizaban las performances orales, tuvimos que realizar una extensa búsqueda para encontrar algunos datos descriptivos que pudiesen referenciar al uso de comportamientos ostensivo-comunicativos. Codificamos los comportamientos incluidos en la lista de señales comunicativas ostensibles de Csibra y Gergely y también codificamos otros comportamientos paralingüísticos mencionados en las descripciones que parecían marcar la intención pedagógica del narrador. A continuación, analizamos nuestro procedimiento con mayor detalle.

Para generar una muestra de sociedades cazadoras-recolectoras examinamos el Atlas Etnográfico de Murdock (1967), un atlas destinado a facilitar los estudios comparativos entre culturas. Nos interesamos solamente en las culturas o “clústeres culturales” que representan sociedades cazadoras-recolectoras—particularmente aquellas operacionalizadas con un puntaje de por lo menos 7 (es decir, 70%) de dependencia económica de la recolección, caza y/o pesca (tal como aparecen en la

Tabla A, Columna 7 del Atlas Etnográfico de Murdock). Este procedimiento dio lugar a la inclusión de sociedades con economía mixta cazadora-recolectora y horticultora y cazadora-recolectora con pastoreo. La búsqueda resultó en 237 culturas y clústeres culturales distribuidos en seis regiones geográficas. Los clústeres culturales en el atlas de Murdock incluyen una sola cultura incuestionablemente distinta o un grupo de culturas relacionadas que difieren entre sí en un porcentaje estimado no significativamente mayor que el que podrían esperarse en un grupo humano geográficamente extendido. El atlas exhibe un sesgo estadístico importante porque identifica únicamente sociedades cazadoras-recolectoras documentadas por observadores desde la “época de los descubrimientos europeos” hasta comienzos del siglo XX. Este mismo sesgo se encuentra en la muestra preliminar que compusimos para ilustrar nuestro argumento.

Para buscar ejemplos de performances narrativas en sociedades cazadoras-recolectoras identificadas en el atlas de Murdock con un puntaje de por lo menos 70% de dependencia de caza, pesca y recolección, dimos prioridad a las colecciones de textos anotados/grabados en el campo, proporcionados por narradores indígenas. Dado que las colecciones de narraciones orales tradicionales priorizan el análisis de los motivos, argumentos y personajes de las historias, los editores habitualmente incluyen muy poca información sobre el estilo de la performance oral. En la muestra preliminar que presentamos aquí, tabulamos información sobre 41 clústeres de culturas. Codificamos los comportamientos de comunicación ostensiva como “presentes” o “ausentes”. Información adicional sobre los materiales bibliográficos que sustentan los clústeres mencionados en las Tablas 1 y 2 se encuentra a disposición de los investigadores que deseen comunicarse con primer autor de este trabajo

De modo que, listamos 12 conductas ostensivo-comunicativas basadas en las que Csibra y Gergely (2006, 2009) identifican como diagnósticas de la pedagogía natural. Estos comportamientos podrían considerarse como señales que marcan la ejecución de un acto pedagógico e indican quién es el destinatario. También pueden servir para atraer, sostener y dirigir la atención de la audiencia. La mayoría de estas señales son vocales, y otras utilizan movimientos de las manos, la cara y el cuerpo.

Una de las señales más obvias para marcar intención pedagógica es la mirada directa hacia el destinatario. Tal vez porque resulta fundamental en la narración de cuentos, este comportamiento no se describe en las descripciones de las performances narrativas, así que no lo codificamos. Otra señal reveladora de intención pedagógica es la modificación de la prosodia. Las modificaciones prosódicas incluyen variaciones del tono y amplitud de la expresión verbal, cambios en la velocidad, pausas y repeticiones. Dividimos estas señales en modificaciones de tono o entonación, estrés o énfasis, volumen, tempo y pausas. También incluimos referencias a alargamientos en la pronunciación de las vocales o consonantes y al uso de repeticiones. Como las performances de las narraciones muchas veces incluyen cantos o salmodias que modifican la prosodia del habla cotidiana, también codificamos el uso de canto. Siguiendo la misma lógica, codificamos el uso de la onomatopeya y la mímica de las voces de los personajes, todo lo cual resulta en modificaciones de la prosodia.

La intención pedagógica también se puede señalar con movimientos del cuerpo, las manos y la cara, como se ve en los “movimientos exagerados” (en inglés *motionese*, Brand y colaboradores, 2002, 2008) empleados por adultos que se comunican con bebés—las demostraciones destinadas a sujetos infantiles son más interactivas, exhiben un mayor rango de movimientos, son repetitivas, simples y más entusiastas que las demostraciones destinadas a adultos, e incluyen expresiones faciales acentuadas. Los narradores tradicionales imitaban las acciones y expresiones de los personajes y hacían gestos con las manos y el cuerpo para puntuar, dar énfasis, e indicar el paso del tiempo. Debido a que las descripciones de las performances narrativas no son lo suficientemente detalladas como para distinguir movimientos específicos, simplemente codificamos el uso de expresiones faciales y gestos. La comunicación ostensiva también se caracteriza por un alto grado de interactividad entre el experto y el novicio. Csibra y Gergely denominan esta característica “reactividad contingente”, refiriéndose a un comportamiento que depende de las acciones de otro agente, como la risa en respuesta a una broma o una conversación tomando turnos. Codificamos los comentarios, risas y otras interacciones entre el narrador y la audiencia como reactividad.

Encontramos referencias a comportamientos que aún sin estar incluidos en la lista de señales comunicativas ostensibles de Csibra y Gergely, parecen marcar la intención pedagógica del narrador. Se trata del uso de fórmulas de apertura y de cierre, que parecen indicar que una enseñanza está a punto de comenzar o que ha terminado. Las codificamos como fórmulas lingüísticas. También encontramos evidencia de prácticas culturales que parecen marcar ciertos contextos como apropiados o inapropiados para contar historias. Codificamos esas instancias en las cuales se especifican los contextos apropiados e inapropiados como pautas culturales.

Así llegamos a compilar una lista de 14 indicadores de comunicación ostensiva e intención pedagógica: tono/entonación, estrés/énfasis, alargamiento, volumen, tempo, pausas, canto, repetición, mímica vocal, expresión facial, gestos, reactividad, fórmulas lingüísticas y pautas culturales. Las Tablas 1 y 2 que aparecen más abajo, presentan la distribución de estas señales en una muestra preliminar de sociedades cazadoras-recolectoras. Con la información que tenemos, no es posible determinar las frecuencias con las que se utilizaron estas señales; sin embargo, las señales que aparecen mencionadas con mayor asiduidad son las variaciones prosódicas (especialmente, la repetición de las palabras y la mímica vocal) y las pautas culturales, las fórmulas y la reactividad por parte de la audiencia. En el resto de esta sección, discutiremos brevemente cada una de las señales que codificamos.

Tono/entonación. Es una cualidad verbal y no verbal de la voz que transmite información sobre la altura (aguda, central o grave) y comunica emociones. La entonación se refiere a variaciones en el tono del habla. Jacobs (1934: 54) alude a estas variaciones cuando describe las elocuciones de un personaje sahaplin (familia lingüística penutian del noroeste norteamericano) como pronunciadas “en falsete, con un cántico monótono”, mientras que las palabras de otro personaje se expresaban con un “canto de monótono bajo”. Los narradores warlpiri del centro-norte de Australia

también modificaban el tono de voz para representar diferentes personajes o indicar la presencia de animales (Napaljarri & Cataldi, 1994). Variando el tono, los narradores paiute del sur, de la familia lingüística uto-azteca (Sapir, 1910) manejaban el tipo de emoción que deseaba provocar en la audiencia.

Estrés o énfasis. Este término se refiere al énfasis dado a cierta sílaba de una palabra o a una palabra en una oración. Al igual que con el tono, las referencias al estrés de la palabra tienden a ser inespecíficas. La evidencia más obvia del estrés verbal se manifiesta cuando los autores transcriben el sonido con signos de exclamación. Por ejemplo, “era largo, semejante bicho!!” (Pérez Diez, 1976: 170).

Alargamiento. En la performance de las narraciones, los sonidos vocálicos o consonantes se alargan para provocar un efecto emotivo, algo que se registra en las transcripciones. Por ejemplo, algunos autores indicaron ortográficamente este alargamiento retórico repitiendo el símbolo consonante o vocal, como en una colección de cuentos coquille, atabascanos de Oregón, donde el narrador dice, “Puso [una] flecha en su arco, y estiró la cuerda despaaacio (*sloooooow*, en inglés)” (Seaburg 2007: 53).

Volumen o intensidad. El sonido fuerte o suave de la performance de una narración se transcribe a veces con marcas particulares, como en una colección de historias koyukon de Alaska, donde Attla (1983) usa mayúsculas para indicar el aumento del volumen en la pronunciación de ciertas palabras; por ejemplo, “KUH” (grande o “BIG” en inglés). Entre los atabascanos de Alaska (familia lingüística na-dené), por ejemplo, el narrador a veces hablaba en susurros, creando una especie de trasfondo misterioso que infundía miedo en la audiencia (Jetté, 1908-1909). Los narradores apaches de la Montaña Blanca (familia lingüística na-dené), dice Goodwin (1939) levantaban la voz cuando contaban incidentes cómicos y la bajaban cuando hablaban de cosas peligrosas, sagradas o siniestras.

Tempo. La velocidad o el ritmo variaban. A medida que las palabras adquirían mayor velocidad, también se aceleraba el tempo; por ejemplo, para transmitir la actitud o el estado emocional de un personaje y representar el ritmo de la acción, los narradores coeur d’alene (familia lingüística salish) usaban oraciones cortas en staccato (Reichard, 1947). Los narradores sumos (familia lingüística misumalpa, de Honduras y Nicaragua), dicen Rener y Houwald (1987), tenían a su disposición un amplio ritmo prosódico, usando palabras cortas, casi entrecortadas y de sonido duro, a las cuales seguían expresiones alargadas y suaves; de esta manera los efectos en la forma de narrar adquirían un dramatismo inesperado.

Pausas. En performance oral, las pausas se usaban generalmente para separar elocuciones. En las transcripciones de historias, las pausas a veces se indican con signos ortográficos como el superíndice P utilizado por Bergsland y Dirks (1990) en una colección de cuentos aleutas. Comúnmente, sin embargo, las pausas se indican dividiendo la historia en párrafos o estrofas. En una colección de cuentos koyukon compilados por Attla (1983), la disposición de líneas y párrafos refleja las pausas y las interrupciones dramáticas de la versión oral original. Portman (1898) explica que los narradores andamaneses, de las islas Andamán del sudeste asiático, hablaban en

oraciones cortas; por lo tanto, el lector debía imaginar una pausa considerable entre cada una de las oraciones de su colección.

Canto. Cantar y salmodiar son formas de modificación prosódica muy habituales en las performances narrativas—aunque hay que distinguir entre un relato cantado y una canción interpolada en el relato. Por ejemplo, los narradores iñupiaq de Alaska, dice Burch (2005), insertaban canciones en sus presentaciones, a veces con acompañamiento de tambores. Las palabras podían ser apenas entonadas, semi-entonadas o cantadas. Además, el narrador podía producir otros ruidos vocales y no vocales, como el batir de palmas, o sonidos producidos con elementos que no eran instrumentos musicales. Entre los miwok (familia lingüística ute de Estados Unidos) y los mohave de California, las narraciones incluían las canciones de los personajes (Gifford, 1917; Kroeber, 1948). La historia miwok sobre el casamiento del halcón de las praderas incluye tres canciones, una cantada por el halcón de las praderas, otra por su esposa y otra por su padre. En algunas historias de animales de los ainus de la isla Hokaido, cada personaje estaba asociado con una canción particular (Strong, 2009). Los relatos orales guarauna y makiritare (familias lingüísticas chibcha y caribe de Colombia, Venezuela, y Brasil) eran recitados y/o cantados (Barrios, 2010).

Repetición. La repetición de sonidos, palabras, frases y episodios es un rasgo omnipresente en las performances narrativas. Esto parecería indicar un esfuerzo consciente o inconsciente por parte del narrador por llamar la atención sobre los momentos pedagógicos importantes de la historia. Se empleaban varias técnicas, incluso la reduplicación léxica (“la barriga se le hizo grande, grande”) y las estructuras paralelas (Beier, Michael & Sherzer, 2002). La repetición también se utiliza para marcar el paso del tiempo, como entre los wailaki del norte de California, donde un narrador reiteraba la misma frase *ad nauseam* para mostrar que un personaje había permanecido en un lugar durante mucho tiempo (Reichard, 1947). Tales recursos narrativos pueden servir para que el público tenga tiempo de absorber el contenido de la historia. Por ejemplo, en una narración mohave que recopiló Kroeber (1948), primero se discute lo que va a ocurrir y luego se vuelve a contar lo mismo como un suceso—los personajes discuten sobre si conviene hacer esto o aquello, sobre cómo interpretar el suceso y sobre lo que va a suceder después.

Mímica vocal. Encontramos muchas referencias sobre el uso de la onomatopeya y otras formas de mímica vocal. Es común que los narradores asuman diferentes voces para diferentes personajes. Cuando los personajes dialogan, especialmente en un discurso directo, cada uno tiene una voz distintiva y los narradores imitan la idiosincrasia de los personajes. Los efectos estilísticos utilizados por los creek de la familia lingüística muskogee (Ellis, 1995) y los maidu de la familia lingüística ute-azteca (Shipley, 1991) incluían onomatopeyas e imitaciones directas de sonidos producidos por animales.

Tabla 1.
Presencia de distintos tipos de modificación prosódica documentados en las performances de narraciones orales de una muestra de sociedades cazadoras-recolectoras etnográficas

CULTURA/ CONTINENTE*	TONO/ ENTONACIÓN	ÉNFASIS	ALARGAMIENTO	VOLUMEN	TEMPO	PAUSAS	CANTO	REPETICIÓN	MÍMICA VOCAL
África									
Mbuti	x						x	x	x
San		x					x	x	x
Islas del Pacífico									
Ainu	x		x			x	x	x	x
Andamanes	x				x	x			x
Aborígenes del noroeste de Australia							x	x	
Warlpiri	x	x					x	x	x
Aborígenes del sureste de Australia	x						x	x	
Aborígenes del noreste de Australia								x	
Eurasia - Noreste									
Chukchi		x							
América del Norte									
Mimika				x			x		
Aleuta		x	x			x	x	x	
Yupik		x	x				x	x	x
Nunamiut							x		x
Micmac							x	x	
Koyukon	x	x	x	x		x	x	x	x
Dené				x	x				x
Tanaina		x		x		x	x		x
Tlingit	x		x		x	x	x	x	x
Salish costero							x	x	
Tillamook								x	
Coquille	x	x	x	x		x	x	x	x
Yokuto							x	x	x
Chumash						x		x	
Paiute norteños	x	x			x	x	x		
Chemehuevi	x	x		x		x	x	x	x
Klamath	x	x	x		x	x		x	x
Sahaptin	x						x	x	
Coeur d'Alene			x		x		x	x	x

ARTÍCULOS

Sugiyama y Mendoza. Las narraciones orales como una forma de enseñanza en sociedades cazadoras-recolectoras.

Blackfoot									x
Dakota					x	x		x	
Arapaho	x		x	x	x	x	x	x	
Menomini	x						x		x
Apache Jicarilla								x	x
Apache Montaña Blanca	x	x	x	x					
América Central									
Sumo			x		x	x			
América del Sur									
Warao									x
Ayoreo							x		
Toba	x	x	x				x	x	x
Nivacé								x	x
Mataco		x					x	x	
Chamacoco								x	x
N = 41	16	14	11	8	8	15	27	30	21

Nota: Información adicional sobre los materiales bibliográficos que sustentan esta tabla se encuentra a disposición de los investigadores, comunicándose con primer autor de este trabajo.

Expresión facial. Las referencias a narradores que imitan el comportamiento de los personajes son abundantes, pero pocas veces aluden específicamente al uso de expresiones faciales. En una recopilación hecha por Colombres (2010), se dice que los nivaclés del Chaco paraguayo (familia lingüística mataco-mataguaya) imitaban distintas voces y hacían gestos con la cara y las manos. Los narradores de ñupiaq, dice Burch (2005) se reían, lloraban, sonreían y fruncían el ceño en el curso de una narración, según correspondiese a la situación.

Gestos. Las compilaciones de narraciones orales mencionan con frecuencia que los narradores imitaban las acciones de los personajes, pero rara vez brindan información sobre gestos específicos. Algunas compilaciones incluyen una breve descripción entre paréntesis o en notas al pie. Por ejemplo, en una historia coquille de Oregón que compiló Seaburg (2007: 62) se aclara que, “esa otra persona yacía allí en el bote, así [con el brazo sobre los ojos]”. Gusinde (1977) transcribió una historia sobre un personaje que estaba haciendo fuego y explicó que el narrador yámana de Tierra del Fuego se paró de cierta manera. Los narradores usaban gestos de las manos para puntualizar, demostrar, dar énfasis e indicar el paso del tiempo. Los narradores indígenas del Gran Chaco sabían cómo mantener la atención con gestos y movimientos corporales (Silva, 2005). Los ayoreos del Chaco paraguayo solían contar historias con una lanza en la mano, de pie y haciendo movimientos que entusiasmaban al auditorio. Entre los chamacocos, los narradores gesticulaban, saltaban, se arrastraban por el suelo, impostando la voz y produciendo ruidos onomatopéyicos. Al igual que con el habla, la amplitud de la gesticulación puede variar en el transcurso de una performance. Los gestos

se vuelven más frecuentes y obvios a medida que la narración se hace más dramática. Los movimientos corporales eran más pronunciados durante las crisis y los apogeos.

Reactividad. Una conducta reactiva dependía de las acciones de otro agente, tal como reírse después de una elocución del narrador. Las performances narrativas se caracterizaban por un alto grado de interacción entre el narrador y la audiencia. Entre los Atabascanos de Alaska, si el narrador se detenía después de la primera frase, la audiencia lo animaba gritando “¡Anni!” (De Laguna, 1995). La audiencia indicaba que estaba prestando atención con carcajadas, exclamaciones de conmiseración o disgusto, haciendo reflexiones sobre los personajes y sus acciones, o expresando conjeturas acerca de lo que sucedería después (Jetté, 1908-1909). De manera similar, entre los cuervo de las llanuras norteamericanas (familia lingüística siouan), era necesario que la audiencia respondiera “ε” (“sí”) después de una o dos frases; si nadie respondía, eso indicaba que se habían quedado dormidos (Lowie, 1918: 13). Entre los lummi de la familia lingüística salish, los miembros de la audiencia participaban intercalando comentarios, de modo que las acciones de los personajes parecían más reales (Stern, 1934). Lo mismo dicen Chase-Sardi, Siffredi y Cordeu (1992) de las audiencias chorote, nivaclé (familia lingüística mataco-mataguaya) y chamacoco (familia lingüística zamuco). Un narrador wasco, de la familia lingüística chinook de Oregón, a veces interrumpía repentinamente una historia con un sonido interrogatorio, “¿Unnhhh?” que significaba, ¿Me estás siguiendo? Y si la audiencia quería que siguiera contando, entonces respondía enfáticamente, “Nunnnhhh”, que significa “Sí, ¡continúa!” (Ramsey, 1977: xxv). Wiessner observó que los miembros de una audiencia !kung del desierto de Kalahari repetían las últimas palabras de frases y/o emitían respuestas afirmativas. “Cuando la abuelita nos contaba una historia, dijo un narrador gitksan, me parece que se detenía en forma deliberada y decía: ‘Ah, me olvidé el nombre de ese lugar’. Entonces alguien ofrecía voluntariamente la respuesta, diciendo ‘Eh, Abuelita...’. Creo que esa era su manera de ver si recordábamos... Creo que esa era una pequeña prueba” (Johnson, 2010:43).

Fórmulas lingüísticas. En las performances narrativas de los cazadores-recolectores es habitual encontrar frases convencionales que se usan para comenzar y/o finalizar una historia. Los coeur d’alene, por ejemplo, marcaban la conclusión de una performance con variantes de la frase “He llegado al final del camino” (Reichard (1947:26). Los cuentos de *tricksters* habitualmente comenzaban con una fórmula tal como: “El coyote iba por ahí” (Ramsey, 1977) o “entonces regresa el cuervo” (McClellan, 1987). Las historias de los grupos del valle del Yukón, en Alaska, solían concluir con una frase preestablecida que indicaba que el narrador “había acertado el invierno” (Jetté, 1908-1909). Esas frases convencionales indicaban, entre otras cosas que estaba a punto de comenzar una presentación pedagógica, o que había concluido un evento pedagógico (cf., Ong, 1982).

Pautas culturales. Encontramos evidencia de pautas que especifican las condiciones bajo las cuales las historias pueden o no ser contadas. Estas pautas culturales resultan sorprendentemente similares en todas las culturas que analizamos. Las performances a veces se proscriben durante las horas de luz de día y, en climas

templados, durante los meses de verano. En consecuencia, las tardes y a veces solo las noches de invierno, son el momento preferido para contar historias. Los ‘weehnayek de Bolivia contaban cuentos en las noches de verano. La audiencia evitaba interrumpir al narrador y si el narrador contaba versiones distintas del mismo cuento, “la versión de la familia de la mujer era más aceptada que la de la familia del hombre” (Ortiz Lema, 1986: 221). Los sumos contaban cuentos durante la noche. El narrador hablaba por horas mientras la audiencia ocasionalmente lo interrumpía con exclamaciones de “asombro, sorpresa, duda, asentimiento o comprensión” (Conzemius, 1984: 238). Un narrador modoc (familia lingüística penutian-sahaptian), les dijo a Sobel y Bettles (2000) si una persona contaba historias durante el día, la podía picar una serpiente de cascabel; y un klamath (familia lingüística penutian-sahaptian) les dijo que contar historias sagradas durante los meses cálidos haría que el narrador envejeciera más rápido. Entre los ayoreo del Chaco Boreal, contar historias sagradas a extraños podía resultar en un picadura de una serpiente venenosa. La evidencia sugiere que la noche era considerada como el momento más apropiado para contar historias. Por ejemplo, cuando Wiessner (2014) estudió el uso del tiempo entre los !kung del Kalahari encontró que el 85% de las conversaciones nocturnas estaban dedicadas relatar historias, mientras que solo el 6% de las conversaciones diurnas se ocupaban de esos temas. Entre los pueblos cazadores-recolectores que practicaban ritos de iniciación masculina, como por ejemplo, los chamacocos de Paraguay, se suponía que los jóvenes debían escuchar las historias de la iniciación pero no repetirlas (Wilbert y Simoneau 1987).

Tabla 2.

Presencia de distintos tipos de comunicación ostensiva, fórmulas y pautas que sugieren intención pedagógica por parte del narrador, documentados en las performances de narraciones orales de una muestra de sociedades cazadoras-recolectoras etnográficas

CULTURA/ CONTINENTE*	VARIACIÓN PROSÓDICA	EXPRESIÓN FACIAL	GESTOS	REACTIVIDAD	FÓRMULAS	PAUTAS CULTURALES
África						
Mbuti	x		x		x	X
!Kung-san	x		x	x		
Islas del Pacífico						
Ainu	x		x		x	X
Andamanes	x		x	x		
Aborígenes del noroeste de Australia	x					X
Warlpiri	x		x			
Aborígenes del sureste de Australia	x					X
Aborígenes del noreste de Australia	x		x			X

Eurasia - Noreste						
Chukchi	x					
América del Norte						
Mimika	x		x	x	x	X
Aleuta	x			x	x	X
Yupik	x				x	
Nunamiut	x		x	x	x	X
Micmac	x		x		x	
Koyukon	x				x	X
Dené	x			x	x	X
Tanaina	x			x		X
Tlingit	x	x				X
Coast costero	x			x		X
Tillamook	x			x		X
Coquille	x		x			X
Yokuto	x				x	X
Chumash	x				x	X
Paiute norteño	x					X
Chemehuevi	x	x	x	x		X
Klamath	x			x	x	X
Sahaptin	x			x	x	X
Coeur d'Alene	x		x	x	x	X
Blackfoot	x			x		X
Dakota	x			x	x	X
Arapaho	x			x	x	X
Menomini	x		x		x	x
Apache Jicarilla	x		x			x
Apache Montaña Blanca	x	x	x	x	x	x
América Central						
Sumo	x			x		x
América del Sur						
Warao	x			x	x	
Ayoreo	x				x	x
Toba	x			x	x	
Nivaclé	x	x	x		x	
Mataco	x				x	x
Chamacoco	x		x	x		x
N = 41	41	4	17	21	23	32

* Nota: Información adicional sobre los materiales bibliográficos que sustentan esta tabla se encuentra a disposición de los investigadores, comunicándose con primer autor de este trabajo.

Discusión y conclusión

En ausencia de un sistema establecido para transcribir las características paralingüísticas de las performances narrativas, muchos investigadores han omitido el registro de dichas características en las performances de narradores en sociedades cazadoras-recolectoras. Si bien algunos de los autores que consultamos (Hymes 1981, 2003; Jacobs 1959; y Reichard, 1947) documentaron aspectos estilísticos de las performances, otros los excluyeron deliberadamente de sus publicaciones, como cuando los editores de traducciones bilingües eliminan “las repeticiones y detalles desordenados” (La Farge, 1963) que los narradores acostumbraban incluir en sus historias, o aclaran, por ejemplo, que “se trabajó con las versiones españolas; por lo tanto, no se hará referencia a la forma de los relatos en sumo y a la manera de narrarlos” (Arguedas, 1992:54). Además, muchas narraciones orales se recopilaron en condiciones atípicas que oscurecían o desalentaban el uso de recursos paralingüísticos por parte de los narradores. Tal como registró Llaras Samitier (1950: 180) entre narradores tehuelches meridionales que evitaban comunicar a los investigadores la complejidad de sus tradiciones para que su comunidad no los considerara traidores y los menospreciara—tratándolos, por ejemplo, de “zorrinos”, un animal con olor repulsivo.

La cantidad de enseñanza deliberada que ocurría cotidianamente en las sociedades cazadoras-recolectoras se conoce poco porque los individuos usaban modos de transmisión que, para los observadores, eran muy informales o recreativos. Muchos observadores terminaron pensando que “la enseñanza y la demostración tenían un papel limitado” (MacDonald, 2007: 398). Birket-Smith (1929: 288) argumentó que entre los esquimales caribú “No se puede decir falte la educación práctica, ya que los padres poco a poco les enseñan a sus hijos lo que piensan que es lo correcto. Más bien podría decirse que falta una educación sistemática, pero ni siquiera estoy seguro de eso, ya que de las destrezas manuales necesarias y los principios morales. . . se imprimen gradualmente en los niños.”

En algunos grupos cazadores-recolectores, los niños adquirirían conocimientos mediante memorización mnemotécnica. Los tillamook nehalem de Oregón y los atabascanos del Yukón, en Canadá organizaban sesiones especiales de narración con el propósito de enseñar a contar las historias tal como las habían escuchado, entrenándose para repetir correctamente cada frase (De Laguna, 1995; Jacobs & Jacobs, 1959; McClellan, 1987).

Muchos estudios recientes sobre pedagogía en sociedades cazadoras-recolectoras, sin embargo, no tienen en cuenta las performances de narraciones orales como fuentes de información práctica, acumulada culturalmente (Kline, 2015, 2017; Hewlett & Roulette, 2016; Whitten et al., 2012). Por eso, para estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esas sociedades es importante buscar evidencia de comunicación ostensiva. Como argumentamos aquí, las performances narrativas utilizaban claves ostensivas y transmitían conocimientos generalizables, algo que se ajusta muy bien a la hipótesis de Csibra y Gergely (2006, 2009, 2011) sobre la función de la pedagogía natural. Dado que contar cuentos es un fenómeno humano universal, este

trabajo sustenta la propuesta de que gran parte de la enseñanza-aprendizaje que ocurría en los nichos ecológicos de las sociedades cazadoras-recolectoras era una cuestión de escuchar a la gente contar historias.

Agradecimientos

Agradecemos los comentarios de dos colegas anónimos que revisaron la primera versión de este trabajo. Sus observaciones nos guiaron para elaborar un argumento mucho más sólido.

Referencias bibliográficas

- Alvarsson, J-Å. (2012a) *Etnografía 'Weenhayek. Ver y aprender: Efectos socio-culturales de la educación tradicional y bilingüe*. Universidad de Uppsala en cooperación con FI'WEN. Forserum, Suecia: STEMA Print. Vol. 5.
- Alvarsson, J-Å. (2012b) *Etnografía 'weenhayek. Mànhyejas el narrador. Las historias de Thokwjwaj y 'Ahuutsetajwaj*. Universidad de Uppsala en cooperación con FI'WEN. Forserum, Suecia: STEMA Print. Vol. 8.
- Arenas, P. (ed.) (2012) *Etnobotánica en zonas áridas y semiáridas del Cono Sur de Sudamérica*. B.A.: CEFYBO-CONICET.
- Arguedas, G. R. (1992) "La tradición oral de los indígenas sumos: características y temática". *Filología y Lingüística* XVIII, 53-58.
- Atlla, C. (1983). *Sitsiy yugh noholnik ts' in': As my grandfather told it*. Fairbanks, Alaska: Alaska Native Language Center.
- Barrett, H. C., Cosmides, L. y Tooby, J. (2007). "The hominid entry into the cognitive niche". En S. W. Gangestad & J. A. Simpson (eds.) *Evolution of Mind: Fundamental Questions and Controversies* (pp. 241-248). New York, NY: Guilford Publications.
- Barrientos, G. & W. B. Masse (2014) "The Archaeology of Cosmic Impact: Lessons from Two Mid-Holocene Argentine Case Studies". *Journal of Archaeological Method Theory* 21, 134-211.
- Barrios, B. (2010) "Retórica Guarauna y Makiritare en dos relatos de autoría indígena: entre la subordinación y la resistencia". *Estudios* 18, 185-223.
- Bergsland, K., & Dirks, M. L. (eds.) (1990). *Unangam Ungiikangin kayux Tunusangin/ Unangam Uniikangis ama Tunuzangis/Aleut Tales and Narratives, collected 1909-1910 by Waldemar Jochelson*. Fairbanks, Alaska: ANLC.
- Berndt, R. M. & Berndt, C. H. (1994). *The Speaking Land: Myth and Story in Aboriginal Australia*. Rochester, VT: Inner Traditions International.
- Beier, C., Michael, L. & Sherzer, J. (2002). "Discourse forms and processes in indigenous Lowland South America: An areal-typological perspective". *Annual Review of Anthropology* 31, 121-145.

- Bieseke, M. (1993). *Women Like Meat: The Folklore and Foraging Ideology of the Kalahari Ju/'hoansi*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Birket-Smith, K. (1929). *The Caribou Eskimos, Material and Social Life and Their Cultural Position*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Boyd, R., Richerson, P. J. & Henrich, J. (2011). "The cultural niche: why social learning is essential for human adaptation". *Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A.* 108 (Suppl. 2), 10918-10925.
- Brand, R. J., Baldwin, D. A. & Ashburn, L. A. (2002). "Evidence for 'motionese': modifications in mother's infant-directed action". *Developmental Science* 5, 72-83.
- Brand, R. J. & Shallcross, W. K. (2008). "Infants prefer motionese to adult-directed action". *Developmental Science* 11, 853-861.
- Burch, E. S. Jr. (2005). *Alliance and Conflict: The World System of the I-nupiaq Eskimos*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Caro, R. M. & Hauser, M. D. (1992). "Is there teaching in non-human animals?", *The Quarterly Review of Biology* 67, 151-174.
- Chase-Sardi, M. (1990) "Resumen de la cultura Nivaclé". *Suplemento Antropológico* (Paraguay) 25, 7-18.
- Chase-Sardi, M. Siffredi, A. & Cordeu, E. (1992) *El gateo de los nuestros. Narrativa erótica indígena del Gran Chaco*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Colombres, A. (2006) *La literatura oral y popular de nuestra América*. Quito, Ecuador: Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC.
- Conzemius, E. 1984 *Estudio etnográfico sobre los indios miskitos y sumus de Honduras y Nicaragua*. San José, Costa Rica: Libro Libre.
- Csibra, G. y Gergely, G. (2006). "Social learning and social cognition: the case for pedagogy". En Munakata, Y. & Johnson, M. H. (eds.) *Processes of Change in Brain and Cognitive Development Attention and Performance* (pp. 249-274). Oxford: Oxford UP.
- Csibra, G. y Gergely, G. (2009). "Natural pedagogy". *Trends in Cognitive Science* 13, 148-153.
- Csibra, G. y Gergely, G. (2011) "Natural pedagogy as evolutionary adaptation". *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences* 366, 1149-1157.
- De Laguna, F. (1995). *Tales from the Dena*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Dolitsky, A. (ed.). (2000). *Tales and Legends of the Yupik Eskimos of Siberia*. H. Michael (trad.). Juneau, AK: Alaska-Siberia Research Center.
- Ellis, C. D. (ed.). (1995). *Cree Legends and Narratives*. Winnipeg, MB: University of Manitoba Press.
- Garfield, Z. H., Garfield, M. J. & Hewlett, B. S. (2016). "A Cross-Cultural Analysis of Hunter-Gatherer Social Learning". En Terashima H. & Hewlett B. (eds.), *Social Learning and Innovation in Contemporary Hunter-Gatherers*. Tokyo, Japan: Springer.

- Gifford, E. W. (1917). *Miwok Myths*. Vol. 12. CA: University of California Press.
- Goodwin, G. (1939). *Memoirs of the American Folklore Society: Myths and Tales of the White Mountain Apache*. Vol. XXXIII. New York: J. J. Augustin.
- Gusinde, M. (1977) *Folk Literature of the Yamana Indians*, En J. Wilbert (ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Hewlett, B. S. & Roulette, C. J. (2016). “Teaching in hunter-gatherer infancy”. *The Royal Society Open Science* 3, 1-14.
- Hymes, D. (1981). *“In Vain I Tried to Tell You” : Essays on Native American Ethnopoetics*. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (2003). *Now I Know Only So Far: Essays in Ethnopoetics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Jacobs, M. (ed.). (1934). *Northwest Sahaptin Texts*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Jacobs, M. (1959). *The Content and Style of an Oral Literature: Clackamas Chinook Myths and Tales*. New York, NY: Wenner-Gran Foundation for Anthropological Research.
- Jacobs, E. & Jacobs, M. (1959). *Nehalem Tillamook Tales*. Eugene, OR: University of Oregon Books.
- Jetté, J. (1908–1909). “On Ten’a Folk-lore”. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 38, 298-367, 39, 460-505.
- Johnson, L. M. (2010). *Trail of Story, Travelers’ Path: Reflections on Ethnoecology and Landscape*. Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University.
- Kaplan, H., Hill, K., Lancaster, J., y Hurtado, A. (2000). “A theory of human life history evolution: diet, intelligence, and longevity”. *Evolutionary Anthropology* 9, 156-185.
- Kari, J. (ed.). (2010). *Ahtna Travel Narratives: A Demonstration of Shared Geographic Knowledge among Alaska Athabaskans*. Fairbanks, AK: Alaska Native Language Center, University of Alaska.
- Kline, M.A. (2015). “How to learn about teaching: an evolutionary framework for the study of teaching behavior in humans and other animals”. *Behavioral and Brain Sciences* 38, 1-71.
- Kroeber, A. L. (1948). “Seven Mohave myths”. *Anthropological Records* 11, 1-70.
- La Farge, O. (1963). “Forward”. En T. Kroeber (ed.), *The Inland Whale* (pp.7-9). Berkeley, CA; Los Ángeles, CA: University of California Press.
- Lancy, D. F. (2010). “Learning ‘from nobody’: the limited role of teaching in folk models of children’s development”. *Childhood in the Past* 3, 79-106.
- Lowie, R. (1918). “Myths and traditions of the Crow Indians”. En *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*. New York, NY: American Museum Press. Vol. XXV, 1-308.
- Ludwin, R., Dennis, R., Carver, D., McMillan, A. D., Losie, R., Clague, J. y colaboradores. (2005). “Dating the 1700 Cascadia earthquake: Great coastal earthquakes in native stories”. *Seismology Research Letters* 76, 141-148.

- Llaras Samitier, M. (1950) "Primer ramillete de fábulas y sagas de los antiguos patagones". *Runa* (B.A.) 3, 170-199.
- MacDonald, K. (2007). "Cross-cultural comparison of learning in human hunting". *Human Nature* 18, 386-402.
- Marlowe, F. (2005). "Hunter-gatherers and human evolution". *Evolutionary Anthropology* 14, 54-67.
- Margery Peña, E. (1998) *El mito del diluvio en la tradición oral indoamericana*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Masse, W. B & Masse, M. J. (2007). "Myth and catastrophic reality: Using myth to identify cosmic impacts and massive Plinian eruptions in Holocene South America". En L. Piccardi & W. B. Masse (eds.), *Myth and Geology* (pp.177-202). Geological Society Special Publication no. 273. London: Geological Society.
- McClellan, C. (1987). *Part of the Land, Part of the Water: A History of the Yukon Indians*. Vancouver, BC: Douglas & McIntyre.
- Mendoza, M. (1989) "Western Toba Narratives". En J. Wilbert & K. Simoneau (eds.), *Folk Literature of the Toba Indians*. Los Angeles, CA: University of California. Vol. II.
- Minc, L. (1986). "Scarcity and survival: the role of oral tradition in mediating subsistence crises". *Journal of Anthropological Archaeology* 5, 39-113.
- Mithen, S. (1996). *Thoughtful Foragers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdock, G. (1967). *Ethnographic Atlas*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Napaljarri, P. & Cataldi, L. (1994). *Warlpiri Dreamings and Histories*. San Francisco, CA: Harper Collins.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la palabra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Opler, M. (1938). *Myths and Tales of the Jicarilla Apache Indians*. New York, NY: American Folklore Society.
- Ortiz Lema, E. (1986). *Los Mataco Noctenes de Bolivia*. La Paz-Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro.
- Pérez Diez, A. (1976). "Textos míticos de los matacos del Chaco Central. Notas al ciclo de ka'o'ó (ajwuntsej ta jwaj)". *Scripta Ethnologica* 4(1): 159-189.
- Portman, M. V. (1898). *Notes on the Languages of the South Andaman Group of Tribes*. Calcuta, India: Office of the Superintendent of Government Printing.
- Ramsey, J. (1977). *Coyote Was Going There: Indian Literature of the Oregon Country*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Reichard, G. A. (1947). *An Analysis of Coeur d'Alene Indian Myths*. Filadelfia, PA; Nueva York, NY: American Folklore Society.
- Rener, F. & Houwald, G. von (1987) *Mayangna yulnina kulna balna: Tradiciones orales de los indígenas sumos*. Tegucigalpa Honduras: Alfalit de Honduras.
- Rogoff, B. (2011). Childhood and learning: how do children learn without being taught? One way is by observing and pitching in. *Anthropology of Children and Youth Interest Group Newsletter*, October, 8.
- Sapir, E. (1910). "Song recitative in Paiute mythology". *Journal of American Folklore* 23, 455-472.

- Scalise Sugiyama, M. (2001). "Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence". *Evolution and Human Behavior* 22, 221-240.
- Scalise Sugiyama, M. (2011). "Forager oral tradition and the evolution of prolonged juvenility". *Frontiers in Psychology* 2, 1-18.
- Scalise Sugiyama, M. (2014). "Fitness costs of warfare for women". *Human Nature* 25, 476-495.
- Scalise Sugiyama, M. (2016). "Gossip and grooming hypothesis". En T. Shackelford y V. Weekes-Shackelford (eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer Verlag: Alemania. Doi 10.1007/978-3-319-16999-6_3314-1.
- Schniter, E. Gurven, M., Kaplan H. S., Wilcox, N. T. & Hooper, P. L. (2015) "Skill Ontogeny Among Tsimane Forager-Horticulturalists". *American Journal of Physical Anthropology* 158, 3-18.
- Seaburg, W. R. (ed.) (2007). *Pitch Woman and Other Stories*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Shipley, W. (1991). *The Maidu Indian Myths and Stories of Hanc'ibyjim*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Silva, M. (2005) *Mensajes del Gran Chaco: Literatura oral indígena*. Encuentro Interconfesional de Misioneros. Resistencia, Chaco: Edición del Autor.
- Sobel, E. & Bettles, G. (2000). "Winter hunger, winter myths: subsistence risk and mythology among the Klamath and Modoc". *Journal of Anthropological Archaeology* 19, 276-316.
- Stern, B. J. (1934). *The Lummi Indians of Northwest Washington*. New York, NY: Columbia UP.
- Strong, Sarah. (2009). "The most revered of foxes: knowledge of animals and animal power in an Ainu kamui yukar." *Asian Ethnology* 68(1):27-54.
- Suárez, M. E. (2014). *Etnobotánica Wichí del bosque xerófito en el Chaco semiárido salteño*. Don Torcuato, B.A.: Autores de Argentina.
- Thompson, S. (1929) *Tales of the North American Indians*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Tomasello, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasini, A. (1978-79). "La narrativa animalística entre los tobos de occidente". *Scripta Ethnologica* V(1): 52-81.
- Tonkinson, R. (1978) *The Mardudjara Aborigines: Living the Dream in Australia's Desert*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Wiessner, P. W. (2014). "Embers of society: firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen". *Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A.* 111, 14027-14035.
- Wilbert, J. & Simoneau, K. (editores) (1984). *Folk Literature of the Tehuelche Indians*. Los Angeles, CA: University of California.
- Whitten, A., Hinde R. A., Stringer, C.B. & Laland K.N. (editores) (2012). "Culture evolves". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, Special issue. Oxford: Oxford University Press.

