

Abordamiento etnográfico de las ecologías de aprendizaje infantil en dos enclaves rurales de Argentina

Carolina Remorini

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

DOI: [10.25518/2034-8517.3724](https://doi.org/10.25518/2034-8517.3724)

Résumé :

Approche ethnographique de l'écologie de l'apprentissage des enfants dans deux enclaves rurales de l'Argentine

Ce travail cherche à contribuer à l'étude interdisciplinaire des « écologies de l'apprentissage » à partir des données issues de recherches ethnographiques dans deux enclaves rurales et indigènes de l'Argentine. Notre étude est basée sur l'observation et la description des activités quotidiennes des enfants dans le cadre des routines domestiques. L'analyse est effectuée sur 6 séquences d'activité dont les protagonistes ce sont des enfants âgés de 18 à 26 mois ce qui nous permet d'identifier et de caractériser deux cas « d'écologies d'apprentissage ». Notre travail est centré sur l'initiative et l'autonomie des enfants à créer des environnements facilitant leur apprentissage et la pratique d'habilités à valeur culturelle ainsi que sur les attitudes et les rôles d'autres acteurs dans l'interaction avec les enfants dans ces environnements. Les résultats mettent en évidence la valeur de la description des micro contextes d'activité en tant que base pour comparer des environnements écologiques divers et contraster ainsi des concepts et des modèles théoriques sur l'apprentissage et la capacité d'agir des enfants.

Mots-clés : enfance, anthropologie, développement, écologie de l'apprentissage, échelle micro

Abstract :

Ethnographic approach to children's learning ecologies in two rural settings of Argentina

This paper aims to contribute to the interdisciplinary study of "learning ecologies" based on data coming from ethnographic research in two rural and indigenous settings of Argentina. Our study is based on the observation and description of children's daily activities within the framework of domestic routines. Six activity sequences are analyzed whose protagonists are children between 18 and 26 months of age, with the purpose of identifying and characterizing two cases of "learning ecologies". We focus on children's initiative and autonomy in creating environments that facilitate their learning and practice of culturally relevant skills, as well as in the attitudes and roles of other people in their interaction with children. The results highlight the value of the description of micro-contexts of activity as a basis for comparison between diverse ecological environments and thus contrast concepts and theoretical models on children learning and agency.

Keywords : childhood, anthropology, child development, learning ecologies, micro-scale

Abstracto :

Este trabajo se propone contribuir al estudio interdisciplinario de las “ecologías del aprendizaje” a partir de datos provenientes de investigaciones etnográficas en dos enclaves rurales e indígenas de Argentina. El estudio se basa en la observación y descripción de las actividades diarias de niños/as en el marco de las rutinas domésticas. Se analizan cinco secuencias de actividad cuyos protagonistas son niños/as de entre 18 y 26 meses de edad, que nos permiten identificar y caracterizar dos casos de “ecologías de aprendizaje”. Nos enfocamos en la iniciativa y autonomía de los niños para crear entornos que facilitan su aprendizaje y ejercitación de habilidades de valor cultural, así como en las actitudes y roles de otros actores en la interacción con los/as niños/as en dichos entornos. Los resultados ponen de relieve el valor de la descripción de microcontextos de actividad como base para la comparación de entornos ecológicos diversos y, así, la contrastación de conceptos y modelos teóricos sobre el aprendizaje y la agencia infantil.

Palabras clave : niñez, antropología, desarrollo infantil, ecologías de aprendizaje, microescala

Introducción

La investigación antropológica ha demostrado que los seres humanos aprendemos gran parte de las habilidades cruciales para nuestra participación y desempeño competente en las comunidades y entornos de los que formamos parte durante la infancia. No sólo el contenido de lo que aprendemos, sino también cómo lo hacemos —incluyendo los vínculos y las pautas de organización social de los entornos y las actividades que hacen posible que tal aprendizaje ocurra—, tienen un valor central desde el punto de vista ontogenético y filogenético.

La evidencia etnográfica y transcultural muestra que existe una diversidad enorme de formas de organizar el aprendizaje de niños y niñas. Al mismo tiempo, es posible reconocer similitudes que dan lugar a hipótesis acerca de las variables que intervienen en la configuración de patrones característicos de algunas sociedades (Rogoff 2003; Levine & New 2008).

En este sentido, la búsqueda de la antropología se orienta a explicar dichas similitudes y diferencias, con base en la delimitación de variables pertinentes a la comparación. A tal fin, un primer paso lo constituye la descripción y el registro etnográfico de comportamientos e interacciones que acontecen de manera espontánea y recurrente en microcontextos de actividad como, por ejemplo, las rutinas ligadas a la vida cotidiana y la subsistencia a escala doméstica (Remorini 2009; De León en este volumen, Cervera en este volumen).

En tal contexto, este artículo se propone contribuir al estudio interdisciplinario y multimetódico de las “ecologías de aprendizaje” (De León 2015) a partir de datos provenientes de investigaciones etnográficas en dos enclaves de Argentina, y destacar el potencial del enfoque y los datos antropológicos en diálogo con aquellos que provienen de otras disciplinas.

Entendemos que los procesos de desarrollo infantil constituyen un campo de estudio transdisciplinario, en el que la antropología aporta desde sus preguntas, metodología y escala de análisis. La etnografía se interesa en las dimensiones culturales del desarrollo humano, entendiéndolo como un proceso situado. Desde este encuadre, nuestro objetivo central es describir la manera en que los/as niños/as se involucran y/o crean “ecologías de aprendizaje” en el marco de sus rutinas y de actividades que comparten con otros sujetos.

Nos basamos en la definición de “ecologías de aprendizaje” entendidas como “a socioecological system where participants mutually influence one another through verbal and nonverbal actions as well as other forms of semiotic communication” (Erickson 2010: 254, cit. en De León 2015: 160; De León en este volumen). Nos enfocamos, entonces, en microcontextos en los que habilidades perceptuales, motrices, cognitivas y sociales emergen y se ejercitan, entendiendo que la práctica de estas habilidades está en la base del aprendizaje de formas sofisticadas de participación, coordinación y cooperación en actividades de valor comunitario (De León 2015; Rogoff *et al.* 2014).

Las habilidades se aprenden en el curso de actividades compartidas con otros

Desde un enfoque ecológico del desarrollo humano, se asume que éste resulta de la participación dinámica de las personas en entornos y actividades, y en su progresiva transformación mutua (Bronfenbrenner 1987; Rogoff 2003). En palabras de Bronfenbrenner (1987: 312), “el desarrollo

implica convertir al mundo en algo propio y transformarse en una persona durante ese proceso”.

Las personas son entidades crecientes y dinámicas que van progresivamente reestructurando el ambiente donde viven, es decir, pueden considerarse —en términos de Ingold (2012)— devenires, “una senda por recorrer”. Este devenir de cada persona se construye reconociendo patrones, ritmos y regularidades en su medio, y, a su vez, condiciona y es condicionada por el devenir de otros. El desarrollo, entonces, tiene un *timing* que deriva de esa articulación y de un anclaje en lo colectivo y en el tiempo histórico (Elder & Rockwell 1979; Elder 1998; Ingold 2011).

Los cambios en el desarrollo suceden a partir de la participación activa y cambiante de las personas en actividades rutinarias que requieren del aprendizaje y la práctica de diferentes habilidades (Ingold 2000, 2006; Rogoff 2003, Rogoff, Dahl y Callanan 2018) Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo ocurre en dos esferas: la de la percepción y la de la acción. Los niños perciben cambios en su entorno y perciben también que sus formas de relación y participación en él van cambiando con el tiempo, a partir de su actividad. Esto, a su vez, modifica el entorno y el proceso de desarrollo. Las actividades en que los niños se involucran son el entorno por excelencia para comprender este proceso de transformación mutua: es posible ver en ellas la génesis de habilidades emocionales, motrices, cognitivas, sociales, que van logrando mayores niveles de complejidad y sofisticación a medida que el entorno va planteando nuevos desafíos, donde los niños dotan de significado sus acciones y las de los otros, y elaboran nuevos objetivos, como resultado de un proceso de aprendizaje dinámico.

La investigación transcultural con niños y niñas en comunidades indígenas latinoamericanas ha reconocido la importancia de la motivación para aprender destacando las habilidades de atención, observación y escucha, junto con la iniciativa y autonomía para involucrarse en diversas tareas y entornos familiares y comunitarios (Alcalá *et al.* 2014; Coppens *et al.* 2016).

Las habilidades de observación requieren que el/la niño/a aprenda a manejar su atención hacia los eventos y actividades relevantes para su comunidad. Los otros —mayores y pares— cumplen un rol central en el proceso de “educación de la atención” (Ingold 2000) interviniendo de maneras variables. El proceso de convertirse en un/a niño/a hábil requiere del sostén y la orientación de los otros en el marco de interacciones multipartitas ordinarias (De León 2015; Gaskins 2000; Rogoff 2003; Paradise & Rogoff 2009; Rogoff *et al.* 2014; Alcalá *et al.* 2014; Remorini 2015, entre otros). En los primeros años de vida, las actividades de los niños están altamente estructuradas por las rutinas de los adultos que los cuidan, así como por las etnoteorías sobre qué es lo esperable y deseable para el desarrollo del niño/a en cada etapa (Super & Harkness 1986; Gaskins 2000; Weisner 1998; Whiting & Edwards 1997; Remorini 2012; Cervera & Méndez 2006). No obstante, estas rutinas y etnoteorías ofrecen un contexto, inciden, pero no determinan los resultados: los niños descubren “su modo” de hacer y de participar posicionándose como agentes activos de aprendizaje.

Partiendo de estas ideas, un antecedente importante de este trabajo es la investigación de Lourdes de León (2015), quien examina cómo niñas/os mayas se posicionan como agentes de su propio desarrollo generando ambientes propicios para su propio aprendizaje en colaboración con otras personas. En sus palabras: “I argue that one central aspect of children’s learning is shaped by taking initiative to engage in cooperative actions through which they gradually ‘inhabit the actions’ (Goodwin 2013: 15) of the competent members of their community” (De León 2015: 155).

Un paso importante para comprender el aprendizaje de los niños es documentar cómo surgen y

se desarrollan la iniciativa y la autonomía en las rutinas diarias. Las actividades rutinarias en las que el niño es involucrado o participa de manera espontánea suponen que es capaz de reconocer y “habitar” una práctica, en principio, estructurada por otros. Esto requiere algún grado de cooperación, ya que los niños

“operate, use, and reuse structures or ‘substrates’ from their predecessors through direct or ‘hands-on’ experience as they engage in culturally relevant activities. Learning thus takes place in everyday life in good part through direct experience, that is, by observing, practicing, or enacting, in collaboration with other agents” (De León 2015:158)

En este sentido, “Children learn not to gain entry to the social world but to make their way within it” (Ingold 2007: 113). Es decir, los niños no son “introducidos” en la cultura, que se “trasmite” o “internaliza” mediante mecanismos mentales separables de la práctica, de la actividad. Como señalamos en otro lugar el desarrollo y el aprendizaje

“emerge in the framework of the interaction between the child and its environment. Contrary to mechanic perspectives on socialization, adults’ practices provide environmental conditions for promoting children’s learning and development but do not determine the process and the results” (Remorini 2015: 285).

Así, las habilidades ecológicamente relevantes son encorporizadas mediante la práctica en un compromiso íntimo con el ambiente; no vienen dadas por una determinación genética o por la interiorización de representaciones colectivas. Las habilidades son reconstruidas en cada generación e incorporadas al *modus operandi* del organismo en desarrollo a partir del entrenamiento y la experiencia en la realización de una actividad particular (Ingold 2000). En definitiva, el proceso de “habilitación” es indisociable de los contextos de actividad en los que tal capacitación se produce (Remorini 2015; Remorini et al. 2019).

Metodología

Avanzar hacia una caracterización de los procesos mediante los cuales los/as niños/as crean y participan de “ecologías de aprendizaje” requiere un sustrato descriptivo, es decir, datos empíricos sobre microcontextos de actuación infantil. Las estrategias de investigación etnográfica son una vía privilegiada —aunque no la única— para obtener estos datos. Este trabajo se basa en datos provenientes de investigaciones etnográficas llevadas a cabo durante varios años en dos enclaves rurales de Argentina¹.

La primera de ellas tuvo lugar en el marco de mi tesis doctoral (Remorini 2009) en dos comunidades Mbya Guaraní, una población indígena asentada en la región noreste del país (Provincia de Misiones), así como en Brasil, Paraguay y Uruguay, ocupando el ambiente de la Selva Paranaense. La lengua pertenece a la familia lingüística tupi-guaraní. En Argentina, la población alcanza los 10,218 habitantes (Ministerio de Salud Pública de Misiones, 2019). El otro enclave es una población rural criolla ubicada en el Departamento de Molinos, en los Valles Calchaquíes de la Provincia de Salta, una región de altura y semiárida del noroeste argentino. Se trata de comunidades resultantes del mestizaje hispano-indígena. Su población asciende a 5,652 habitantes, parte de los cuales reside en áreas rurales dispersas en valles, quebradas y cerros, así como en un pueblo cuya fundación data de fines del siglo XVIII, asociado a las encomiendas españolas. Esta última se inició en 2009 y continúa (Remorini 2012, 2013, 2015b, 2019, 2020).

En ambos enclaves, la población complementa actividades de subsistencia tradicionales (horticultura, caza, recolección y producción artesanal, en el primer caso; agricultura, ganadería y producción artesanal, en el segundo) con actividades asalariadas diversas y acceso a subsidios y programas estatales de ayuda a poblaciones marginales o con ingresos insuficientes. En general, son familias extensas en sentido vertical y horizontal (hasta cuatro generaciones algunas), en especial matrifocales en el caso de las comunidades vallistas, y patrilineales en el caso Mbya. Al momento del estudio, en la población Mbya la mayoría de las personas alcanzó únicamente la educación básica (nivel primario), y en la población de las comunidades vallistas es variable el porcentaje de cuidadores varones y mujeres que han completado los diferentes niveles educativos².

En ambos enclaves, la investigación se orientó al estudio de conocimientos, valores y prácticas en torno a la crianza y el cuidado de los/as niños/as haciendo especial hincapié en las formas en que en cada comunidad se entienden y acompañan los procesos de desarrollo infantil. En tal sentido, un objetivo primordial es la descripción del nicho de desarrollo (Super & Harkness 1986) y la elaboración de hipótesis sobre la articulación de los componentes sociales, materiales y simbólicos identificados en las rutinas de crianza y cuidado, y sus implicancias en el desarrollo de habilidades específicas en niños de diferentes géneros y edades.

El estudio se basa en el uso complementario de técnicas etnográficas tradicionales como la observación naturalística y participante de las actividades domésticas y comunitarias, como es habitual en el trabajo etnográfico caracterizado por su larga duración, convivencia y sucesivas estadías a lo largo del tiempo.

Se realizaron observaciones naturalísticas de actividades infantiles en situaciones cotidianas, en diversas etapas. Se inició con observaciones no estructuradas del día de vida en un número reducido de unidades domésticas (UD) cubriendo la mayor parte del día durante un promedio de 10 días consecutivos. Siempre que fue posible, también acompañamos a personas durante sus itinerarios diarios. En una segunda etapa realizamos observaciones sistemáticas y estructuradas de dos horas en un mayor número de UD centrándonos en el comportamiento de los niños y sus interacciones con otros niños y adultos. También se hicieron observaciones *spot* en las ocasiones que se visitaron diferentes UD para la realización de entrevistas u otros propósitos. Estas observaciones se registraron mediante notas de campo, y grillas en el caso de las observaciones estructuradas. Cuando fue posible, se complementaron con el registro fotográfico y de video³.

La decisión metodológica de focalizarnos en las interacciones entre los niños y su ambiente (en el sentido ecológico del término) como vía de acceso a la forma en que se crean entornos de aprendizaje se basa en las ventajas que ofrece la observación naturalística a microescala: “for young children especially direct observation greatly enriches the answers we gain, employing other techniques, to the question what happens to this child in her family, or with her friends, and how does it affect her development” (Dunn 2005: 88).

Para este artículo, seleccionamos cinco secuencias obtenidas de la transcripción y el análisis de observaciones y videos que dan cuenta de diferentes formas en las que niñas y niños se involucran o crean “ecologías de aprendizaje”. En todos los casos, las escenas elegidas informan de experiencias que tienen una significación para el/la niño/a, así como colectiva —para sus cuidadores y la comunidad más amplia—. Nos enfocamos en la iniciativa y autonomía de los niños en sus propios procesos de aprendizaje y en las actitudes y comportamientos de su entorno social en relación con las acciones del niño/a. Como parte del análisis, y siguiendo la definición de

nicho de desarrollo, hemos identificado y descrito, asimismo, componentes materiales y sociales como ubicación, dimensiones, características físicas de las personas y entornos, objetos u otros materiales utilizados, cantidad y género/edad de los participantes, interacciones, tareas.

Las escenas tuvieron lugar en la galería abierta de la casa y/o en el patio, espacios en que niños y niñas pasan la mayor parte del día junto a sus hermanos y otros niños de su familia y vecinos, muchas veces, sin supervisión adulta. Dichas escenas brindan la posibilidad de reconocer variaciones en los comportamientos, actitudes y estrategias involucradas en las interacciones entre niños/as o entre éstos y adultos.

Las preguntas que orientaron nuestro análisis son: (1) ¿quién inicia la acción en la que el/la niño/a focal⁴ está involucrado?, (2) ¿de qué manera el/la niño/a se involucra en la acción en curso?, (3) ¿qué interacciones se registran entre el niño/a y otros?, (4) ¿qué comportamientos del niño/a *target* pueden leerse como manifestaciones de su iniciativa e interés en el curso de la acción?, (5) ¿qué comportamientos tales como observación atenta, mimesis corporal, experimentación pueden reconocerse en las escenas?, (6) ¿las acciones del niño generan la participación u orientación de otros participantes presentes? y (7) ¿las acciones del niño suponen el aprendizaje de nuevas habilidades o el ejercicio de algunas ya aprendidas?

A partir de estas preguntas iniciales elaboramos un esquema de codificación para cada secuencia (segmento de video/observación) y la analizamos individual y comparativamente⁵. Este esquema incluye varias categorías organizadas en nodos que se refieren a:

1. Conductas y acciones del/la niño/a focal (observación y exploración del entorno; observación dirigida a movimientos, gestos y/o posturas ajenas; exploración sensorial; experimentación con objetos; ejercitación de posturas y movimientos corporales; elección de materiales; utilización sucesiva de un mismo objeto con diferentes finalidades, entre otras).
2. Acciones y actitudes de otros hacia el/la niño/a (brindar instrucción, ofrecer demostración; persuasión; llamar la atención; distracción; mantener en línea; acercamiento; proposición; corrección; estimulación, entre otras).
3. Las interacciones multimodales⁶ entre el/a niño/a focal y otros participantes (principalmente niños mayores) (intercambio verbal, gestos, intercambio de miradas, atención mutua, coordinación, sincronización, entre otras).

Los nodos fueron redefinidos varias veces durante la investigación con el fin de vincular y jerarquizar diversas dimensiones y variables en el análisis, articulando datos verbales, observacionales y visuales, así como comparar las escenas entre sí y agruparlas según las interacciones y acciones prevalentes.

Resultados

En lo que sigue presentamos los resultados del análisis de las secuencias de video y observaciones que ilustran diversas situaciones en las que los/as niños/as inician o se incorporan a una actividad en curso que se lleva a cabo en el contexto de la unidad doméstica. Buscamos dar cuenta del rol agentivo de niños/as en la creación de sus propios entornos de aprendizaje, así como el papel de otros sujetos en el sostén y receptividad hacia la iniciativa y autonomía infantil. En nuestro

análisis articularemos los conceptos de “ecologías de aprendizaje” (Erikson 2010; De León 2015) y el modelo Learning by Observing and Pitching In (aprendizaje por medio de la observación y participación; en adelante, LOPI) (Rogoff *et al.* 2014; Rogoff 2016). Asimismo, tomaremos en consideración los conceptos de habilidad, enhabilitación y educación de la atención desarrollados por Ingold (2000 2007 2011 2012)

Utilizando el trabajo de Lourdes de León (2015) como referente, examinamos tales escenas considerándolas como casos de dos “ecologías de aprendizaje” (EA), que pueden ser enunciadas de la siguiente forma:

EA 1: Práctica autónoma de habilidades por parte del/la niño/a *target* sin intervención directa de otros; otros intervienen ocasionalmente facilitando la acción del/la niño/a o proporcionando comentarios sin modificar su curso de acción.

EA 2: Actividad autónoma del/la niño/a *target* que luego registra la intervención de otros —pares o adultos—, quienes modifican el curso de la acción mediante demostraciones, evaluaciones o correcciones.

Para ilustrar nuestro análisis utilizaremos algunas figuras elaboradas sobre la base de los registros de video originales, que no utilizamos para preservar la identidad de los sujetos. Las ilustraciones destacan esquemáticamente⁷ algunos aspectos relevantes para la descripción y el análisis, y no incluyen la secuencia en su totalidad; en tal sentido, no constituyen una copia fiel de las escenas originales. En una de las secuencias nos limitamos a la descripción verbal, ya que sólo contamos con registro observacional.

Ecología de aprendizaje 1

a- Karai, niño de 24 meses de edad de la comunidad Mbya Guarani, Misiones. Karai está usando un cuchillo para cortar unas cañas de *takuapi*, utilizadas en la elaboración de cestería para el uso doméstico y para la venta. La secuencia inicia cuando Karai estaba escuchando y observando a su padre mientras éste le explicaba a una de las antropólogas cómo prepara fibras de *takuapi* para confeccionar los canastos (*ajaka*). El padre explica cómo de una caña se extraen fragmentos longitudinalmente con el cuchillo, procurando que cada uno tenga un ancho uniforme.

Karai observa los movimientos de las manos de su padre mientras maneja el cuchillo, quien abre la caña por la mitad primero y demuestra lo que está explicando verbalmente. El niño está sentado en el regazo del padre, se concentra en la conversación y observa con atención los movimientos que éste realiza.

Unos minutos más tarde, abandona el lugar y se dirige hacia su madre, que está sentada en el suelo de la galería de la casa. Ella está rodeada de fibras y cañas que utiliza para confeccionar un canasto. Los demás niños juegan a la pelota a pocos metros de distancia. El niño se sienta en su regazo y, sin mediar ningún tipo de interacción verbal, toma un cuchillo —que antes usaba la madre y había dejado en el suelo— y comienza a intentar abrir una caña por la mitad y, a partir de ese fragmento, obtener una fibra más angosta. Al comienzo manipula el cuchillo con cierta dificultad, hasta que de modo progresivo va encontrando la posición correcta de las manos al sostener el cuchillo y la caña (véanse las figuras 1 a 3).

La madre, por su parte, permite que el niño, sentado en su regazo, manipule el cuchillo y

nunca interviene en su acción, excepto cuando lo ayuda a mover unas fibras que le dificultan sus maniobras al enredarse con la caña que él está usando. El resto del tiempo ambos están en silencio. Hacia el final de la secuencia filmada (21 minutos), el niño logra cortar una caña por la mitad en su mayor parte; le muestra a la madre su logro y ella le sonríe, dice algo en un volumen inaudible y el niño también sonríe y sigue haciendo lo mismo. La madre alterna entre la observación de lo que hace el niño y el juego de otros de sus hijos. En un segundo plano, continúa la entrevista entre el padre y la otra antropóloga. (MRM/Mi.1.4.1)⁸.







b- Esta secuencia incluye tres fragmentos de video, cuya duración total es de 16 minutos. Se desarrolla en la galería de la casa de Diana, que vive con siete de sus hijos y dos nietos en las afueras del pueblo de Molinos, Salta. Viki, de 26 meses de edad, es su hija más pequeña. La niña está sentada en su regazo, mientras Diana utiliza un cuchillo para pelar unas papas, como parte de los ingredientes del almuerzo. Al mismo tiempo, escucha la conversación que la antropóloga mantiene con su hijo mayor.

Diana deja el cuchillo sobre la mesa, y entonces Viki lo toma y comienza a manipularlo con movimientos poco precisos. Diana la observa y toma un pelapapas y sigue mondando las papas con este objeto. Viki observa ahora a su mamá mientras continúa con el cuchillo en las manos. Diana le dice: “si te lastimas, no llores”. Viki deja el cuchillo unos minutos y continúa observando a su madre usar el pelapapas.

Diana ahora habla con su hijo y la antropóloga. La niña toma el pelapapas e intenta pelar una papa, moviendo la mano y el brazo en sentido correcto, aunque al principio no alcanza precisión en los movimientos. Observa la papa y el pelador, corrige la posición de la mano y vuelve a intentarlo con gran dificultad.

Después de unos minutos, Diana se levanta, coloca a Viki de pie en el suelo y se dirige a la cocina con las verduras y el cuchillo. La niña se acerca y toma el pelapapas que está sobre la mesa. Toma una papa pequeña que se había caído al suelo. Camina por el patio tratando de pelarla. Mueve la papa hacia arriba y abajo contra el filo del pelapapas. Es decir, en lugar de mover el pelador, mueve la papa e intenta pelarla (véase la figura 4).

Emi, otra niña, se le acerca, la llama, Viki no responde. Ella va a buscarla y trata de llevarla de la mano a otro espacio donde está jugando con otras niñas, Viki se resiste, sigue intentando pelar la papa. Emi la mira y dice “no, no así”. Intenta tomar el pelapapas, pero Viki no se lo permite, y sigue concentrada en su tarea. Poco a poco va logrando movimientos más precisos y ajustados (véase la figura 5). Mira a Emi y le muestra la papa parcialmente pelada. Emi la mira y le sonrío, luego se aleja.

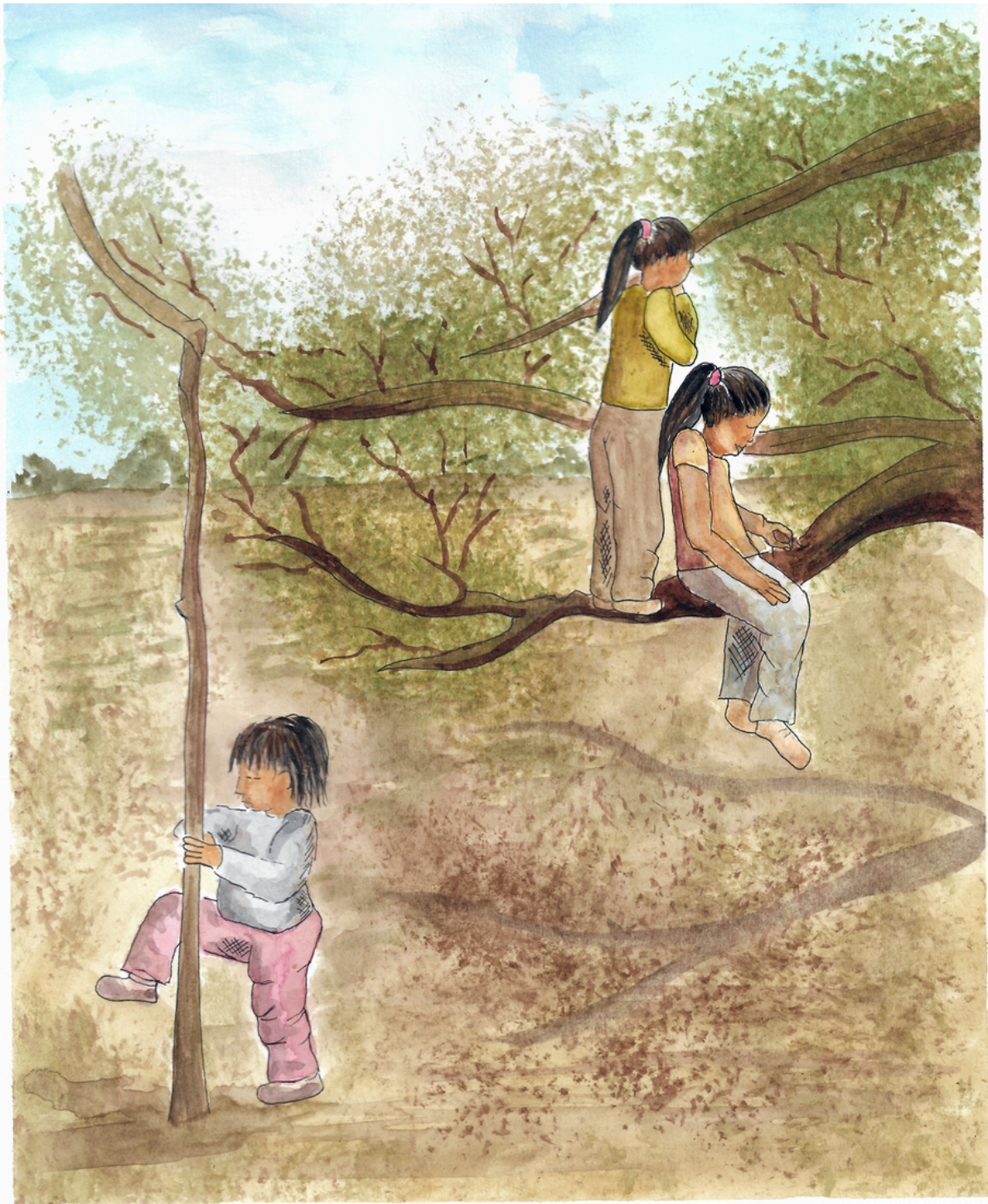
Unos segundos después, Viki deja caer la papa al suelo, pero continúa con el pelador en la mano y comienza a frotarlo en una silla de madera, luego en una piedra y sucesivamente en diferentes superficies (véase la figura 6). Luego entra a la cocina con el pelador de papas y habla con su madre (CR/Mo.3.4.1 a 3, UD3).

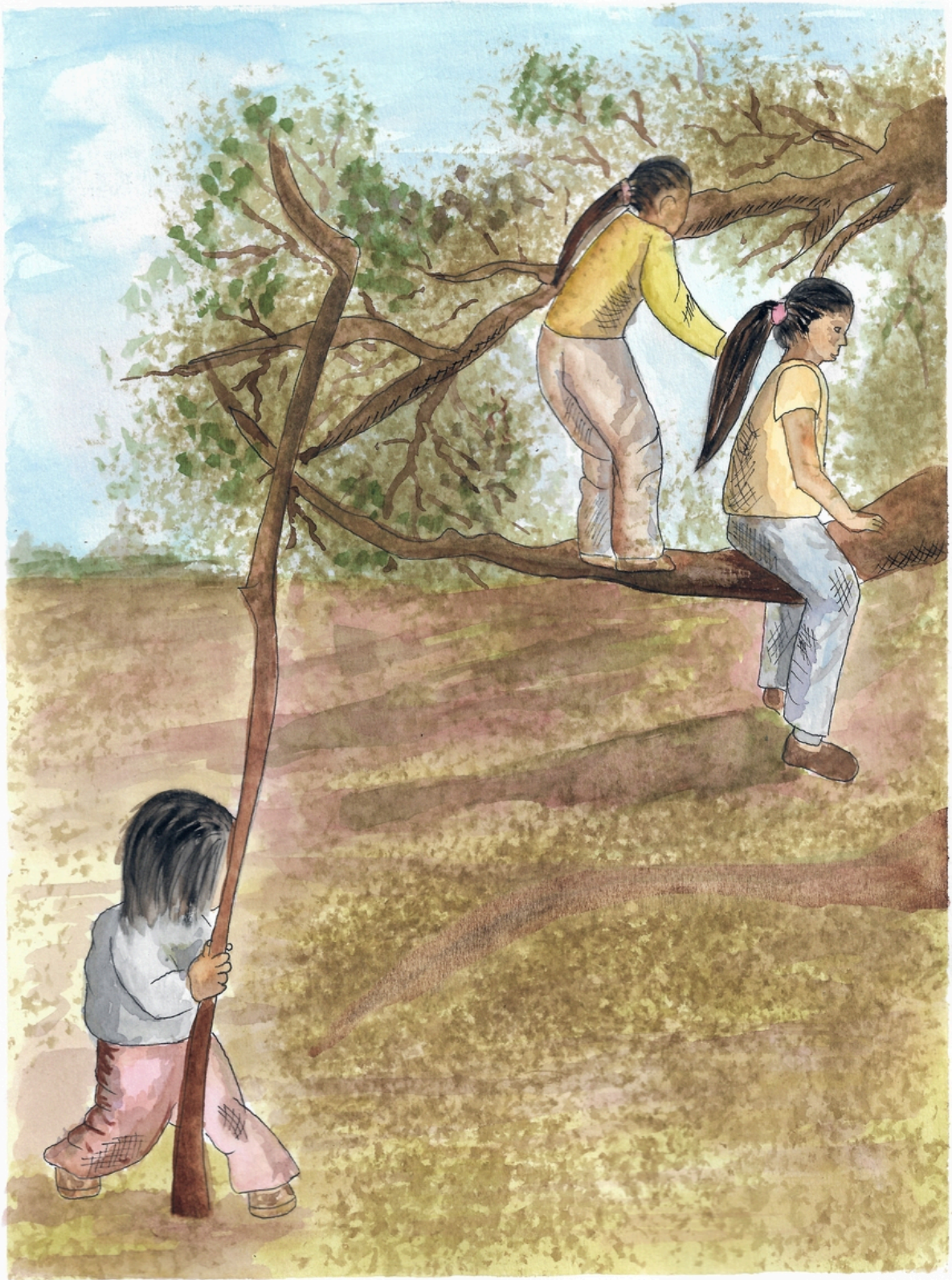




c- Se trata de tres fragmentos de registro de video, que en total suman 13 minutos, protagonizados por niñas de diferentes edades de una UD de la localidad de Santa Rosa (Molinos). La secuencia se inicia cuando Lu (18 meses) se acerca a un árbol en el que otras niñas están balanceándose y cantando sobre una rama. Se trata de un espacio abierto, cruzando una calle que lo separa de la vivienda de Lu. La madre de Lu está realizando diversas labores en la vivienda, por lo que la niña está bajo la supervisión de las mayores, aunque la madre en ocasiones se asoma y observa a la distancia. Lu tiene en su mano derecha un teléfono celular de juguete que manipula mientras observa a las niñas balanceándose en la rama, algunas están montadas a horcajadas y otras de pie sobre la rama; van alternando las posiciones. No le prestan atención a Lu (véanse las figuras 7 y 8).

La niña se acerca a un tronco de arbusto delgado que está cercano al árbol en el que juegan las niñas y las observa. Intenta “montarse” en el tronco imitando la posición de alguna de las niñas, rodeando con su pierna derecha el tronco, sujetándose con las dos manos, luego dejar caer el juguete al suelo (véase la figura 9). Comienza a mover su tronco y piernas imitando el balanceo del cuerpo de las otras. Intenta doblar el tronco en el sentido horizontal, pero la resistencia del tronco es mayor, entonces vuelve a intentar un balanceo, acomodando piernas y tronco, tarareándose a sí misma una canción que no es la misma que las niñas cantan. Esta acción se repite cinco veces. Luego se detiene, mira el teléfono de juguete en el suelo, se acerca, lo toma y comienza a “hablar”, es decir, simula que habla con su papá mientras camina en dirección a donde hay otros niños y niñas jugando. La niña mayor de ese grupo se acerca, intenta corregir la posición del teléfono, pero Lu se resiste (véase la figura 10). La otra niña le dice “¿a quién estás llamando?”, “¿a papá?”. Lu la mira y repite “papá” dos veces y se aleja de esta otra niña que sigue jugando junto al resto. Lu vuelve al tronco y repite varias veces la acción de balanceo realizada antes (CR/Mo.2.3.1 a 3, UD 4).









Las tres escenas muestran con claridad cómo los niños 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. Acciones como observar, recordar e intentar reproducir movimientos, posturas corporales y gestos específicos se relacionan con el “uso experto” de objetos y herramientas que forman parte del repertorio material de las actividades diarias en sus comunidades.

Más allá de las diferencias ecológicas entre los enclaves, en ambos el aprendizaje de los niños de formas culturalmente relevantes se ve facilitado por su integración social y espacial a las actividades realizadas en grupos heterogéneos en cuanto a edades, género y *expertise* en la actividad en cuestión. Especialmente relevantes se tornan las situaciones de interacciones entre hermanos y otros niños en el marco de actividades de cuidado o donde los mayores asumen la responsabilidad por los pequeños (Maynard 2002; De León 2015; Remorini 2015b).

La observación atenta, el uso del cuerpo y de todos los sentidos para entender “lo que está sucediendo” en torno al niño/a, y para que éste pueda organizar su acción tomando elementos significativos, resultan cruciales en los procesos de aprendizaje autónomo, activo, creativo y colectivo a la vez. Al respecto, Gaskins (2012) sugiere tres aspectos interrelacionados que destacan el rol de la observación como estrategia de aprendizaje: a) los niños están intrínsecamente

motivados para aprender; b) toman la iniciativa de aprender por ellos mismos al prestar atención en las diferentes fases de la actividad, y c) asumen una responsabilidad para organizar la información al darle sentido a lo que acontece a su alrededor.

Ecología de aprendizaje 2

Las dos escenas seleccionadas para ilustrar este caso representan actividades de valor colectivo, ligadas a las tradiciones culturales de cada comunidad, como la ejecución de instrumentos musicales en ceremonias religiosas que se desarrollan en el templo (*opy*) de las comunidades Mbya o la participación de niñas y adolescentes en los desfiles de elección de la Reina de la Primavera, una celebración popular estudiantil organizada anualmente por las escuelas del pueblo de Molinos.

d- La escena transcurre en la galería abierta de la casa. El registro de la secuencia inicia cuando Kuaray (niño, dos años de edad) baila y canta la canción titulada “Imarangatu Ñande Jara” (Nuestro Dios es poderoso y brillante). Su hermano Juan (de siete años) lo mira y trae una maraca (sonaja) de plástico de la habitación contigua a la galería y comienza a tocarla, mientras Kuaray sigue cantando. Augusto (el padre) se levanta y toma una calabaza seca y se la da a Kuaray, quien la hace sonar (ya que contiene semillas en su interior) y baila. Este tipo de calabaza se utiliza para hacer el tradicional *mbaraka* (sonaja). Todos en la galería ríen.

Luego, Kuaray juega con la maraca plástica como si fuera un teléfono. Augusto lo mira y dice: “Hola. Kuaray?, ¿vienes esta semana?”. Todos ríen de nuevo. Juan va a buscar una botella de plástico y la golpea en el suelo. Inés (de cuatro años) toma la calabaza y comienza a tocarla. Augusto la mira, se pone de pie y va al patio, recoge una rama de un árbol y se la da a Inés mientras le dice “*ko, kuñai, takuapu*” (“toma, nena, el bastón”), y le muestra cómo golpear el piso, mientras él coge la calabaza. Le pide a Kuaray que rasgue la botella como si fuera una guitarra, y Augusto canta la misma canción. Inés tira la rama al suelo y empieza a llorar. Augusto le vuelve a dar la *mbaraka* y la niña se calma. Todos ríen. Juan toma otro palo y lo golpea como si fuera *takuapu* (bastón de danza). Augusto lo mira, pero no interviene. Kuaray sigue cantando y rasgueando la botella como si fuera una guitarra. La madre tararea la melodía. Todos cantan y ríen, los niños bailan. Unos minutos después, Kuaray deja de cantar, coloca un palo dentro de la botella y lo arrastra por el patio, montándolo como si fuera un caballo (CR/Mi.12.3. UD4).

e- Esta escena corresponde a una situación registrada en la misma UD de la escena (b) que involucra a un grupo de niñas de diferentes edades, incluyendo a Viki, de 26 meses. Algunas de las niñas están ensayando para el desfile de elección de la Reina de la Primavera que tendrá lugar el fin de semana. Hay música de fondo en la radio. La madre está ausente. Viki está al cuidado de las niñas más grandes. Viki está deambulando por la galería mirando a sus hermanas y primas practicar para el desfile. Después de unos minutos, la niña mayor nota el interés de Viki en la actividad y llama su atención, “¿quieres venir, Morocha [apodo de Viki]?”. Ella se une al grupo. Las niñas intentan enseñarle los movimientos y las posturas corporales y orientar las acciones de Viki, procurando que siga las reglas sobre la manera de caminar y de saludar al público en un desfile (véanse las figuras 11 y 12).

La niña a veces es receptiva a las instrucciones y otras veces se resiste; expresa enojo cuando quieren sujetarla o corregir sus movimientos, y no siempre sigue las reglas (como la dirección de los movimientos de la cabeza o gestos con brazos y manos). Las chicas continúan con el ensayo y durante algún tiempo no le prestan atención a Viki, que “entra y sale” del desfile varias veces,

mientras deambula por el patio y observa a las niñas. Varias veces durante toda la escena, las niñas mayores están demostrando mediante posturas y gestos y guiando a Viki a través de solicitudes verbales y explicaciones sobre el desempeño del papel (por ejemplo, “mirá, Viki, así hacé; pone la manito así”) (CR/Mo.3.4.6, UD3).





En estas dos secuencias se ponen en juego otros elementos en la creación de entornos para el aprendizaje, donde los otros tienen un rol en su organización, ya sean adultos o niños. En ambas se puede ver cómo las expectativas culturales se ponen de manifiesto toda vez que los cuidadores intentan orientar y/o controlar la acción de los niños, negociando con ellos cuando éstos no aceptan las reglas o se resisten y buscan desarrollar su propósito. Especialmente en la primera, resulta de interés que el padre de los niños asume que debe “corregir” a la niña en su elección del instrumento “acorde”, en función de la división por género de la ejecución de instrumentos en las ceremonias religiosas. Es probable que mi presencia allí, observando la escena, haya incidido en su decisión, ya que al ser yo también “aprendiz” de la cultura mbya —en tanto antropóloga y externa—, debo aprender las reglas correctamente.

Al tiempo que padre y niña negocian, el niño más pequeño ensaya y crea nuevos usos de los objetos adaptándolos a su interés lúdico en diferentes momentos. El adulto aquí interviene de nuevo dando sentido a las acciones, a través de palabras y gestos, encuadrando y nombrando de alguna forma lo que el niño hace, en una situación imaginaria pero verosímil.

En la segunda, las niñas mayores asumen la enseñanza de modos correctos de ejecutar la acción (el desfile), aunque las acciones y el interés de la menor no siempre estén en línea con lo que ellas esperan; no obstante, la niña se integra a la actividad y comparte con ellas, ensayando movimientos con una progresiva precisión, aunque no necesariamente “corrección”.

Discusión

Considerando en conjunto las secuencias descritas es posible destacar algunos elementos comunes. En primer lugar, las escenas dan cuenta del papel central de los niños en la creación de diferentes experiencias de aprendizaje. Numerosos autores ponen de relieve el papel de la espontaneidad, la curiosidad y la motivación que se transforman en iniciativa (Dewey 1910; Hoffmann 1992) para “practicar” acciones con objetos o herramientas culturalmente relevantes utilizados por otras personas competentes en actividades observadas previamente. Estos conocimientos y experiencia (*hands-on-experiences*) (Goodwin 2013) constituyen la base para construir acciones más sofisticadas y, a la vez, abren la posibilidad a testear, experimentar, introducir innovaciones. Algunas secuencias muestran la realización de un “objetivo en evolución”, asociado a la exploración, la improvisación y la creatividad (Hallam & Ingold 2007), lo que puede ser visto como una expresión de creatividad y agencia individual. Las escenas muestran también cómo los niños “ensayan” hipótesis alternativas relativas, por ejemplo, a los posibles usos de un mismo objeto. Este tipo de experimentación es un requisito previo para contribuir a una actividad compartida.

En segundo lugar, todas las acciones involucradas permiten a los niños aprender de modo progresivo a conocer y controlar su cuerpo a través de la ejercitación de movimientos, posturas, gestos, alcanzando mayor grado de “precisión”, aunque no necesariamente “exactitud”⁹ (Ingold 2012; Silva & Gomes 2015), experimentando a la vez posibilidades y límites. La habilidad radica en la continua coordinación entre la percepción y la acción, donde la conciencia del propio cuerpo en movimiento (cenestesia) es condición fundante para cualquier práctica habilidosa, cimiento del conocimiento humano.

Este tipo de aprendizaje es de valor central en los primeros meses de vida, cuando las experiencias corporales ofrecen todo un campo de descubrimientos a los niños pequeños. A su vez, se pone de manifiesto que, al mismo tiempo, conocen y se apropian del entorno material y social y aprenden

reglas básicas de interacción social.

Tercero, el aprendizaje autónomo se desencadena por la curiosidad y la iniciativa, pero sólo es posible cuando el entorno brinda oportunidades para mostrar la autonomía y la creatividad de los niños. La iniciativa incluye acciones que tienen un punto de partida significativo para el niño; sin embargo, no todas las iniciativas se completan. Las respuestas ambientales son una de las razones por las que algunas iniciativas individuales no logran completarse. Los bebés y niños pequeños tienen que negociar una posición con otros que esperan que se ajusten a las expectativas en un cierto nivel, debido a la necesidad de educar a los niños en los valores, reglas y normas de la comunidad. No obstante, las acciones de los niños pueden estar lejos de las que los adultos están interesados en enseñar, lo que puede generar diferentes respuestas y tensiones, que van desde el respeto por su autonomía hasta diversos grados de corrección o control, desinterés o hasta desaprobación.

Los adultos y otros niños promueven la integración de los pequeños y la actividad autónoma, mediante la “educación de su atención” (Ingold 2000) a los hechos y componentes del entorno que resultan relevantes a su propósito o a la ejecución de la actividad. Mostrarle algo al niño, hacer que se fije en una característica particular, es hacerlo presente para que pueda aprehender directamente, ya sea mirando, escuchando o sintiendo. Es a través del proceso de *enskillment* (Ingold 2007) como los significados culturales son sedimentados en las personas a partir de compartir comunidades de práctica con instrumentos, máquinas, congéneres y otros seres vivos (Ingold 2012).

En este sentido, el entorno social tiene un papel crucial al apoyar y legitimar las acciones de los niños porque “quieren aprender”, por ejemplo, al observar con atención, no dirigir las acciones de los niños o eventualmente cooperar con el logro de su objetivo o eliminar una dificultad. Asimismo, al proporcionar experiencias (*hands-on experiences*: esquemas motores, modelos de interacciones sociales) para que los niños creen su propio aprendizaje.

En este sentido, los niños podrían evocar las acciones de otros, independientemente de su presencia o del hecho de tener un objetivo común en una actividad compartida. El “estar-con otro” suele ser experimentado como una presencia continua que influye nuestras experiencias vividas, percepciones del mundo, dando forma a nuestros movimientos. Los episodios vividos se convierten en episodios específicos para la memoria pudiendo, debido a la repetición, convertirse en representaciones de interacciones generalizadas; son construcciones activas que crecen y se elaboran en el curso del desarrollo. Para Stern (1985), siempre que se activa una de estas abstracciones generalizadas, ya sea en presencia o en ausencia del otro, se puede hablar de “compañeros evocados”, los cuales refieren a dichas experiencias o episodios de la interacción social vivida e incorporadas como recuerdo activo. Todo ello muestra el carácter cooperativo y transformador de todo aprendizaje (De León 2015).

Conclusión

Con base en los resultados presentados, y utilizando como referente teórico el concepto de “ecologías de aprendizaje”, ha sido posible reconocer, para cada secuencia analizada, las diferentes dimensiones de este sistema socioecológico que se construye toda vez que niñas y niños crean o se comprometen en una situación de aprendizaje facilitada por otros: la comunicación multimodal (donde lo visual, lo gestual, el tono muscular y el movimiento desempeñan un papel clave más allá de la voz), la organización socioespacial de los participantes (dinámica y ajustada a la actividad),

las acciones, los objetos, herramientas y otros materiales culturalmente relevantes reunidos para construir la acción. Como podemos ver también, todos los componentes del nicho de desarrollo están involucrados y entrelazados en cada contexto de actividad. A la vez, varias características de las escenas descritas aquí son compatibles con la mayoría de las facetas del modelo propuesto por Rogoff *et al.* (2014, 2016), ya que dan cuenta de “un proceso multifacético donde la motivación, la interacción social, las metas de aprendizaje, atención, la comunicación y el lenguaje están social y cognitivamente interrelacionados de manera holística”.

Atendiendo al objetivo de este dossier temático, y a partir del análisis presentado, nos interesa poner de relieve el potencial heurístico de la observación y descripción etnográfica en profundidad de la vida cotidiana infantil. En primer término, para identificar y caracterizar las experiencias y relaciones que ejercen impacto significativo en el crecimiento, desarrollo y salud de niños y niñas, donde puede apreciarse la interrelación entre afectividad, cognición y motricidad como dimensiones interconectadas en el aprendizaje. La descripción etnográfica aporta casuística sobre microcontextos de actividad, que permite luego la comparación entre entornos ecológicos diversos y, así, la contrastación entre conceptos y modelos teóricos sobre el aprendizaje y la agencia infantil.

La descripción a escala micro nos permite generar *insights* acerca del significado que tienen para los/as niños/as las diversas actividades en que están comprometidos, incluyendo lo que sucede en torno a ellas y las formas de interacción entre personas y objetos observadas simultáneamente o previamente. Al prestar atención a las interacciones entre niños/as y adultos o niños/as mayores, no sólo podemos ver cómo los primeros se comportan en relación con lo que otros les proponen, sino también inferir las expectativas que tienen los últimos respecto de los comportamientos infantiles (cf. Tudge & Hogan 2005), acorde con las teorías parentales que, lejos de ser modelos teóricos independientes de la práctica, se materializan en acciones, prácticas y disposiciones observables. Al respecto, es interesante retomar el planteamiento de autores como Tudge & Hogan (2005), según quienes la observación es una técnica potente para captar los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones e interacciones; es decir, es posible para los observadores entender cómo se construye el sentido en la interacción con el ambiente.

En segundo término, desde el punto de vista ecológico, y siguiendo la propuesta de Bronfenbrenner, la investigación requiere prestar atención de modo simultáneo a los más variados aspectos de los individuos, sus interacciones y a las dimensiones materiales y temporales de la acción. “Proximal processes (termed the ‘engines of development’) are the core of his theory and constitute the interactions ‘between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate environment” (Bronfenbrenner 1995, cit. en Tudge & Hogan 2005).

Es decir, el enfoque ecológico supone tomar la unidad de observación —la actividad, en este caso— y delimitar sus componentes, para realizar su descripción y análisis a nivel micro, en principio, y luego conectar con procesos que ocurren a diferentes niveles contextuales (meso, macro). En este sentido, los estudios locales, microanalíticos, con metodologías sensibles a los contextos particulares, con base en la observación y la participación del investigador, generan datos e *insights* que pueden contribuir a pensar las infancias y sus posibilidades de participación en diferentes contextos, reconociendo sus diversas experiencias, sus habilidades, perspectivas e intereses. Asimismo, hace posible identificar y ponderar los factores ecológicos que intervienen, en un determinado contexto y momento histórico, modelando las trayectorias infantiles.

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.

CERVERA M. D. & MÉNDEZ R. M. 2006 « Temperament and ecological context among Yucatec Mayan children », *International Journal of Behavioral Development* 30: 326-337.

COPPENS A., ALCALÁ L., ROGOFF B. & MEJÍA-ARAUZ R. 2016 « Children's contributions in family work: Two cultural paradigms », in S. Punch, R. Vanderbeck & T. Skelton (eds.) *Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations. Geographies of Children and Young People* 5 (1-27). Singapore: Springer.

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.

DEWEY J. 1989 [1910] *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DUNN J. 2005 « Naturalistic observations of children and their families », in S. Greene & D. Hogan (eds.) *Researching children's experiences. Methods and approaches* (87-101). London: Sage.

ELDER G. H. 1998 « The Life Course as Developmental Theory », *Child Development* 69: 1-12.

ELDER, G. & ROCKWELL, R. 1979 « The Life-Course and Human Development: An Ecological Perspective », *International Journal of Behavioral Development* 2(1): 1-21.

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.

HALLAM E. & INGOLD T. (eds.) 2007 *Creativity and cultural improvisation*. London: Routledge.

HOFFMANN, M. J. 1992 « A Proposed Scheme for Coding Infant Initiatives During Feeding », *Infant Mental Health Journal* 13(3): 199-205.

INGOLD, T. 2012 *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Montevideo: Ediciones Trilce, Udelar.

INGOLD T. 2011 *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge.

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. 2006 « Against human nature », in D. Aerts, N. Gontier & J. P. Van Bendegem (eds.) *Evolutionary epistemology, language, and culture* (259-281). Luxemburgo: Springer

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

LEVINE R. & NEW R. (eds.) 2008 *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.

MAYNARD A. 2002 « Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions », *Child Development* 73(3): 969-982.

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

REMORINI C. 2015a « 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. 2015b « Hermanos que cuidan, hermanos que enseñan. El rol de los niños en el cuidado infantil en dos regiones de Argentina ». Primer Congreso Iberoamericano de Primera Infancia. 4to Congreso Regional de WAIMH, septiembre 2015, Buenos Aires.

REMORINI C. 2013 « Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes septentrionales (Noroeste Argentino) », *Bulletin de l'Institut Français D'Études Andines* 42(3): 411-433.

REMORINI C. 2012 « Childrearing and the shaping of children's emotional experiences and expressions in two Argentinian communities », *Global Studies of Childhood* 2(2): 144-157.

REMORINI C. 2009 « Aporte a la caracterización etnográfica de los procesos de salud-enfermedad en las primeras etapas del ciclo vital, en comunidades Mbya-Guarani de Misiones, República Argentina », Tesis de Doctorado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

REMORINI C., MORGANTE M. G., TEVES L. & JACOB A. 2020 « Llegar a ser alférez. Aprendizaje por medio de la participación en celebraciones de valor comunitario (Valles Calchaquíes, Argentina) », *RUNA* 41(2): 301-318.

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., DAHL A. & CALLANAN M. 2018 « The importance of understanding children's lived

experience », *Developmental Review* 50: 5-15.

SILVA R. C. & GOMES A. M. R. 2015 « Learning, body and territory among indigenous Xakriabá boys », *Horizontes Antropológicos* 21(44): 173-200.

STERN D. N. 1985 *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Routledge.

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.

TUDGE J. & HOGAN D. 2005. « An ecological approach to observations of children's everyday lives », in S. Greene & D. Hogan (eds.) *Researching children's experiences. Methods and approaches* (102-122). London: Sage.

WEISNER T. 1998 « Human development, child well-being and the cultural project of development », *New Directions for Child and Adolescent Development* 80: 69-85.

WHITING B. & EDWARDS C. 1997 *Children of Different Worlds. The Formation of Social Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

Notes

1 Todos los participantes ofrecieron su consentimiento libre e informado para participar en las investigaciones. Sus datos personales han sido resguardados siguiendo la normativa nacional, y los estudios han sido evaluados por comités de ética de la Universidad Católica de Salta y de la Universidad Nacional de La Plata y de acuerdo con la ley nacional 25.326 de protección de datos personales.

2 Por cuestiones de espacio no es posible realizar una descripción detallada de cada población, por lo que remitimos a la bibliografía citada aquí.

3 Al tratarse de datos que provienen de estudios realizados a lo largo de más de 10 años en cada enclave, es difícil explicitar en detalle la muestra, ya que fue variando a través de los sucesivos trabajos de campo. En las comunidades Mbya Guaraní trabajamos con 14 UD de dos comunidades. En las comunidades vallistas, trabajamos con cuatro UD del pueblo y seis UD de las fincas o cerros. En ambos, nos enfocamos en los niños de 0 a 3 años que residían allí.

4 Nos referimos al/la niño/a menor de tres años, foco de nuestra investigación.

5 En este proceso de transcripción y codificación participaron Pilar Desperes y Micaela Rende, a quienes deseo reconocer por sus aportes al presente trabajo.

6 Por interacciones multimodales entendemos todas aquellas que involucran diversos recursos semióticos como el gesto, el habla, la mirada y el cuerpo de los participantes en la organización socioespacial de la interacción (véase De León y Martínez Pérez en este volumen).

7 Las ilustraciones fueron realizadas especialmente para este artículo por Laura Blanco. Las mismas ilustraciones son una versión digitalizada de las originales realizadas a mano en papel.

8 El video original fue filmado por María Rosa Martínez.

9 Respecto a este punto, resulta interesante traer aquí la distinción hecha por Ingold (2012) entre “exactitud” y “precisión” en la ejercitación de una habilidad en progreso. La noción de exactitud se refiere a movimientos medibles, predeterminados, que siguen un patrón exacto. En cambio, un movimiento preciso es aquel que se corrige continuamente en el transcurso de la acción, en función de la percepción del entorno. De este modo, ser “habilidoso” no se trata de replicar con exactitud los movimientos corporales, sino que requiere de la coordinación de percepción y acción, e involucra precisión, más que exactitud (Ingold 2012: 47).