



## **Introducción** **Entre saberes y metodologías**

Lourdes de León Carolina Remorini

**Lourdes de León** : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México), profesora-investigadora titular, lourdesdeleonp@gmail.com;  
<https://sniasistente.wixsite.com/lourdesdeleonp>

**Carolina Remorini** : Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada, profesora-investigadora, Argentina, carolina.remorini@gmail.com

Investigar el aprendizaje desde el lente de la antropología de la infancia implica documentar las actividades en las que participan niños y niñas para desarrollar competencias valoradas por su comunidad. El proceso de aprender, central en el desarrollo humano, ha sido abordado en los trabajos clásicos antropológicos como “transmisión de conocimiento”, “enculturación” y “socialización”, conceptos que han sido revisados y discutidos desde varias perspectivas en las ciencias sociales y las humanidades (Lancy 2012; Ingold 2007; Ochs & Schieffelin 1986). Es un hecho indiscutible que, para convertirse en participantes plenos de sus comunidades, niñas y niños necesitan desarrollar destrezas y aprender conocimientos múltiples por diversas vías. Este proceso se logra a través de experiencias que conducen al desarrollo de herramientas cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motoras que se adquieren en las etapas tempranas del desarrollo humano —lo que se ha denominado primera infancia—. Las modalidades que asumen estos procesos de desarrollo de habilidades centrales a nuestra especificidad como seres humanos siguen rutas propias de nuestra especie, pero están permeados de manera crítica por la cultura (Rogoff 2003). Al mismo tiempo, la comprensión y el estudio de estos procesos de “enhabilitación” o “adiestramiento” (*enskilment*), como les ha llamado Ingold (2000), han dado lugar a diversos tipos de explicaciones y modelos en antropología y más allá de esta disciplina.

En un ensayo crítico sobre la emergencia de la antropología de la infancia, Lancy (2012) argumenta que esta línea de estudios se ha nutrido del trabajo interdisciplinario de psicólogos, lingüistas, arqueólogos e historiadores. Uno de los temas eje ha sido el del aprendizaje como motor central de la maduración de los miembros jóvenes de la sociedad, referido en la antropología clásica como “enculturación”. El autor analiza de manera crítica este concepto en tanto sugiere un período “relativamente libre de presiones” “during which children very gradually learn the local repertoire of skills and knowledge typically mastered by all adults. However, systematic study in recent years shows that children are usually ‘precocious’. They pick up survival skills easily and early” (Lancy 2012: 7).

La combinación de esta precocidad y facilidad para aprender destrezas tempranamente y un ambiente seguro para el juego y la actividad autónoma espontánea también ha sido resaltada por otros autores en otros planteamientos de la infancia (Carusso 1993; Lancy 1996, 2007; Chokler 2005, 2017; Pellegrini 2009). Desde formulaciones tan tempranas como las de John Dewey (1910) y Bronislaw Malinowski (1964), se ha destacado el carácter experimental de la actividad infantil espontánea, el valor evolutivo y adaptativo de ésta para el aprendizaje cultural, para interpretar, decodificar y actuar en el mundo. Por lo tanto, niños y niñas, toda vez que se encuentran en un ambiente rico y diverso en oportunidades, aprenden junto a otros y transforman su mundo y a sí mismos. En este marco, varias investigaciones sobre el aprendizaje infantil han demostrado que en las culturas donde los niños no están segregados de la vida adulta ellos asumen sus propios aprendizajes a través de la observación y la iniciativa para participar en actividades de pertinencia cultural (Gaskins 2000; Rogoff 2003, 2014; Lancy 2010; Paradise & Rogoff 2009, entre otros).

Desde un enfoque ecológico-fenomenológico, Ingold ha cuestionado el concepto clásico de socialización usado ampliamente en las ciencias sociales, en tanto sugiere que los niños son “moldeados” de manera unidireccional como receptores pasivos. Argumenta que, en realidad, “children are involved as much as their teachers, as active and creative participants in the learning process. They participate by making their own contributions to shaping the contexts in which learning occurs and knowledge is generated” (Ingold 2007: 113). “One way of putting this would be to say that socialization is a two-way process, in which children are agents in the socialization

---

of their parents as much as are parents agents in the socialization of their children” (Ingold 2007: 114).

Esta redefinición de la socialización como un proceso de doble vía es adoptada también por la antropología lingüística en los estudios de la socialización del lenguaje que han planteado que el lenguaje es un vehículo de socialización donde los/as niños/as son agentes de su propio aprendizaje (Duranti, Ochs & Schieffelin 2012; Ochs & Schieffelin 1986; De León & García Sánchez 2021). Este enfoque surge a raíz de la crítica a las posturas universalistas del desarrollo infantil que plantean caminos uniformes para la infancia sin importar los contextos y las particularidades culturales que forman a niños y niñas para convertirse en miembros competentes de su sociedad (Brown & Gaskins 2014; Gaskins 2000).

Los enfoques sociohistóricos y culturales del aprendizaje herederos de la tradición vygotskiana, de los postulados de Bronfenbrenner (1987), pero sobre todo del trabajo seminal de antropólogos que estudiaron por primera vez la infancia en escenarios naturales (es decir, no experimentales o diseñados), han alcanzado larga tradición en la investigación del aprendizaje. Investigadores como Gaskins (2000), Gaskins & Paradise (2010), Lancy (1996, 2010), Lave & Wenger (1991), Mejía-Arauz *et al.* (2015), Rogoff (1990, 2014), Rogoff *et al.* (2015), entre otros, han afirmado que el aprendizaje es indisoluble de procesos sociales y ecológicos más amplios, en tanto las rutinas y diversas prácticas comunitarias constituyen entornos en los que los sujetos aprenden, aunque no necesariamente están organizados o diseñados para enseñar a los niños. Es decir, niños y niñas aprenden por múltiples vías y en función de su propio interés y curiosidad en estos contextos en que interactúan en grupos de edades y géneros mixtos mediante la integración y participación en las actividades comunes.

Como supo señalar Margaret Mead, “the anthropologist will be concerned from the start with the relation between child and others as a system of intercommunication” (Mead 1951: 26, cit. en Chiozzi 1993: 82), con lo que deja en claro la imposibilidad de llevar a cabo un estudio de la infancia si no es teniendo en cuenta las relaciones que los niños entablan con otros y el efecto de estas relaciones sobre su educación (Chiozzi 1993). Esto plantea una necesaria distancia con respecto de enfoques que segregan la “vida infantil” de la “vida adulta”, o bien que estudian exclusivamente los procesos de enseñanza “orientados” hacia los niños en los que los adultos asumen un rol preponderante de “guiar” el aprendizaje hacia un objetivo predefinido por ellos en el contexto de la educación institucional.

En este marco, Suzanne Gaskins (2000), en su estudio de la vida cotidiana de los niños mayas, plantea que es una prioridad en la investigación de la infancia situar en el centro del análisis a los/as niños/as en sus actividades de la vida cotidiana, y propone la metodología de abordar al *niño/a-en-su contexto*, en línea con otros planteamientos similares (Lave & Wenger 1991; Rogoff 1990, 2003, 2014). La autora argumenta a favor de la importancia de la actividad en el desarrollo infantil, ya que ésta permite documentar los patrones constantes y las prácticas que dan cuenta de la regularidad en la experiencia.

La documentación etnográfica del niño/a-en-actividad implica entenderlo/a en el marco de las teorías parentales y comunitarias de socialización y las instituciones culturales que fundamentan y dan sentido a los aprendizajes infantiles, junto con las condiciones materiales que configuran ambientes, en un sentido multidimensional, como se recupera desde el concepto de nichos de desarrollo (Super & Harkness 1986).

Un referente obligado en el estudio del aprendizaje es el paradigma cultural LOPI (por las siglas en inglés de Learning by Observing and Pitching In, traducido al español como aprender por medio de la observación y participación en labores familiares y comunitarias) desarrollado por Barbara Rogoff y sus colegas (Alcalá *et al.* 2014; Correa-Chávez *et al.* 2015; Gaskins & Paradise 2010; Rogoff 2014; Rogoff *et al.* 2015; Rogoff & Mejía-Arauz 2022)<sup>1</sup>. Este paradigma ha documentado con amplitud que la observación, la atención y la iniciativa de los niños/as son la fuerza motora de su aprendizaje. Estudios realizados desde este encuadre trazan líneas de intersección con la antropología de la infancia y con otras áreas afines de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, y han alcanzado numerosas áreas geográficas, de América principalmente, aplicándose a diversas actividades y contextos (De León 2015; Chamoux 2015; Martínez-Pérez 2015 2016; Remorini 2015; Rogoff *et al.* 2015; Rogoff 2016; Remorini *et al.* 2019; Rogoff & Mejía-Arauz 2022, entre otros).

Partiendo de estas ideas y antecedentes, en lo que sigue iremos hilvanando estos conceptos y enfoques que han dado lugar a la propuesta del presente número temático que busca poner en diálogo estos aportes.

### **Estudios del aprendizaje infantil en América indígena: entre saberes y metodologías**

El presente dossier surge de la inquietud de poner en diálogo y explorar la potencialidad de articular enfoques, metodologías y datos de la etnografía, la antropología lingüística y la psicología cultural para abordar los aprendizajes infantiles situados en comunidades originarias en América Latina. Consideramos este diálogo como un aporte al campo de estudios de la antropología de la infancia, sin desconocer su especificidad disciplinar, pero, a la vez, destacamos la necesidad de iluminar las contribuciones que emergen de los encuentros interdisciplinarios.

Si bien los estudios socioculturales del aprendizaje y LOPI han puesto de relieve la actividad situada como eje analítico, consideramos que es preciso avanzar con nuevos interrogantes que enriquezcan los estudios en el campo de la antropología de la infancia. Si estamos de acuerdo en que los/as niños/as son agentes de sus propios aprendizajes, nos preguntamos ¿cómo se despliega la agencia de los/as niños/as en la creación de eventos y entornos de aprendizaje? y ¿cuáles factores contribuyen para que emerjan las condiciones socioecológicas para generar saberes y destrezas?

Estas preguntas surgen de la observación etnográfica y la reflexión antropológica sobre las formas de aprendizaje cultural de niños/as indígenas americanos/as, pero que se retroalimentan, enriquecen y tensionan a partir de los datos producidos por otras metodologías y disciplinas. En este sentido, nos interesa una aproximación de aquellas unidades mínimas de observación y análisis que permitan registrar la génesis de los procesos de aprendizaje, desde un enfoque microetnográfico, enmarcado en factores y procesos sociales más amplios.

Estos procesos incluyen los nichos de desarrollo infantil que orientan y le dan sentido al quehacer cotidiano de niños/as en los entornos socioecológicos y culturales donde crecen. El nicho de desarrollo desempeña un papel central en tanto informa que el ambiente del niño/a está organizado como un sistema cultural de una manera no arbitraria y que la propia disposición de los/as niños/as tiene un efecto en su proceso de desarrollo. El nicho de desarrollo comprende tres subsistemas interrelacionados: (i) el contexto físico y social, (ii) las prácticas de la crianza infantil y (iii) las teorías parentales del desarrollo de los cuidadores que orientan las prácticas de crianza, el cuidado, educación y protección de la generación joven. Estos tres subsistemas están conectados con

procesos ecológicos, socioeconómicos e históricos de naturaleza macrosocial (Super & Harkness 1986; Weisner 2002).

En el presente volumen temático se considera que los aprendizajes infantiles implican la interrelación de los niveles microetnográficos y macrosociales que deben observarse de manera complementaria para explicarlos. Los trabajos aquí incluidos abordan específicamente ambos niveles, con diferentes lentes y herramientas metodológicas, alertando sobre la necesidad de identificar y ponderar los factores y procesos que, a nivel macro, inciden en los demás procesos. Consideramos que una microetnografía de los contextos del aprendizaje en la niñez nos permite contribuir a un tema clave en la antropología de la infancia, esto es, entender los procesos por los cuales niños y niñas crean las condiciones para la producción, la apropiación y la innovación cultural como agentes sociales plenos en sus comunidades.

Indagar estos procesos, en su emergencia y desarrollo espacio-temporal en las actividades situadas, ofrece evidencias empíricas de lo antes discutido: los saberes y las experiencias infantiles no son resultado directo de la herencia o transmisión vertical, sino que emergen de su participación, innovación, experimentación y socialización con pares, adultos y otros actores en la actividad<sup>2</sup>.

En tal sentido, todos los trabajos se enmarcan en una concepción del aprendizaje infantil situado ecológica e históricamente. Esta concepción se nutre no sólo de los aportes de la antropología en su consideración de las dimensiones bioculturales de lo humano como indisociables, sino también de la psicología cultural y de la ecología del desarrollo humano, entendida, esta última, como modelo transdisciplinar (véase Remorini en este volumen).

Es posible reconocer varios puntos de encuentro entre estos aportes, pero, sin duda, el más relevante y el más central a la antropología es el concepto de “actividad” derivado de la teoría de actividad (*activity theory*) (Leontyev 1979; Rogoff 2003; Vygotsky 1978). Este concepto permite pensar a los/as niños/as como agentes de su propio desarrollo en tanto contribuyen junto a otros, interactúan, se transforman y transforman su entorno en la acción cotidiana.

Estamos de acuerdo con Ingold en que el aprendizaje no implica un proceso de transmisión unidireccional en el que el adulto o “experto” transfiere un paquete unificado de informaciones, sino que se trata de que los/as niños/as por sí mismos/as descubran, afinen su atención y se adiestren al “habitar” las acciones y actividades de los miembros competentes de su comunidad de práctica (véase De León en este volumen). Para lograr la ejecución de las acciones relevantes para prácticas específicas, ellos y ellas no transitan de modo abrupto de los márgenes de la actividad al centro de ésta para aprender a hacerla, sino como participantes involucrados desde dentro de la actividad (Ingold 2007: 113).

Como hemos subrayado, este proceso ocurre en el marco de participar observando, atender agudamente, y tomar iniciativa para que ocurra el aprender-haciendo al interior mismo de la actividad y en la acción humana compartida (Streeck *et al.* 2012; Goodwin 2018; De León 2015, 2017 y en este volumen) Entonces, ¿cómo analizar el proceso de aprender en la acción, en el quehacer cotidiano con las manos puestas en la experiencia misma?

A pesar de poner la actividad en el centro del aprendizaje, tanto los estudios socioculturales como el enfoque ecológico de Ingold no la han abordado en su despliegue espaciotemporal en una escala momento-a-momento, es decir, cuando los/as niños/as realizan las acciones relevantes para la actividad. Es un hecho que el enfoque LOPI y la psicología cultural han ofrecido abundantes

evidencias de una variedad de aprendizajes infantiles resultantes de la observación, la atención aguda y la participación usando como métodos de indagación entrevistas, cuestionarios, dibujos infantiles, observaciones etnográficas y/o contextos creados experimentalmente. Estos han sido instrumentales para fundamentar empíricamente este paradigma.

Es un hecho, también, que un enfoque ecológico-fenomenológico en la línea de Ingold nos informa de la importancia de documentar los procesos de descubrir, indagar, hacer con las manos, experimentar, crear e innovar para encarnar o encorporizar (*embody*) destrezas. En este sentido, examinar la actividad como unidad de análisis es fundamental, pero se requiere afinar la mirada etnográfica con herramientas que den cuenta de los microcontextos en donde emerge al aprendizaje en la actividad.

Planteamientos etnográficos de la actividad diaria de niñas/os —que combinan métodos cualitativos y cuantitativos como observaciones, recorridos, encuestas y entrevistas— han sido centrales para ponderar su contribución en la subsistencia de sus hogares y comunidades, tensionando incluso la imagen que ofrecen los discursos adultos (Remorini *et al.* 2019, y en este volumen). Consideramos que este tipo de acercamiento permite la comparabilidad de actividades y contextos al interior de un grupo social o comunidad de práctica y también entre grupos sociales o comunidades de práctica diferentes.

En consecuencia, argumentamos aquí a favor de dos herramientas analíticas: (i) documentar la actividad como unidad de análisis mediante el método etnográfico de la observación, registro de las conductas y actividades infantiles cotidianas, pero también (ii) examinar la actividad con un lente microetnográfico para seguir los procesos de aprendizaje disparados por la iniciativa infantil en su despliegue espacio-temporal emergente. Ambos niveles de análisis explican una parte integral de los procesos enmarcados en los nichos de desarrollo y las teorías parentales pertinentes a las comunidades de estudio, y se retroalimentan mutuamente. Es desde el lente interdisciplinario y con métodos mixtos como podemos lograr miradas complementarias a la actividad misma mostrando su carácter multifacético.

En este marco, el presente número temático se interesa en abordar el aprendizaje desde una mirada multiescalar y multimetódica tomando como unidad de análisis las ecologías del aprendizaje situado. Desde una antropología de la educación, Erickson definió la ecología de aprendizaje como “a socioecological system where participants mutually influence one another through verbal and nonverbal actions as well as other forms of semiotic communication” (2010: 254). En este trabajo se toma esta definición como punto de partida, sin embargo, se reenfoca y expande en términos de ecología de aprendizaje situado, definida como “un sistema socio-ecológico que emerge momento-a-momento de las acciones y comunicación multimodal de los participantes involucrados en actividades con una meta común y de pertinencia cultural” (véase De León en este volumen). Se identifica y se estudia mediante herramientas videoetnográficas, a través de un lente *zoom* y en *slow motion* (cámara lenta), el despliegue momento-a-momento de las acciones e interacciones colaborativas de expertos y novatos. Este análisis también hace uso de recursos visuales como fotografías y descripción etnográfica.

La microetnografía de la ecología de aprendizaje situado provee las herramientas analíticas de lo que Vygotsky (1978) denominó la microgénesis del aprendizaje en el marco de su teoría de la actividad. Adoptamos este concepto como eje organizador en el abordamiento y análisis de los datos empíricos en cada texto incluido en este volumen desde distintas miradas disciplinares.

## **Sobre los artículos incluidos en este dossier**

Los seis estudios incluidos aquí, producto de diversas intersecciones entre la antropología de la infancia y otras perspectivas disciplinares, abordan comunidades originarias del continente americano como los maya yucatecos y mayas tsotsiles de México, los mbya guaraní y pueblos de los valles calchaquíes de Argentina y los mapuche de la Araucanía chilena. En todos los casos, se enfocan en el aprendizaje de los niños en actividades culturalmente relevantes como las prácticas medicinales, el uso de herramientas y técnicas para diversas actividades de subsistencia, la horticultura, la artesanía, las actividades de construcción (por ejemplo, las plazas de toros o viviendas tradicionales), utilizando como eje el concepto “ecologías de aprendizaje situado”.

Los trabajos utilizan metodologías mixtas que combinan la observación etnográfica, el microanálisis multimodal, los cuestionarios, las entrevistas, el registro audiovisual y los dibujos en el marco de técnicas participativas como talleres. En cada uno es posible reconocer, además, qué otros tipos de datos y niveles de análisis pueden complementarse para poder dar cuenta de los procesos de aprendizaje de manera comprensiva. Sus resultados revelan la naturaleza multifacética de la agencia de los niños indígenas en la creación de sus propias ecologías de aprendizaje. Asimismo, informan del valor de los aprendizajes y modos de participación infantil en sus comunidades en tanto actores sociales que contribuyen a la recreación de prácticas culturales y tradiciones, a la innovación y la creatividad en el marco de procesos de comunicación e intercambio intergeneracional.

Iniciamos este volumen con el trabajo de María Dolores Cervera, “Nicho de desarrollo, agencia y paisaje cultural en el aprendizaje de los niños mayas yucatecos”. En éste, la autora analiza cómo los niños mayas de Yucatán generan ecologías de aprendizaje en un trabajo especializado de construcción del tablado (ruedo) para las corridas de toros. Éste involucra los saberes constructivos mayas y sus expresiones materiales características de los paisajes culturales de sus comunidades. Se parte de la premisa de que las ecologías de aprendizaje que crean los/as niños/as del estudio están ancladas en la organización de su nicho de desarrollo orientado por las etnoteorías parentales.

La autora presenta abundantes evidencias de las etnoteorías parentales a manera de narrativas de las madres, los padres y de los niños mismos, en las que todos coinciden en que éstos aprenden por voluntad, observación y participación en actividades valoradas en su comunidad. Utiliza una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos con herramientas etnográficas y estadísticas. A partir del registro observacional, fotográfico y videográfico de las actividades requeridas para la construcción de los palcos, Cervera describe la participación de los niños en un rango de edad de 4 a 16 años, e identifica momentos clave para documentar las acciones, en los que los niños aprendices generan una ecología que invita a la participación de un experto palquero. Provee descripciones de varios niños que observan desde los márgenes y luego prueban con objetos y herramientas improvisadas para realizar algunos de los pasos del proceso del amarre del palco, en los que van mostrando las destrezas que emergen en este proceso.

Asimismo, reconoce diversas acciones que dan cuenta de la competencia gradual del aprendiz (por ejemplo, parar varas, cortar una vara con una segueta, amarrar postes, entre otras). Para que tal “ecología de aprendizaje” pueda ser creada y recreada se requiere que los niños estén presentes en la construcción de los palcos, dado que son actividades ocasionales; es ahí donde muestran el despunte de sus propios procesos de adiestramiento por observación y participación en la actividad.

La autora concluye que estas posibilidades de participación infantil, organizadas por los adultos mayormente, permiten abrir el “destino-camino” de cada niño/a y, mediante su iniciativa, desarrollar

sus intereses, habilidades y responsabilidad acordes a los cambios en el modo de vida. La autora utiliza el concepto de paisaje cultural para encuadrar la emergencia de estas ecologías de aprendizaje, como un concepto integrador junto al de etnoteorías parentales.

El trabajo de Lourdes de León “Aprender-haciendo: la microgénesis de ecologías de aprendizaje en la niñez maya tsotsil” toma como pregunta eje ¿cuál es el proceso por el cual niños y niñas mayas tsotsiles de Chiapas, México, generan ecologías que los conducen a adiestrarse, aprender y adquirir competencias? Para responder, utiliza una metodología inductiva microetnográfica de la antropología lingüística que aporta herramientas para abordar el aprendizaje como un proceso situado en el tiempo/espacio, y no sólo como producto consumado. El enfoque procesual analiza los elementos que confluyen para generar una ecología de aprendizaje situado (De León 2015, 2017), en su emergencia y evolución espacio-temporal anclada en el aprender-haciendo (Goodwin 2018).

La ecología del aprendizaje situado se define como un sistema socioecológico que emerge de las acciones de los participantes, la comunicación multimodal y la apropiación de herramientas, técnicas y destrezas pertinentes a actividades de relevancia cultural. Para este fin, presenta la etnografía de varias actividades cotidianas infantiles y realiza un microanálisis etnográfico de tres ecologías de aprendizaje generadas por el niño focal del estudio: (i) la reparación de una silla rota, (ii) el uso del mecagal o herramienta para cargar bultos en la espalda, típica de Mesoamérica, y (iii) el uso de un telar de mano. El análisis revela la fuerza de la iniciativa infantil para producir aprendizajes e involucrar a otros en procesos de improvisación y creación *in situ*. En particular, se muestra la emergencia situacional de hermanas/os como guías que generan formas de pedagogías endógenas en procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo.

Las ecologías de aprendizaje revelan la motivación e iniciativa de los/as niños/as de generar aprendizajes de manera autónoma con acciones que demuestran su familiaridad por observación en actividades sin ser actores probados, hasta que experimentan por sí mismos con la eventual guía de otros. La generación de las ecologías de aprendizaje resulta del entorno fluido de participación infantil propio de las familias campesinas del estudio en las que los niños no son segregados del trabajo adulto.

El estudio plantea la articulación del análisis microetnográfico de los procesos de aprendizaje en el desarrollo momento-a-momento de actividades de pertinencia cultural con los nichos de desarrollo infantil, las teorías parentales de socialización y el modelo de aprendizaje LOPI. La autora argumenta que la microetnografía de la ecología de aprendizaje ofrece las herramientas analíticas de la microgénesis del aprendizaje en el marco de la teoría de la actividad de Vygotsky (1978). Por otra parte, plantea el valor de los métodos y técnicas de la antropología lingüística para la antropología y estudios del aprendizaje, así como su potencial para la comparación transcultural.

Por su parte, el trabajo de Carolina Remorini, “Abordamiento etnográfico de las ecologías de aprendizaje infantil en dos enclaves de Argentina”, se enfoca en la iniciativa y la autonomía de niños pequeños, de entre 18 y 26 meses de edad, de dos enclaves rurales e indígenas de Argentina en la creación de entornos que facilitan su aprendizaje y ejercitación de habilidades de valor cultural. Muestra que desde esa edad los pequeños están inmersos atentamente en las actividades que ocurren a su derredor.

Este trabajo conduce a preguntarnos ¿cómo los/as niños/as que apenas caminan revelan un despunte de agencia y de iniciativa para participar en actividades relevantes con instrumentos y



objetos? Entre varias escenas, presenta a un pequeño de 26 meses que usa hábilmente un cuchillo para partir una caña, usada para elaborar cestos; describe otra secuencia de una niña que intenta pelar una papa con un cuchillo mostrando la gradual incorporación y control de los movimientos adecuados para hacer los cortes, entre otras actividades. Las escenas analizadas muestran con claridad cómo los niños inmersos en actividades adultas inician de manera autónoma una secuencia de acciones que implican un propósito propio, que emerge de la observación y la atención dirigida hacia las acciones de otros.

El estudio tiene aportaciones muy originales en cuanto a su tejido metodológico, basado en una etnografía muy rigurosa presentada en viñetas de mucha riqueza descriptiva sobre la temporalidad, la organización socioespacial, los instrumentos y materiales en las ecologías de aprendizaje. La autora guía su análisis con una colección de preguntas sobre las acciones de los/as niños/as, los comportamientos que revelan su iniciativa, la manera en que se organiza la participación de otros y las habilidades que se despliegan en las acciones de los/as niños/as.

El artículo de Remorini, en particular, destaca el potencial del enfoque y los datos antropológicos en diálogo con aquellos que provienen de otras disciplinas. Los resultados ponen de relieve el valor de la descripción de microcontextos de actividad como base para comparar entornos ecológicos diversos y, así, contrastar conceptos y modelos teóricos sobre el aprendizaje y la agencia infantil.

La contribución de Deira Jiménez-Balam y Lucía Alcalá en este volumen, con su trabajo “Aprender con agencia e iniciativa: conocimientos de salud y enfermedad de los niños mayas”, pone de relieve un tema no suficientemente explorado en los estudios acerca de prácticas tradicionales de atención y cuidado de la salud en las comunidades indígenas de América: el rol de los/as niños/as en actividades que usualmente “pasan desapercibidas”, debido al foco excesivo de los estudios etnomédicos y etnobiológicos en los discursos de expertos en terapéutica tradicional, o bien en el discurso adulto, ya que se asume que son éstos quienes cuidan la salud de la familia, y no los/as niños/as.

Las autoras se interesan por dilucidar las situaciones cotidianas que niños/as mayas de Yucatán reconocen como significativas para aprender y enseñar no sólo sobre plantas, sino también valores, conocimientos y prácticas vinculadas a la protección de la salud, la prevención de enfermedades y su tratamiento. Este estudio, basado en cuestionarios, observaciones y técnicas participativas con niños en edad escolar, ha permitido documentar el conocimiento y manejo de 16 plantas medicinales, lo que aprenden participando en las actividades orientadas al tratamiento de las enfermedades donde la iniciativa infantil y la autonomía para tomar parte en algunas tareas —como la recolección, el procesamiento y la administración de remedios— les permite contribuir a la salud de su familia.

Resulta central en su análisis el reconocimiento de situaciones ligadas a actividades cotidianas en las que los/as niños/as crean condiciones para el aprendizaje de las propiedades de los recursos naturales, pero también en las que se juega la habilidad de los/as niños/as en reconocer riesgos para su salud —como el desbalance frío-calor o la exposición a la acción de agentes del ambiente—, evaluar alternativas, resolver situaciones prácticas que se les presentan.

El estudio da cuenta también de la manera en que éstos ponen en juego lo aprendido de mayores y pares, aquello que es parte de la herencia cultural maya —y también mesoamericana—, pero que se actualiza y resignifica toda vez que se conecta con las preocupaciones e intereses infantiles. En

el marco del modelo LOPI y con la utilización del concepto de ecologías de aprendizaje situado, Alcalá y Jiménez-Balam muestran su potencialidad para describir y analizar las maneras en que niños y niñas crean estos entornos por iniciativa propia, y no sólo cuando son integrados en tanto “aprendices” de otros individuos expertos. Tanto sus narrativas como la observación de la actividad infantil permiten reconocer que la construcción de conocimientos y el entrenamiento en destrezas básicas para el cuidado de la salud implican su experiencia física, corporal, perceptiva, en la que sus sensaciones se integran con los conocimientos aprendidos intergeneracionalmente sobre el modo de cuidar su salud en el mantenimiento de un equilibrio y de una interconexión con su familia y con su ambiente más amplio, integrando diversos espacios socioecológicos de aprendizaje.

Por su parte, Margarita Martínez Pérez contribuye con el artículo titulado “Ecologías de aprendizaje entre aprendices y expertos: directivos de orientación y acciones semióticas en el aprendizaje vivencial en niños tsotsiles”. Desde un enfoque de la antropología lingüística, la autora presenta un microanálisis etnográfico de las interacciones de aprendizaje en niños/as tsotsiles de Chamula, una comunidad maya de los Altos de Chiapas, México, en su participación con iniciativa en actividades valoradas culturalmente. Para este fin, analiza el papel de los recursos comunicativos multimodales (directivos de orientación y acciones semióticas) presentes en las trayectorias de interacción para la realización de las tareas.

Un punto de interés en este trabajo es el concepto tsotsil de *xchanel-xchanubtasel*, “aprendizaje-enseñanza vivencial”, que define como las enseñanzas y aprendizajes que están enraizados en actividades interconectadas con el hacer y vivir de una comunidad de práctica (Martínez Pérez 2016, 2019). Este concepto, emanado del tsotsil, muestra que el aprender está ligado íntimamente con el enseñar, como lo indica la misma raíz *chan* del término tsotsil (‘enseñar/aprender’), además de estar anclado en la experiencia vivida. Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje vivencial están las etnoteorías parentales, la actividad, la acción, la participación, la iniciativa y la comunicación multimodal. Ésta última incluye lo verbal como los directivos de orientación, lo gestual, lo corporal, lo socioespacial y los objetos materiales del entorno (Martínez Pérez 2016).

El concepto “aprendizaje-enseñanza vivencial” ofrece el contexto cultural en el que surgen las “ecologías de aprendizaje situado” analizadas en el presente volumen. La autora argumenta que en los eventos cotidianos que analiza los/as niños/as muchas veces les insisten a los adultos en que los guíen para poder realizar actividades en las que aún no tienen competencia. Al igual que Remorini, la autora subraya que a partir de los dos y tres años los pequeños muestran iniciativas insistentes para participar en tareas domésticas. En particular analiza tres ecologías: 1) pelar un chayote caliente con muchas espinas; 2) tapar un canal de drenaje, y 3) descascarar los granos de frijol para su almacenamiento. Argumenta que estas tres ecologías conforman actividades situadas de relevancia cultural para la subsistencia de la familia y la comunidad.

Cerramos la sección de artículos originales con el texto de Paula Alonqueo Boudon, Ana María Alarcón Muñoz, Marcela Castro Garrido y Carolina Hidalgo Standen, “Una ecología de aprendizaje: escolares mapuche trabajando en el huerto de una escuela rural en La Araucanía, Chile”. El estudio toma como foco lo que sucede en un escenario no doméstico, a diferencia de los trabajos anteriores, sino en una clase de ciencias en una escuela primaria de Temuco. Una clase que tiene un componente práctico importante, donde docentes y niños comparten una actividad en la que se hace lugar al descubrimiento, la exploración, la indagación, la manipulación y la argumentación de múltiples maneras. Las autoras utilizan como base su registro videográfico de un conjunto de secuencias que componen la actividad en cuestión, con el objetivo de analizar desde un punto

de vista microetnográfico las interacciones multimodales entre los/as niños/as y la docente, todos mapuche, en la generación de una ecología de aprendizaje cultural en el contexto de una enseñanza situada.

El estudio parte de la necesidad de identificar y describir estos contextos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas con niños mapuche. A través de ello, se busca visibilizar sus dinámicas particulares, que no siempre son reconocidas desde programas educativos, que se enuncian desde una meta de interculturalidad, aunque continúan reproduciendo formas coloniales de interacción y de organización del aprendizaje infantil. Ello actúa en detrimento de darle el protagonismo que merecen los/as niños/as, sus saberes, recursos y motivaciones para aprender. En virtud de ello, las autoras examinan lo que llaman el modelo educativo mapuche (*kimeltuwün*) como marco conceptual para entender lo que se espera de las personas y su educación en estas comunidades.

Al mismo tiempo, establecen conexiones entre los principios de este modelo, el concepto de ecologías de aprendizaje situado y las diferentes facetas del modelo LOPI. En las situaciones descritas, niños y niñas activan, en la clase práctica de Ciencias, los elementos culturales propios del modelo mapuche *kimeltuwün*. La posibilidad de expresar estos elementos culturales fue desencadenada por una estrategia de enseñanza-aprendizaje muy propia de la familia mapuche rural, el trabajo en un huerto. En ella, niños y niñas son incorporados desde muy pequeños como aprendices en la práctica en un trabajo colaborativo.

Los resultados muestran, además, la presencia de agencias propias de los/as niños/as en un contexto en el que existen instrucciones flexibles entregadas por un sujeto que enseña, en este caso, la profesora de Ciencias. Así, se observó que los niños generaban dinámicas de interacciones en las que se organizaban de forma autónoma, respetaban los saberes de sus pares, se escuchaban y trabajaban en un sistema más colectivo que individual. Con base en sus hallazgos, las autoras plantean que en un proceso de aprendizaje situado se puede desarrollar la convivencia de diversos modelos conceptuales de enseñanza-aprendizaje, apuntando de manera clara a un diálogo intersubjetivo, intergeneracional e intercultural de saberes y habilidades, con lo que se invita a los maestros y otros profesionales que trabajan con niños y niñas indígenas a incorporar sus modelos culturales y experiencias, en un proyecto educativo descolonizador.

Junto a ellos, este dossier temático incluye las secciones Debates y Controversias y Enseñar y Aprender la Antropología de los Niños y de la Infancia. Para la primera, invitamos a Rebeca Mejía Arauz a plantear preguntas y ejes de debate sobre la obra colectiva *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*, coordinada por Lourdes de León (2019). La particularidad de esta obra y su vinculación estrecha con el tema y enfoque de este número temático son claros e invitan a la reflexión. Los autores de los capítulos de este libro son investigadores que, al ser originarios de las comunidades estudiadas, ponen en juego no sólo lo que aprenden en tanto observadores o estudiosos de las culturas indígenas, sino también lo que ellos mismos han aprendido en su niñez, en tanto aprendices que comparten en esta obra aspectos clave de sus respectivas comunidades de origen revalorizados desde esa mirada y posicionamiento particular.

El texto de Mejía-Arauz, "Voces y vivencias de Mesoamérica y los Andes respecto de la crianza. Reflexiones y debates", se enfoca en los ejes teóricos y metodológicos que unifican los aportes de los autores de la obra destacando su potencialidad en el estudio de las teorías y prácticas culturales de las comunidades originarias de América, a la vez que pone en debate algunos argumentos y

propone líneas de discusión que emergen de una lectura crítica de tales aportes, en el contexto de la producción regional sobre estos temas. Principalmente, el texto invita a la discusión sobre los conceptos de etnoteorías parentales, nichos de desarrollo y enfoque microetnográfico, entre otros. Pero, fundamentalmente, llama la atención e invita al debate propuesto por la coordinadora del libro sobre los riesgos de asumir visiones homogeneizadoras de las comunidades indígenas al adoptar conceptos teóricos que no reconocen la diversidad interna, histórica, ecológica y política. El otro eje de debate se relaciona con la necesidad de avanzar en la construcción de conocimiento actualizado, basado en la etnografía, acerca de las trayectorias de desarrollo infantil, como aporte a la revisión de modelos, instrumentos y categorías.

Por último, en la siguiente sección, en “Enseñar y aprender sobre la antropología de la infancia en Argentina y México: investigación, docencia e interdisciplina” reunimos las experiencias de dos equipos de México y Argentina con larga trayectoria en el estudio y la enseñanza de la antropología de la infancia en ámbitos antropológicos e interdisciplinarios. En el equipo argentino, las autoras son Pía Leavy y Andra Szulc, y en el mexicano, Yolanda Corona, Minerva Gómez Plata y Graciela Quinteros. Se trata de un artículo que sintetiza y pone en relación los posicionamientos, los aprendizajes y las proyecciones de estas investigadoras en este campo mediante un conjunto de preguntas disparadoras orientadas a la reflexión sobre la manera en que se han ido construyendo espacios de enseñanza-aprendizaje en sus respectivos países y en Latinoamérica. El balance de estas experiencias alerta sobre algunos desafíos vigentes, a la vez que pone en valor las contribuciones propias y del conjunto de antropólogos de la región.

En suma, el presente volumen temático se ha propuesto tejer desde varias perspectivas teóricas y con herramientas multimetódicas miradas entrecruzadas para una antropología de la infancia que ponen de relieve el lugar central que ocupan niñas y niños en la creación y recreación de prácticas y entornos socioecológicos para adiestrarse y aprender día a día el quehacer que le da sentido pertenecer a una comunidad.

## Bibliographie

ALCALÁ L., ROGOFF B., MEJÍA-ARAUZ R., COPPENS A. D. & DEXTER A. L. 2014 « Children’s initiative in contributions to family work in indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico », *Human Development* 57(2-3): 69-81.

BRONFENBRENNER U. 1987 *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

BROWN, P. & GASKINS S. 2014 « Language acquisition and language socialization », in M. Dingemane, S. Floyd, N. J. Enfield, P. Kockelman & J. Sidnell (eds.) *Cambridge handbook of linguistic anthropology* (187-226). Cambridge: Cambridge University Press.

CARUSO D. 1993 « Dimensions of quality in infants’ exploratory behaviour: Relationships to problem-solving ability », *Infant Behavior and Development* 16: 441-454.

CHAMOIX M. N. 2015 « Conceptions of educational practices among the Nahuas of Mexico: past and present », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49* (113-135). London: Elsevier.

CHIOZZI P. 1993 « Focus on children. Fifty years after “Balinese Character” », in P. Chiozzi (ed.)

*Yearbook of Visual Anthropology* (1942-1992). Firenze: Aneglo Pontecorboli Editore.

CHOKLER M. 2017 *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Cinco.

CHOKLER M. 2005 *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.

DE LEÓN L. (ed.) 2019 *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Distrito Federal, México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.

DE LEÓN L. 2017 « Emerging learning ecologies: Mayan children's initiative and correctional directives in their everyday enskilment practices », *Linguistics and Education* 41: 47-48.

DE LEÓN L. 2015 « Mayan Children's Creation of Learning Ecologies by Initiative and Cooperative Action », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 49 (153-184). London: Elsevier.

DE LEÓN L. (este volumen) « Aprender-haciendo: la microgénesis de ecologías de aprendizaje en la niñez maya tsotsil ».

DE LEÓN L. & GARCÍA-SÁNCHEZ M. 2021 « Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence », *Annual Review of Linguistics* 7: 421-48.

DURANTI A., OCHS E. & SCHIEFFELIN B. B. (eds.) 2012 *Handbook of language socialization*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

ERICKSON F. 2010 « The neglected listener : Issues of theory and practice in transcription from video in interaction analysis », in J. Streeck (ed.) *New Adventures in Language and Interaction* (243-256). Amsterdam: John Benjamins.

GASKINS S. 2000 « Children's daily activities in a Mayan Village: A culturally grounded description », *Cross-Cultural Research* 34(4): 375-389.

GASKINS S. & PARADISE R. 2010 « Learning through Observation in Daily Life », in D. F. Lancy, J. Bock & S. Gaskins (eds.) *The anthropology of learning in childhood* (85-117). Lanham, Maryland: AltaMira Press.

GOFFMAN E. 1964 « The neglected situation », *American Anthropologist* 66(6): 133-136.

GOODWIN C. 2018 *Co-operative action*. New York: Cambridge University Press.

INGOLD T. 2007 « The social child », in A. Fogel, J. K. Barbara & S. G. Shanker (eds.) *Human development in the twenty-first century* (112-119). Cambridge: Cambridge University Press.

INGOLD T. 2000 *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.

LANCY D. 2012 « Why anthropology of childhood? A brief history of an emerging discipline », *AnthropoChildren* 1(1): 1-17.

LANCY D. 2010 « Learning 'From nobody': The limited role of teaching in folk models of children's development », *Childhood in the Past* 3(1): 79-106.

LANCY D. 1996 *Playing on the mother ground: cultural routines for children's development*. New York: The Guilford Press.

LAVE J. & WENGER E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEONTYEV A. N. 1979 « The Problem of activity in psychology », in J. V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology* (37-71). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

MALINOWSKI B. 1964 « El problema del significado en las lenguas primitivas », in C. K. Ogden & L. A. Richards *El significado del significado. Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica*. Buenos Aires: Paidós Básica.

MARTÍNEZ PÉREZ M. 2016 « Directivos, acción y multimodalidad: un estudio de socialización en una comunidad maya tsotsil de San Juan Chamula, Chiapas », Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana, México, CIESAS.

MARTÍNEZ PÉREZ M. 2015 « Adults' orientation of children and children's initiative to pitch in to everyday adult activities in a Tsotsil Maya community », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49* (153-184). London: Elsevier.

MEJÍA-ARAUZ R., CORREA-CHÁVEZ U., KEYSER OHRT U. & ACEVEZ-AZUARA I. 2015 « Collaborative work or individual chores: The role of family social organization in children's learning to collaborate and develop initiative », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49* (25-49). London: Elsevier.

OCHS E. & SCHIEFFELIN B. 1986 « Language socialization », *Annual Review of Anthropology* 15: 163-191.

PARADISE R. & ROGOFF B. 2009 « Side by side. Learning by Observing and Pitching In », *Ethos* 37(1): 102-138.

PELLEGRINI A. 2009 *The role of play in human development*. Oxford: Oxford University Press.

REMORINI C. 2015 « Learning to inhabit the forest : autonomy and interdependence of lives from a Mbya-Guarani perspective », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49* (273-288). London: Elsevier.

REMORINI C. (este volumen) « Abordamiento etnográfico de las ecologías de aprendizaje infantil en dos enclaves rurales de Argentina ».

REMORINI C., TEVES L., PALERMO M. L., JACOB A. & DESPERÉS P. 2019 « Acerca de la participación de niños y niñas en actividades de subsistencia. Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina) », *RUNA* 40 (2): 293-312.

ROGOFF B. 2016 « Culture and participation: A paradigm shift », *Current Opinion in Psychology* 8: 182-189.

ROGOFF B. 2014 « Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation », *Human Development* 57(2-3): 69-81.

- ROGOFF B. 2003 *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- ROGOFF B. 1990 *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- ROGOFF B. & MEJÍA-ARAUZ R. 2022 « The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavors », *Journal for the Study of Education and Development* 45(3): 494-548.
- ROGOFF B., MEJÍA-ARAUZ R. & CORREA-CHÁVEZ M. 2015 « A cultural paradigm - Learning by observing and pitching in », in M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (eds.) *Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49* (1-22). London: Elsevier.
- STREECK J., GOODWIN C. & LEBARON C. 2012 « Embodied interaction in the material world : An introduction », in J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (eds.) *Embodied interaction: Language and body in the material world* (1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- SUPER C. M. & HARKNESS S. 1986 « The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development* 9: 545-569.
- SUREMAIN C., RAZY E., REMORINI C. & ALVARADO SOLÍS P. 2020 « ¿Niños o generaciones futuras? El rol de niños y niñas en los debates contemporáneos en las Américas », Simposio aprobado en 57 Congreso Internacional de Americanistas.
- Vygotsky L. S. 1978 *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WEISNER T. 2002 « Ecocultural understanding of children's developmental pathways », *Human Development* 45(4): 275-28.

## Notes

1 En su formulación más reciente, las autoras utilizan el término “acomodarse”, en lugar de “participar”, otorgándole un sentido más amplio en conexión con valores comunitarios como el respeto, la responsabilidad y la relacionalidad social (Rogoff & Mejía-Arauz 2022).

2 En línea con esta idea, comprender y abordar numerosas problemáticas contemporáneas requiere de la inclusión de experiencias y perspectivas infantiles. Alejándonos de la visión tradicional adultocéntrica sobre los/as niños/as y sus posibilidades de participación social, son cada vez más frecuentes los espacios dentro y fuera de la academia que buscan valorizar el rol de los/as niños/as en temas clave como el patrimonio cultural, las innovaciones tecnológico-sociales, las crisis ambientales y el desarrollo sostenible, como se ha plasmado en algunas propuestas de debate reciente (Suremain *et al.* 2020).