

Aprender sin clases: oportunidades para expandir el conocimiento

Barbara Rogoff

para citar este artículo: **Barbara Rogoff (2012) Aprender sin clases: oportunidades para ampliar el conocimiento**, *Infancia y Aprendizaje*, 35: 2, 233-252, DOI: 10.1174 / 021037012800217970

a enlace a este artículo: <http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217970>



Publicado en línea el 23 enero de 2014.



enviar su artículo a este diario



vistas del artículo: 416



relacionados Ver artículos



artículos de citas: 6 Ver citando artículos



Aprender sin clases: Las oportunidades para ampliar el conocimiento *

BARBARA ROGOFF

Universidad de California en Santa Cruz, California



Resumen

Un rompecabezas se presentó cuando empecé a estudiar el desarrollo cognitivo en una ciudad de Guatemala maya, hace décadas: ¿Cómo hacen las personas aprenden sin ser enseñados? En muchas comunidades indígenas de las Américas, los niños están incluidos en la amplia gama de actividades de la comunidad y aprenden mediante la observación de lo que ocurre a su alrededor y al lanzar en una nueva. Surgió de puzzle como escribí mi libro de 2011, El desarrollo de los Destinos: Un maya partera y de la ciudad. La partera que es central en este libro afirma que no aprendió por que se enseña, ni por la observación y lanzar en los eventos de parto, but through dreams and divine selection. This invited article reflects on this research and my ongoing work on cultural values and practices associated with children pitching in to collaborative endeavors with initiative.

Keywords: Learning, observation, collaboration, Mayan, Intent Community Participation.

Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento**

Resumen

Cuando comencé a estudiar el desarrollo cognitivo en un pueblo Maya de Guatemala hace décadas, surgió una perplejidad (puzzle): ¿Cómo pueden las personas aprender sin ser instruidas? En muchas comunidades americanas Indígenas, los niños son incluidos en un amplio rango de actividades comunitarias, de manera que aprenden observando lo que pasa a su alrededor y colaborando en dichas actividades. Una nueva perplejidad surgió mientras escribía mi libro de 2011, Developing destinies: A Mayan midwife and town (Destinos en desarrollo: Una comadrona Maya y su pueblo). La comadrona, personaje central de este libro, considera que no aprendió debido a que alguien le instruyera, ni observando o colaborando en los partos, sino por medio de sus sueños y por selección divina. En este artículo invitado, reflexiono sobre dichas investigaciones y sobre mis trabajos actuales acerca de los valores culturales y las prácticas asociados a la colaboración con iniciativa de los niños en esfuerzos colaborativos.

Palabras clave: Aprendizaje, observación, colaboración, Comunidades Maya, Participación Intensa en Comunidades.

*English version in pages 233-241 (References in pp. 251-252)

** Versión en español en páginas 242-250 (Traducción: Alfredo Bautista y Bárbara Rogoff)

Los editores me han preguntado para reflexionar sobre mis trabajos recientes, las investigaciones en curso y previstos direcciones. Mis reflexiones aquí círculo en torno a cómo mis contribuciones a los conocimientos se han beneficiado de la oportunidad de aprender sin clase - al mantener mis ojos abiertos a la desconcertante fenómenos en la vida cotidiana y tratando de tomar parte en los esfuerzos que son nuevas para mí.

En especial me beneficié de rompecabezas que surgieron mientras yo ocupado en el trabajo de campo durante más de 3 décadas en una ciudad maya en Guatemala. De hecho, mis esfuerzos para entender los rompecabezas presentados por esta experiencia han sido formativa a mi trabajo el examen de cómo las personas aprenden de incurrir en ajustes que no están organizadas como lecciones. En este artículo, reflexionar acerca de dónde ese proceso me ha llevado, en la reflexión sobre cómo aprende la gente en la vida cotidiana la vida, después de unas pocas notas sobre las oportunidades cotidianas relacionadas con aprender. También describo un nuevo rompecabezas de cómo las personas aprenden que surgió en mi investigación para mi nuevo libro, *El desarrollo de los Destinos: Una partera maya y del casco*. Termino con algunas notas sobre la investigación que mis colegas y yo estamos realizando o programando hacen. Y luego añadido una posdata para responder a una pregunta interesante planteada por un revisor anónimo de este artículo.

El aprendizaje en la vida cotidiana

Mi interés en el aprendizaje en la vida cotidiana fue central en el volumen I editado en 1984 con Jean Lave: *la cognición cotidiana*. Cuando el editor de una lluvia de ideas y títulos para captar la idea de que los aspectos importantes del pensamiento y el aprendizaje ocurren en lugares distintos de la escuela y de laboratorio, que acuñó esta frase que se ha convertido en una palabra de moda en todo el estudio de la cognición y la ciencia cognitiva.

Un ejemplo sorprendente de la cognición cotidiana para mí, al igual que muchas otras personas, involucra los puntos de vista sobre el desarrollo infantil que pueden obtenerse de ser un padre oa través de otras formas de participación en la vida diaria con los niños. Estas ideas pueden profundizar y, a veces cuestionar el conocimiento del desarrollo infantil que se puede alcanzar en lecciones en el aula. Mi papel como padre contribuyó a mi comprensión del pensamiento y el aprendizaje de los niños, como he señalado en muchos ejemplos de mis tres hijos en mi libro de 1990, *El aprendizaje en el pensamiento*.

Crianza de los hijos también me llevó a un cambio de paradigma en mi comprensión de cómo las personas aprenden cuando era un padre voluntario en una escuela innovadora donde los niños y adultos colaboran en el desarrollo del plan de estudios para el aprendizaje. Los principios implicados en el aprendizaje colaborativo se describen en el libro que escribí junto con los maestros, los padres, los niños y un administrador de la escuela: *aprender juntos: niños y adultos en una comunidad de la escuela* (Rogoff, Goodman Turkanis, y Bartlett, 2001). Los principios implicados en el aprendizaje de colaboración que me ha costado aprender a medida que trabajaba en el aula junto con los profesores brillantes, padres voluntarios con más experiencia, y los niños generosas de cerca parecen a los que he preguntado sobre en mi investigación en Guatemala.

Aprender sin ser enseñados en una comunidad indígena

Cuando empecé mi investigación en la ciudad maya de San Pedro la Laguna, como un graduado estudiante de investigación cognitiva del desarrollo, que estaba impresionado por los niños habilidades impresionantes en edades jóvenes. Ellos responsable preocupaban por los niños más jóvenes, tejían telas complejas y bellas, y contribuyeron a la casa y el trabajo agrícola.

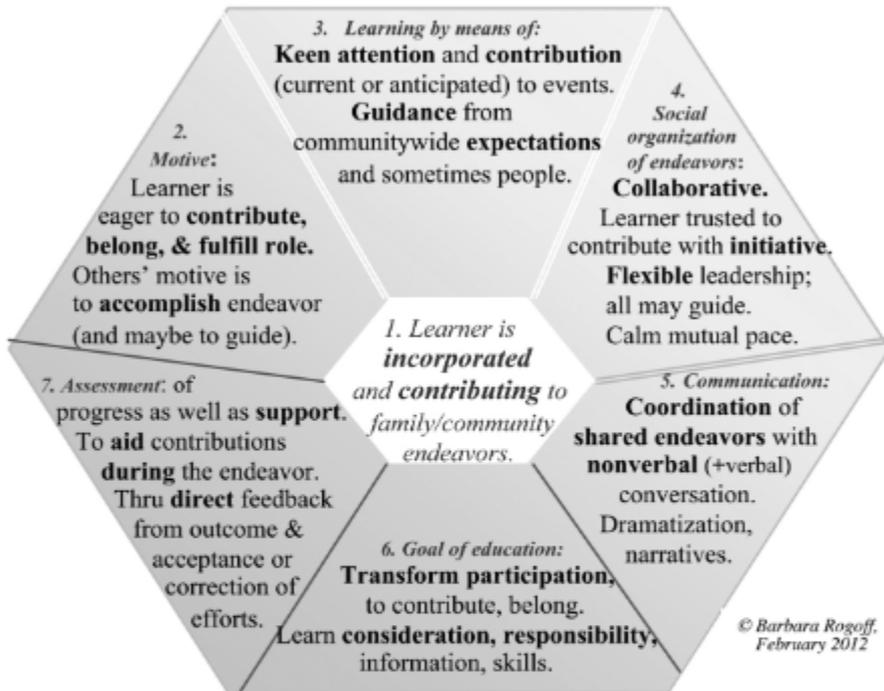
Entrevisté a muchas madres sobre el aprendizaje de los niños, y les hicieron preguntas como "¿Cómo enseñar a sus hijas a tejer?" Yo estaba perplejo cuando simplemente respondí: "Yo no enseño a tejer, que aprenden." Esto fue difícil para mí entender, porque supuse que los niños no aprenden a menos que se les enseña. (Mi hipótesis fue quizá basado en mis muchos años en clases de la escuela por ese punto.)

Mi investigación subsiguiente se ha centrado en tratar de resolver ese rompecabezas, yo y mis líder colegas para examinar el aprendizaje mediante la observación y las manos en la esfuerzos compartidos en indígena-patrimonio comunidades de las Américas. Por ejemplo, en San Pedro, niños

Tradicionalmente fueron incluidos en la mayoría de la comunidad se esfuerza y aprendido por agudamente la observación y lanzar en la iniciativa e interés en participar en las compartidos esfuerzos. Contribuciones y el aprendizaje responsables de los niños fueron apoyados por los arreglos de sus familias y la comunidad (Rogoff, 2011).

Nos doblamos este enfoque de “aprender a través de Intención Comunidad Participación” (Rogoff y otros, 2007; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez, y Angelillo, 2003; véase también el paraíso y Rogoff, 2009). Mis colegas y yo uso el siguiente prisma para describir las características definitorias de esta forma de organización del aprendizaje.

FIGURA 1
de aprendizaje mediante la participación comunitaria Intención



Los siete facetas que componen el prisma dependen unos de otros, en una multidimensional integrada manera. Nos podemos centrar en una o otra faceta para un determinado estudio o conversación. Sin embargo, como aspectos de un sistema coherente para fomentar el aprendizaje, las otras facetas son necesarias y están en el fondo de cualquier análisis particular de un sistema de aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención.

Aunque los niños de todo el mundo aprenden observando y contribuir a los esfuerzos en curso de sus familias y comunidades, como cuando aprenden su primer idioma, esta forma de aprendizaje aparece a ser especialmente prevalentes en indígenas comunidades de las Américas (CAZDEN y John, 1971; Chamoux, 2010; deHaan, 1999; Gaskins, 1999; Paradise, 1991; Philips, 1983). El aprendizaje a través de la Comunidad Intención La participación también parece ser común entre las personas con raíces históricas en esas comunidades, como muchos inmigrantes a los Estados Unidos desde México y Centro América, incluso cuando la gente no reconoce sus propias conexiones a través de la historia con las comunidades indígenas.

Mi grupo de investigación y me han llevado a cabo investigaciones sobre la mayoría de las facetas del prisma. Nosotros examinamos la generalidad de las prácticas asociadas con el aprendizaje a través de Intención Comunidad Participación usando históricos y comunitarios diferencias como una herramienta para comprender las prácticas culturales que parecen tener raíces en las comunidades indígenas del

Américas (por ejemplo Chavajay y Rogoff, 2002; Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Correa-Chávez, Rogoff, y Mejía-Arauz, 2005; López, Correa-Chávez, Rogoff, y Gutiérrez, 2010; López, Najafi, Rogoff, y Mejía-Arauz, en prensa; Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter, y Najafi, 2007; Mejía-Arauz, Rogoff, y el paraíso, 2005; Silva, Correa-Chávez, y Rogoff, 2010).

Hemos encontrado que los niños y otras personas de indígenas y indígenas-familias con bajo nivel educativo de la herencia occidental es más probable (que las personas con poca experiencia de las prácticas indígenas en el patrimonio y extensa educación occidental) a ser:

- incorporado en una amplia gama de actividades de la comunidad
- espera y con ganas de contribuir con la iniciativa, ayudando sin ser pedido que reciben apoyo en sus esfuerzos por otras personas que están participando en actividades relacionadas, que permiten que ellas iniciativa y confían en su capacidad para contribuir
- alert a los acontecimientos que les rodea, incluyendo los eventos que no implican directamente ellos
- colaborar por las agendas de mezcla con otros, con iniciativa, con atención, incluso cuando no están directamente involucrados
- coordinating esfuerzos compartidos con articulado conversación no verbal (además de la charla)
- guiados por un abogado en forma narrativa o dramática
- mostrar consideración (respeto) de la dirección del esfuerzo grupal.

Los resultados de nuestra investigación apoyan la idea de que el aprendizaje a través de la Comunidad Intención La participación es un sistema integrado, coherente tradición cultural que organiza cómo los niños aprenden y cómo otros facilitan su aprendizaje, especialmente en indígena y indígenas-comunidades del patrimonio de las Américas.

Aprendizaje a través de contrastes Participación comunitaria intención con la línea de montaje de instrucciones, en el que controle un 'experto' aprendices atención, la motivación y el comportamiento en la configuración aislados de las contribuciones productivas para la comunidad, como en muchas escuelas.

Aunque la instrucción de línea de montaje es común en las escuelas de todo el mundo, muchas escuelas han experimentado con escapar de este enfoque. (Instrucción de la línea de montaje es útil para clasificar los estudiantes burocráticamente pero es **no** una efectiva forma de **apoyo** de aprendizaje; Bransford y Brown, 1999). Una de estas escuelas innovadora fue la que he mencionado más arriba, donde aprendí sobre adultos y niños que colaboran en planes de estudio (Rogoff et al., 2001).

Mi grupo de investigación ha encontrado contrastes culturales en la interacción social que se asemejan a las diferencias entre el aprendizaje a través de Intención Comunidad Participación e Instrucción de línea de montaje, en una serie de estudios (incluyendo muchos antes citada). ver también <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overview-english> y <http://people.ucsc.edu/~brogoff/>.

Un estudio anterior mostró que San Pedro madres ayudaron a su de 12 a 24 meses de edad operan nuevos objetos con apoyo de asistencia, estando atento a los pequeños queridos de forma simultánea con la participación de adultos actividades, y el uso articulado no verbal conversación, así como hablar para coordinar su esfuerzos compartidos. Los niños pequeños observaron agudamente y participan en la interacción de múltiples vías con el grupo. En contraste, la clase media Enfoque de las madres americanas europeas se parecía Instrucción de línea de montaje, con fingida emoción y alabanza a participar a la pequeña en mini lecciones de idiomas. Estos niños pequeños eran menos ampliamente atento y rara vez acoplado con el grupo como un todo (Rogoff, Mistry, Göncü, y Mosier, 1993).

Nuestro trabajo en el aprendizaje mediante la participación comunitaria Intención emplea un histórico punto de vista de las constelaciones de prácticas culturales a través de las generaciones (Rogoff, Najafi, y Mejía-Arauz 2011). Esta perspectiva teórica utiliza los cambios y continuidades históricas para entender el desarrollo de prácticas, así como de los individuos de las comunidades culturales repertorios de prácticas culturales (Gutiérrez y Rogoff, 2003). Por ejemplo, incluso cuando los individuos y las familias no no reclama indígena de identidad, que pueden continuar (o

Transform) prácticas con raíces en los indígenas americanos comunidades de sus antepasados - tales como el entierro del cordón umbilical del bebé - con o sin el reconocimiento del significado antes de las prácticas (Rogoff, Najafi et al, 2011; Rogoff, con Pérez González, Chavajay Quiacaín, y Chavajay Quiacaín, 2011).

La cuestión de la generalidad de determinadas prácticas culturales a través de diferentes poblaciones es empírico, ayudado por el examen de las continuidades históricas y cambia a través de las generaciones, y como las personas migran a nuevos lugares. Nuestro punto de vista de la cultura como dinámico constelaciones de formas relacionadas de contrastes que viven con el enfoque común de tratamiento de la etnicidad como una característica personal innata y de controlar otras 'variables' o 'factores.'

Los ejemplos de constelaciones culturales son aquellos asociados tanto con el aprendizaje a través de la Comunidad Intención Participación y educación occidental, la cual inherentemente incluye características económicas tales como las ocupaciones y los ingresos de los padres. Estas características no pueden ser separados de muchas otras prácticas culturales que se han desarrollado a través de generaciones, en las comunidades culturales que se superponen, el conflicto y transforman. Prácticas culturales no son la como resultado de uno o varios antecedente 'factores' o 'variables' (por ejemplo, nivel de educación, los ingresos familiares, historia de la migración, el origen étnico, la raza, el idioma, arreglos de cuidado infantil, la estructura familiar, o la ocupación de los padres), pero en lugar de formar histórica constelaciones que el cambio o persistir en el tiempo como participantes en las comunidades adoptan, cambiar o rechazan las prácticas (Rogoff, 2003; Rogoff y Angelillo, 2002).

Otro enigma sobre el aprendizaje de

otro rompecabezas ha surgido a través de mi trabajo en San Pedro, que tiene que ver con la forma de aprender lo informado por la comadrona prominente Chona Pérez. He entrevistado a Chona muchas veces, más de 37 años, como el principal experto crianza de los niños de San Pedro. Chona, ahora 86, nació con el destino de ser una partera sagrada, la participación en una respetada profesión que implica tradiciones curativas mayas se extienden durante siglos.

Chona informes, al igual que otras parteras San Pedro que nacieron con ese destino de la natalidad, que ni las clases ni Participación comunitaria Intención eran la fuente de su destreza en las complejas prácticas obstétricas y espirituales, por la que es conocida. En su lugar, ella y otros informan de que este conocimiento era un 'regalo' de haber nacido de este llamado - elegido por selección divina - que se desarrolló aún más a través de visitas de los ancestros parteras en sus sueños. Este tipo de aprendizaje se ha utilizado durante siglos en el aprendizaje y el desarrollo de las parteras, chamanes y otros sanadores en muchas partes de Mesoamérica.

Para mí, esto es desconcertante, ya que es distante de mi crianza y académica socialización. Me dirigí a este rompecabezas teniendo en cuenta diversas interpretaciones de que, en el desarrollo de los Destinos: Una comadrona y Maya Town (2011, Oxford).

Además de discutir el rompecabezas de cómo entender la cuenta de Chona que ella se convirtió en capaz de llevar a cabo su profesión sin clases o Intención Comunidad Participación, Desarrollo de los Destinos hace uso de la sabiduría de Chona y mis años de investigación en San Pedro para examinar las oportunidades de los niños para aprender a través de la Comunidad Intención de Participación. Cambios sorprendentes en la vida familiar y de la ciudad circunstancias son la reducción de la prevalencia de esta forma de learning. While el papel de la escolarización ha crecido, tamaño de la familia ha disminuido, y los niños tienen menos oportunidades de aprender mediante la observación y las manos en la marcha esfuerzos de la familia y de la comunidad. Propias formas de aprendizaje de Chona no incluían la escolarización. Su nieta Chonita, también nacido para ser una partera, ha aprendido a través de otros medios - Audición las conversaciones cercanas acerca de las prácticas de nacimiento, explicaciones en contexto, y alguna observación - además tanto las lecciones de la escolarización y fuentes de aprendizaje por haber nacido a este destino.

El desarrollo de los Destinos se basa en los cambios y continuidades en las ocho décadas de la Chona vida y la vida de la ciudad maya de San Pedro, para hacer avances teóricos en la comprensión de cómo las personas y sus comunidades al mismo tiempo contribuyen a

FIGURA 2

Chona muestra con orgullo nuestro libro en un acto oficial en San Pedro



Aquí, Chona muestra con orgullo nuestro libro en el evento oficial en San Pedro donde presentamos el libro a funcionarios de la ciudad, parteras, chamanes, y dignatarios visitantes de la capital de Guatemala. Chona encuentra divertido que aunque ella no leer o escribir, que es un co-autor de un libro que tiene como uno de sus objetivos la preservación de las prácticas tradicionales mayas obstetricia. Para ver más fotos y vídeos relacionados con el libro, ver <http://www.facebook.com/barbararogoffpublications>. Un video de seis minutos relacionado con el libro, con raras históricos fotos y películas, aparece en http://www.youtube.com/watch?v=pxu_yrFUKrl. Beneficios del libro son donados al Centro de Aprendizaje y otros proyectos en San Pedro.

Foto copyright Domingo Yojcom Chavajay, 2011.

desarrollo individual y los cambios y continuidades en las prácticas culturales. Las vidas de Chona y su ciudad son ejemplos contundentes de cómo las prácticas culturales se conservan incluso ya que están adaptadas y modificadas, la ilustración y la profundización de las ideas en cuestión de ese modo en la visualización de la cultura como constelaciones de históricamente situados prácticas que persisten o se transforman a través de generaciones.

Direcciones de investigación - Continuando aprender sin clases

El curso de trabajo de mi investigación del grupo se centra en los niños iniciativa en contribuyendo a la obra de su familia hogar, su estado de alerta en la observación de que rodean los acontecimientos, y su colaboración considerado y la comunicación sutil como Coordinan compartieron esfuerzos a través de articular no verbales medios y colaboración valores. En adición, estamos llevando a cabo investigaciones para examinar la posibilidad de que el aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención puede implicar regularmente:

- la calma y un ritmo medido;
- mezcla de agendas en lugar de dividir los recursos;
- enseñar el comportamiento adecuado a través de narrativas enfoques / dramáticos; y
- el potencial de desarrollo beneficios de aprender a través de Intención Comunidad Participación.

Estamos interesados en el ritmo paciencia y calma medida que vemos en la orientación dentro de aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención. Por ejemplo, Silva, Shimpi, y

Rogoff (2011) observó que las madres mayas de manera informal, incluso con un número de niños presentes, evidenciaron una actitud tranquila y serena con los niños, en comparación con el europeo-madres herencia de clase media de Estados Unidos en una situación paralela que aparecían más apresurado y acosado. Del mismo modo, en una comunidad mazahua mexicana, estudiantes y profesores trabajaron juntos en un proyecto "de manera concentrada y tranquila, sin signos de frustración cuando surgían dificultades" (Paradise & de Haan, 2009, p. 192). La importancia histórica de los valores culturales náhuatl (azteca) que trata calmness como un aspecto de la habilidad aparece en numerosas ocasiones en el Códice Florentino, publicado a mediados de los años 1500 (Chamoux, 2010).

Otra dirección que se centra en es culturales diferencias en si social, la coordinación se produce a través de la mezcla de agendas entre las personas, por un lado, o por medio de la división de recursos o responsabilidades con la toma de turnos, contratos, y las negociaciones entre las partes, por el otro. (Véase también Angelillo y Rogoff, 2005; Chavajay y Rogoff, 2002; Ellis & Gauvain, 1992; Mosier y Rogoff, 2003; Paradise & de Haan, 2009.)

Se han comenzado a investigar las diferencias culturales en medio de la corrección de los niños mal comportamiento o la enseñanza ellos adecuado comportamiento a través de la utilización de las narrativas y dramatización, que parecen ser extendida en las comunidades indígenas de las Américas (por ejemplo, Basso, 2000; Suina y Smolkin, 1994; Tsethlikai y Rogoff, 2011). Silva et al. (2011) examinar el uso de nevaduras de instrucción, una práctica en la que los adultos usan amenazas simuladas y los insultos, comentarios irónicos, y las burlas a proporcionar a los niños las señales indirectas para guiar a ellos en el aprendizaje de las expectativas de la comunidad. Muchos estadounidenses-herencia mexicana familias con raíces en las regiones indígenas de México consideran esto como una forma más apropiada, menos enfoque de control de una amplia explicación de 'las reglas' o retirar a los niños de la situación. Explican que le pide nevaduras de instrucción a los niños a pensar a través de las consecuencias sociales de sus acciones y para tener en cuenta los puntos de vista de los demás, dramatizando el comportamiento apropiado mientras incrustado en la vida social.

Estamos interesados en los posibles beneficios para el desarrollo de los niños que aprenden a través de la participación comunitaria Intención, incluyendo el desarrollo de la iniciativa, el estado de alerta, y las habilidades de colaboración, la toma de perspectiva, y la planificación. Los niños en las comunidades donde el aprendizaje mediante la participación comunitaria intención es probable que sea prevalente muestran una impresionante el estado de alerta, así como el aprendizaje de la observación (Chavajay y Rogoff, 1999; Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Correa-Chávez et al, 2005;.. López et al, 2010; Rogoff et al, 1993;.. Silva et al. 2010; Tsethlikai y Rogoff, 2011). Del mismo modo, la planificación de los niños puede ser alentado por la experiencia de pitcheo en la responsabilidad y en ocasiones conducen esfuerzos compartidos, experiencia que es menos disponible para los niños cuyas tiempo y las actividades son gestionados por los adultos (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, y Roberts, 2011). En contribuyendo con la iniciativa, los niños tienen la oportunidad de desarrollar planes, evaluar su resultado, improvisar cuando las cosas van de manera diferente de lo esperado, y aprender del proceso.

La investigación cultural e intergeneracional histórica puede fomentar la comprensión de las prácticas culturales en el que todos participamos. En lugar de tratar de encontrar la mejor y única manera o tratar distintos enfoques mutuamente excluyentes, argumentamos por el valor de la ampliación de repertorios de la práctica de todo el mundo, aprendiendo a hacer las cosas más de una forma (Gutiérrez y Rogoff, 2003; Rogoff, 2003). Por ejemplo, los niños de la herencia europea-media clase fondos estadounidenses pueden beneficiarse no sólo de la experiencia escolar, sino también de mayores oportunidades para ser incluido en una gama mayor de la configuración de la comunidad, se permite y espera que contribuya, y valorado por su iniciativa en la contribución y aprendizaje.

Aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención es una forma cómoda y eficaz de aprendizaje. Sin embargo, no es 'algo natural;' que requiere la comunidad sofisticada y esfuerzos individuales y de la organización. El entorno ambiental tiene que ser organizado por la presencia alumnos, integración y contribuciones en curso y previstas con iniciativa. Un ejemplo de énfasis expertos en proporcionar oportunidades para la próxima generación a observar se ve en el caso de la American Warao del Sur, donde los fabricantes de canoas expertos reconocen la necesidad de que los niños a aprender a hacer canoas y por lo tanto insisten en tener niños presentes cuando los barcos se están realizando (Wilbert, 1976; véase también Chamoux, 2010).

Estoy profundamente agradecido por las personas y las comunidades que han hecho posible que yo para aprender a través de Intención Comunidad Participación, sin clases, pero con comprensión más profunda de las oportunidades de estar presente y participar y rompecabezas a través de nuevos enfoques en compañía de personas que ya entiéndelos.

Posdata: Un miembro reflexivo pregunta acerca de la relación de Intención Participación Comunitaria y Participación guiada

Para atar esto, me gustaría abordar una cuestión interesante planteada por un anónimo revisor de este artículo, en relación con el desarrollo de mi trabajo desde mi libro de 1990, que se centró en el concepto de participación guiada. El revisor prologado la cuestión de la siguiente manera:

La traducción al español del libro de 1990, "Aprendizaje en el pensamiento," la conciencia fomentado de trabajo de Rogoff en España y América Latina, y que todavía tiene gran influencia en la actualidad. De hecho, el libro de 1990 se citó más aún que su más reciente, excelente libro de 2003, que no ha sido traducido todavía. Tal vez esa es la razón por la cual su magnífica definición de desarrollo como "la transformación de los niños la participación en socialmente y culturalmente organizadas actividades de" ha no suficientemente extendido dentro de literatura de investigación psicología del desarrollo en español.

Interrumpo la crítica aquí, feliz de tener la oportunidad de mencionar que he estado tratando de conseguir el libro de 2003, The Nature Cultural de Desarrollo Humano, traducido al español, que no fue en vano. Esto es especialmente lamentable, en el que el libro de 2003 hace un progreso considerable en las ideas y se basa en gran medida en el trabajo en América Latina. El libro de 2003 se ha traducido en una serie de otros idiomas, como portugués, italiano, japonés, chino, coreano y árabe. Pero todavía estoy esperando español Sin embargo, varios artículos han sido traducidos al español (por ejemplo, Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff et al., 2003). OK, de vuelta al revisor:

Del libro 1990, la contribución de mayor impacto fue la noción de "participación guiada", que se ha tomado como base de muchos estudios de investigación llevados a cabo por los autores españoles. A lo largo de las dos décadas siguientes, Rogoff ha profundizado su exploración de cómo los niños aprenden a través de la vida cotidiana prácticas, siempre prestando atención a la comunidad y entornos culturales en los que esas prácticas están incrustados y en el que el niño se incorpora como miembro, desarrollando el concepto de "aprendizaje mediante la participación comunitaria Intención".

Así bien, para aquellos que conocen el trabajo de Rogoff a través de su libro de 1990, pero no la han seguido de cerca trabajos recientes, creo que sería bueno para explicar cómo los conceptos de "participación guiada" y "aprendizaje están relacionados mediante la participación comunitaria Intención".

Y el revisor amable ofrece una preciosa de la respuesta a esta sugerencia:

Un lector que va desde el libro de 1990 de este artículo, probablemente se dará cuenta de que la clave está contenida en el título, "Aprender sin clases;" de este modo "aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención" sería un tipo particular de "participación guiada".

Si eso es. Aprendizaje a través de la participación comunitaria Intención es un tipo de guiado participación (e Instrucción de línea de montaje es otro tipo de participación guiada, entre muchos otros, incluyendo la investigación, el cuestionamiento socrático, el aprendizaje por repetición, conversación de instrucción). Aunque algunos lectores del libro de 1990 malinterpretan el concepto de participación guiada a ser una forma particular de enseñanza / aprendizaje, no lo es.

Por el contrario, el concepto de participación guiada tenía por objeto proporcionar una ventana en múltiples formas en que el aprendizaje infantil ocurre fuera de la escuela, así como en la escuela. (I trató de aclarar este punto en el libro de 2003). Un objetivo clave de mi concepto de guiado participación era contrarrestar la tendencia entonces-común para el aprendizaje de atributos a los esfuerzos de los adultos en la enseñanza o a los esfuerzos de los niños para aprender, en cualquiera de los casos el tratamiento de la otra simplemente como presente o simplemente recibir información pasivamente. Quería señalar fuera que de los niños active participation is key and at the same time, the idea of

la participación requiere atención también a lo que los niños participan en - que incluye actividades culturalmente organizadas y diversas formas de interacción social, en táctica activo como así como explícitos esfuerzos para guiar el aprendizaje. Por lo tanto, al mismo tiempo “guiado” y “participación”. La idea de la actividad mutuo de los alumnos y orientar a las personas y las actividades culturales parece haber sido adoptada ampliamente por el campo, debido a muchos estudiosos esfuerzos.

Sin embargo, la idea de muchas formas de participación guiada ha sido menos evidente para muchos lectores. En el libro de 1990, yo estaba interesado particularmente en la ampliación de Vygotsky concepto de zona de desarrollo próximo, que yo consideraba como con bases académicas. Yo tenía en 1990 dedicado mucho tiempo a estudiar el aprendizaje de los niños en Guatemala, y yo quería señalar a los lectores que la forma en que el aprendizaje se organizó en San Pedro y muchos otros lugares justifica su inclusión en nuestras ideas sobre la enseñanza / aprendizaje.

De hecho, como he mencionado anteriormente, tratando de entender el aprendizaje sin clases fue un rompecabezas que he estado trabajando a través de todos estos años. Aprender a través de la observación y contribuyendo aparece en el libro de 1990; Es mucho más desarrollado por el 2003 libro, y entender esta forma de aprender y organizar el aprendizaje sigue siendo el cuestión central de mi investigación. Creo que la búsqueda de una comprensión más profunda de aprender a través de Intención Comunidad La participación está dando importantes puntos de vista en esta manera generalizada e inspirar el aprendizaje y ayudar a la gente a aprender - algunos de los cuales me referí anteriormente. Gracias a los revisores y los editores por esta oportunidad de reflexionar sobre estas ideas.

Traducción al castellano

Los editores me han invitado a reflexionar sobre mi trabajo reciente, sobre las investigaciones que actualmente tengo en curso, y sobre mis líneas de investigación anticipadas. Mis reflexiones aquí se centran en discutir cómo mi contribución al campo de conocimiento se han nutrido de las oportunidades para aprender sin lecciones –estando atenta a los fenómenos desconcertantes de la vida cotidiana, e intentando formar parte de aquellos esfuerzos que me resultan novedosos.

Mi conocimiento se ha beneficiado especialmente de ciertas “perplejidades” (puzzles/enigmas) que surgieron mientras participaba en investigaciones en un pueblo Maya en Guatemala, durante más de tres décadas. En efecto, mis esfuerzos para comprender las perplejidades que surgieron durante dicho periodo han sido formativos en mi investigación sobre cómo las personas aprendemos a través de nuestra participación en contextos no organizados como lecciones. En este artículo, reflexiono sobre dónde me ha llevado este proceso, pensando en cómo las personas aprendemos en nuestra vida cotidiana, después de ofrecer algunas notas sobre nuestras oportunidades cotidianas de aprender. También describo una nueva perplejidad del aprendizaje humano que emergió en el contexto de la investigación para mi nuevo libro, *Developing destinies: A Mayan midwife and town* (Destinos en desarrollo: Una comadrona Maya y su pueblo). Concluyo con varias notas sobre la investigación que mis colegas y yo estamos desarrollando actualmente, o planeando para el futuro. Finalmente, presento un epílogo en respuesta a una interesante cuestión planteada por un revisor anónimo de este artículo.

Aprender en la vida cotidiana

Mi interés en el aprendizaje de la vida cotidiana es central en el volumen que edité en 1984 con Jean Lave: *Everyday cognition* (Cognición cotidiana). Cuando el editor y yo pensamos en posibles títulos para el libro, que capturasen la idea de que existen aspectos importantes del pensamiento y del aprendizaje que ocurren fuera de la escuela y del laboratorio, creamos la expresión *everyday cognition*, que se ha convertido en un término de moda en el estudio de la cognición y la ciencia cognitiva.

Un ejemplo de cognición cotidiana para mí, al igual que para muchas otras personas, son las “iluminaciones” (insights) del desarrollo infantil que se generan al ser madre o padre, o al involucrarse en contextos cotidianos con niños. Tales ideas pueden profundizar, y a veces cuestionar, el conocimiento sobre desarrollo infantil adquirido en contextos académicos formales. Mi rol como madre contribuyó a mi comprensión del pensamiento y del aprendizaje de los niños, como ya expliqué en mi libro de 1990, *Apprenticeship in thinking* (Aprendizaje del pensamiento), donde presenté muchos ejemplos de mis tres hijos.

Ser madre también produjo un cambio de paradigma en mi comprensión de cómo las personas aprenden, mientras colaboraba como voluntaria en una escuela innovadora donde los niños y los adultos colaboran en el desarrollo del currículo para el aprendizaje. Los principios implicados en el aprendizaje colaborativo fueron descritos en un libro que escribí junto con profesores, padres y madres, niños y un administrador escolar: *Learning together: Children and adults in a school community* (Aprender juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar) (Rogoff, Goodman Turkanis y Bartlett, 2001). Los principios del aprendizaje colaborativo que luché por aprender mientras trabajaba en clases junto a profesores brillantes, madres y padres voluntarios con más experiencia que yo, y niños de gran generosidad, son muy similares a los que me dejaron perpleja durante mi investigación en Guatemala.

Aprendizaje sin instrucción en una comunidad indígena

Cuando comencé mi investigación en el pueblo Maya de San Pedro la Laguna, como estudiante de post-grado que investigaba el desarrollo cognitivo, me impresionaron las notables habilidades de los niños. Estos cuidaban con gran responsabilidad de los niños

más pequeños, confeccionaban tejidos muy bonitos y difíciles de hacer, y contribuían a las labores del hogar y de la agricultura.

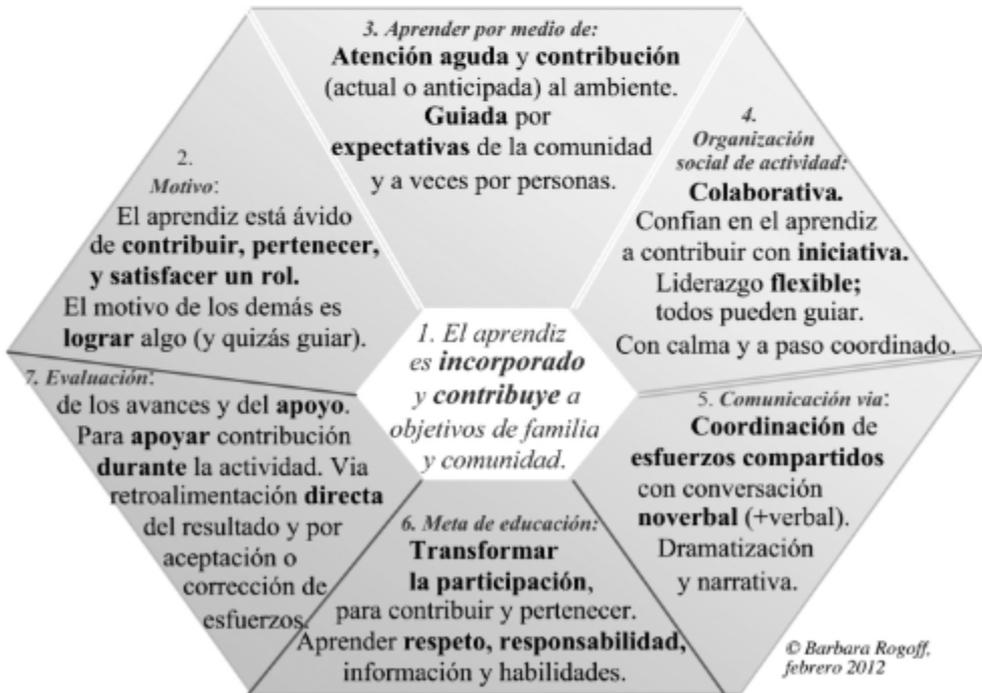
Entrevisté a muchas madres sobre el aprendizaje de los niños, haciéndoles preguntas como “¿Cómo instruye usted a sus hijas a tejer?” Me quedaba perpleja al oír respuestas como “Yo no les instruyo a tejer, ellas aprenden”. Me resultaba difícil comprender respuestas de este tipo, ya que yo asumía que los niños no aprenden a menos que se les instruya. (Mi supuesto estaba quizás basado en mis largos años de educación académica).

Mi investigación posterior se ha centrado en tratar de resolver tal enigma, llevándonos a mí y a mis colegas a examinar el aprendizaje a través de la observación y la colaboración en actividades compartidas en comunidades americanas de herencia Indígena. Por ejemplo, en San Pedro, los niños tradicionalmente eran incluidos en la mayoría de las actividades comunitarias, y aprendían observando atentamente y ayudando con gran iniciativa e interés en participar de los esfuerzos compartidos. Las contribuciones de los niños y su aprendizaje eran apoyados mediante “arreglos” (arrangements) de sus familias y de la comunidad (Rogoff, 2011).

Denominamos dicho enfoque “aprendizaje por medio de la Participación Intensa en Comunidades” (“learning through Intent Community Participation”) (Rogoff et al., 2007; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003; ver también Paradise y Rogoff, 2009). Mis colegas y yo utilizamos el siguiente prisma para describir las características que definen este modo de organización del aprendizaje.

FIGURA1

Aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades



Las siete facetas que componen el prisma dependen unas de otras, de modo multidimensional e integrado. Podemos centrarnos en una faceta u otra dependiendo del tipo particular de estudio o conversación. Sin embargo, en tanto aspectos de un sistema coherente para fomentar el aprendizaje, todos los aspectos son necesarios y permanecen en el fondo de cualquier análisis particular de los sistemas del aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades.

Aunque los niños de todo el mundo aprenden por observación de, y contribuyendo con, las actividades en curso de sus familias y comunidades, como por ejemplo cuando aprenden su primera lengua, dicho modo de aprendizaje parece ser especialmente prevalente entre las comunidades americanas Indígenas (Cazden y John, 1971; Chamoux, 2010; de Haan, 1999; Gaskins, 1999; Paradise, 1991; Philips, 1983). El aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades también parece ser común entre personas con raíces históricas en dichas comunidades, por ejemplo entre muchos inmigrantes en Estados Unidos procedentes de México y América Central, incluso en casos en los que éstos no reconocen sus propias conexiones históricas con las comunidades Indígenas.

Mi grupo de investigación y yo hemos llevado a cabo estudios centrados en la mayoría de las facetas del prisma (Figura 1). Hemos examinado el grado de generalidad de las prácticas asociadas con el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades, utilizando las diferencias históricas y comunitarias como herramienta para comprender aquellas prácticas culturales que parecen tener raíces en comunidades americanas Indígenas (por ejemplo, véase Chavajay y Rogoff, 2002; Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Correa-Chávez, Rogoff y Mejía-Arauz, 2005; López, Correa-Chávez, Rogoff y Gutiérrez, 2010; López, Najafi, Rogoff y Mejía-Arauz, en prensa; Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter y Najafi, 2007; Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 2005; Silva, Correa-Chávez y Rogoff, 2010).

Hemos encontrado que los niños y otras personas de familias Indígenas y de herencia Indígena con poca experiencia escolar occidental (comparados con personas con poca tradición Indígena y gran experiencia escolar occidental) tienen más probabilidad de:

- estar incorporados en un gran abanico de actividades de la comunidad;
- estar deseosos y entusiasmados de contribuir en dichas actividades con iniciativa, ayudando sin que nadie se lo pida;
- ser apoyados en sus esfuerzos por otros que participan en actividades relacionadas, que permiten su iniciativa y confían en sus capacidades para contribuir;
- estar atentos a los eventos que les rodean, incluyendo actividades que no les incluyen directamente;
- colaborar fusionando sus agendas con las de otros, con iniciativa y de forma atenta, incluso cuando no están directamente involucrados;
- coordinar esfuerzos compartidos con conversaciones no-verbales (además del habla);
- ser guiados por consejos en forma narrativa o dramática;
- mostrar respeto por la dirección de la actividad grupal.

Los resultados de nuestras investigaciones muestran que el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades es una tradición cultural integrada y coherente, que organiza cómo los niños aprenden y cómo otros facilitan su aprendizaje, especialmente en comunidades americanas Indígenas y de herencia Indígena.

Aprender por medio de Participación Intensa en Comunidades contrasta con la Instrucción en Línea de Ensamblaje (Assembly-Line Instruction), donde un "experto" controla la atención, la motivación y el comportamiento de los aprendices, en contextos aislados de las contribuciones productivas de la comunidad, tal como ocurre en muchas escuelas.

Aunque la Instrucción en Línea de Ensamblaje es común en las escuelas de todo el mundo, muchas escuelas han experimentado tratando de evitar tal enfoque. (La Instrucción en Línea de Ensamblaje es útil para clasificar a los estudiantes burocráticamente, pero no es un modo efectivo para fomentar el aprendizaje; Bransford y Brown, 1999). Una de esas escuelas innovadoras es la que mencioné anteriormente, donde encontramos adultos y niños colaborando en el diseño del currículum (Rogoff et al., 2001).

En numerosos estudios (incluyendo muchos de los citados más arriba), mi equipo de investigación ha encontrado contrastes culturales en la interacción social semejantes a las diferencias entre el aprendizaje por medio de Participación Intensa

en Comunidades y la Instrucción en Línea de Ensamblaje. Véase también <http://www.intentcommunityparticipation.net/resumen-de-icpy> <http://people.ucsc.edu/~brogoff/>.

Uno de nuestros primeros estudios mostró cómo las madres de San Pedro ayudaban a sus hijos de entre 12 y 24 meses a utilizar nuevos objetos, dándoles gran apoyo, estando atentas a sus pequeños a la vez que, simultáneamente, participaban en actividades con adultos, coordinando sus esfuerzos compartidos con conversaciones no-verbales además de verbales. Los niños observaban atentamente y participaban en interacciones por múltiples vías con el grupo. En contraste, el enfoque de las madres euro-americanas de clase media era más similar al de la Instrucción en Línea de Ensamblaje, con un entusiasmo fingido y elogios para involucrar a los niños en pequeñas lecciones de vocabulario. Dichos niños eran en general menos atentos, y participaban menos frecuentemente con el grupo entero (Rogoff, Mistry, Góncú y Mosier, 1993).

Nuestro trabajo sobre el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades utiliza una visión histórica de constelaciones de prácticas culturales a lo largo de generaciones (Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2011). Esta perspectiva teórica utiliza los cambios y las continuidades históricas para comprender el desarrollo de las prácticas de las comunidades culturales, así como los repertorios individuales de prácticas culturales (Gutiérrez y Rogoff, 2003). Por ejemplo, incluso cuando los individuos o sus familias no reivindican su identidad Indígena, éstos a veces llevan a cabo (o transforman) prácticas que tienen raíces en las comunidades americanas Indígenas de sus ancestros -tal como enterrar los cordones umbilicales de los bebés- con o sin reconocimiento del significado previo de dichas prácticas (Rogoff, Najafi et al., 2011; Rogoff, con Pérez González, Chavajay Quiacaín y Chavajay Quiacaín, 2011).

La pregunta de la generalidad de las prácticas culturales en diferentes poblaciones es de carácter empírico, y puede ser respondida mediante un examen de las continuidades y cambios culturales entre generaciones, así como examinando lo que pasa cuando las personas emigran a nuevos lugares. Nuestra visión de la cultura como constelaciones dinámicas de modos de vida relacionados contrasta con el enfoque común de tratar la etnicidad como una característica personal innata, y controlar las otras “variables” o “factores”.

Ejemplos de constelaciones culturales son los asociados tanto con el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades como con la escolarización occidental, los cuales incluyen inherentemente características económicas, como la ocupación y los ingresos de los padres. Estas características no pueden ser separadas de otras muchas prácticas culturales desarrolladas durante generaciones en comunidades culturales que se solapan, están en conflicto y se transforman. Las prácticas culturales no son el resultado de uno o varios “factores” antecedentes o “variables” (por ejemplo, nivel de escolaridad, ingresos familiares, historia de emigración, etnicidad, raza, lenguaje, arreglos para el cuidado infantil, estructura familiar, u ocupación parental), sino más bien forman constelaciones históricas que cambian o persisten a lo largo del tiempo, a la vez que los participantes de dichas comunidades adoptan, cambian o rechazan prácticas (Rogoff, 2003; Rogoff y Angelillo, 2002).

Otra perplejidad sobre el aprendizaje

Durante mi trabajo en San Pedro, ha emergido otro enigma relacionado con el modo de aprender de la prominente comadrona (matrona, partera) Chona Pérez. He entrevistado a Chona muchas veces a lo largo de 37 años, en tanto la figura más experta de San Pedro en crianza y desarrollo infantil. Chona, hoy de 86 años, nació destinada a ser comadrona sagrada, una respetada profesión que incluye tradiciones de curación Maya, desarrolladas a lo largo de siglos.

Al igual que otras mujeres de San Pedro destinadas desde el nacimiento a ser comadronas, Chona considera que ni las lecciones ni la Participación Intensa en Comunidades fue-

ron la fuente de sus habilidades en las complejas prácticas obstétricas y espirituales, por las cuales es célebre. Tanto ella como otras comadronas consideran que su conocimiento es un "don" producto de haber nacido con este llamamiento —elegidas por selección divina—, don que se desarrolla gracias a las visitas de comadronas antecesoras durante los sueños nocturnos. Este tipo de aprendizaje se ha usado durante siglos en el aprendizaje y desarrollo de las comadronas, chamanes, y otros curanderos de distintas zonas de Mesoamérica (en México y América Central).

Para mí esto no es fácil de explicar, dado que contrasta con mi propio desarrollo personal y socialización académica. He abordado este enigma, considerando varias interpretaciones del mismo, en *Developing destinies: A Mayan midwife and town* (Destinos en desarrollo: Una comadrona Maya y su pueblo) (2011, Oxford).

FIGURA 2

Chona muestra con orgullo nuestro libro en la presentación oficial en San Pedro



Aquí, Chona muestra con orgullo nuestro libro en el evento oficial en San Pedro donde presentamos el libro a las autoridades del pueblo, a las comadronas, chamanes, y dignatarios visitantes de la capital guatemalteca. Chona encuentra divertido el hecho de que, aunque ella no sabe leer ni escribir, es coautora de un libro que tiene entre sus objetivos preservar las prácticas tradicionales de las comadronas Maya. (Para ver más fotos y un video relacionados con el libro, véase: <http://www.facebook.com/barbararogoffpublications>. Un video de seis minutos sobre el libro, con excepcionales fotografías y películas históricas, puede ser visto en: http://www.youtube.com/watch?v=pxu_yrFUKrl. Los beneficios recaudados por el libro son donados al Centro de Aprendizaje y otros proyectos en San Pedro.) Photo copyright Domingo Yojcom Chavajay, 2011.

Los

Además de discutir el sorprendente testimonio de Chona, quien dice haber aprendido su profesión sin lecciones ni mediante Participación Intensa en Comunidades, *Developing Destinies* hace uso de la sabiduría de Chona y de mis años de investigación en San Pedro para examinar las oportunidades de los niños para aprender por medio de Participación Intensa en Comunidades. La prevalencia de este tipo de aprendizaje se está viendo reducida debido a cambios importantes en el estilo de vida familiar y en las circunstancias del pueblo. Mientras que el rol de la escolarización formal ha crecido, el tamaño de las familias se ha reducido, y los niños tienen menos oportunidades de aprender por observación y ayudando en los esfuerzos familiares y comunitarios en curso. Los medios del aprendizaje

de Chona no incluyen la escuela. Su nieta Chonita, también destinada desde el nacimiento a ser comadrona, ha aprendido por otros medios –escuchando conversaciones sobre prácticas de nacimiento, explicaciones en contexto, y algo de observación– además de las lecciones en la escuela y las fuentes de aprendizaje disponibles por haber nacido con este don.

Developing Destinies aborda los cambios y continuidades durante las ocho décadas de vida de Chona, así como de la vida del pueblo Maya de San Pedro, con el objetivo de hacer progresos en nuestra comprensión teórica sobre cómo las personas y sus comunidades contribuyen simultáneamente tanto al desarrollo individual como a los cambios y continuidades de las prácticas culturales. Las vidas de Chona y de su pueblo nos proporcionan claros ejemplos de cómo las prácticas culturales son preservadas, incluso mientras se adaptan y modifican, ilustrando y profundizando así nuestra conceptualización de la cultura como constelaciones de prácticas históricamente situadas, que persisten o se transforman a lo largo de generaciones.

Líneas de Investigación - Continuando a aprender sin lecciones

El trabajo actual de mi equipo de investigación se centra en la iniciativa de los niños para contribuir en las labores del hogar, su atención a los eventos que suceden alrededor, y su colaboración respetuosa y comunicación sutil para coordinar esfuerzos compartidos por medio de medios no-verbales articulados y valores colaborativos. Además, estamos examinando la posibilidad de que el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades pueda generalmente implicar:

- tranquilidad y un ritmo moderado;
- combinar las agendas más que dividir los recursos;
- enseñar los comportamientos apropiados mediante narraciones y dramatización;
- beneficios potenciales para el desarrollo debidos al aprendizaje por medio de Participación Intensas en Comunidades.

Estamos interesados en la tranquilidad y ritmo moderado que hemos observado en los procesos de apoyo del aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades. Por ejemplo, Katie Silva, Priya Shimpi y yo (2011) hemos notado informalmente cómo las madres Maya, incluso cuando tienen un número considerable de niños alrededor, demostraban una actitud calmada y serena con los niños, en comparación con madres de clase media euro-americanas en situaciones similares, quienes se mostraron más apresuradas y agobiadas. Del mismo modo, en una comunidad Mazahua de México, los estudiantes y el profesor trabajaban juntos en un proyecto “de manera concentrada aunque tranquila, sin signos de frustración cuando surgían dificultades” –“in a concentrated yet tranquil manner with no signs of frustration when difficulties arose” (Paradise y de Haan, 2009, p. 192). La importancia histórica del valor cultural Nahua (Azteca) que trata la calma como una destreza aparece en numerosas ocasiones en el Código Florentino, publicado a mediados del siglo XVI (Chamoux, 2010).

Otro aspecto en el que estamos centrando nuestros análisis de las diferencias culturales es en si la coordinación social emerge, por un lado, mediante la combinación de agendas entre las personas, o por otro lado, mediante la división de recursos y responsabilidades por medio de la toma de turnos, los contratos y/o negociaciones entre las partes. (Véase Angelillo y Rogoff, 2005; Chavajay y Rogoff, 2002; Ellis y Gauvain, 1992; Mosier y Rogoff, 2003; Paradise y de Haan, 2009.)

Hemos comenzado a investigar las diferencias culturales en los modos de corregir los comportamientos inadecuados de los niños, o de enseñarles comportamientos apropiados, mediante el uso de narraciones y dramatización, que parecen ser muy comunes entre las comunidades americanas indígenas (por ejemplo, Basso, 2000; Suina y Smolkin, 1994; Tsethlikai y Rogoff, 2011). Silva et al. (2011) han examinado el uso de bromas instructivas, una práctica en la que los adultos usan amenazas e insultos fingidos, comentarios irónicos, y bromas para ofrecer a los niños señales indirectas para guiarles en el aprendizaje de las

expectativas comunitarias. Muchas familias estadounidenses procedentes de México -con raíces en las regiones Indígenas- conciben esta práctica como un enfoque más apropiado y menos controlador que el de ofrecer a los niños una explicación extensa de “las reglas”, o el de sacarles de la propia situación real. Estas personas explican que las bromas instructivas incitan a los niños a pensar sobre las consecuencias sociales de sus actos, y a considerar la perspectiva de los otros, dramatizando los comportamientos apropiados dentro del propio contexto social de la vida cotidiana.

También estamos interesados en los potenciales beneficios para el desarrollo de los niños cuando aprenden a través de Participación Intensa en Comunidades, incluyendo el desarrollo de la iniciativa, la atención, las habilidades de colaboración, la toma de perspectiva del otro y la planificación. Los niños de comunidades donde prevalece el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades muestran “atención aguda” (*impresive alertness*), así como una gran facilidad para aprender por observación (Chavajay y Rogoff, 1999; Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Correa-Chávez et al., 2005; López et al., 2010; Rogoff et al., 1993; Silva et al., 2010; Tsethlikai y Rogoff, 2011). Del mismo modo, las habilidades de planificación de los niños pueden ser fomentadas al estar incluidos en actividades de responsabilidad, e incluso en ciertos momentos dirigir los esfuerzos compartidos; experiencias que están menos disponibles para aquellos niños cuyo tiempo y actividades están dirigidas por los adultos (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens y Roberts, 2011). Contribuyendo con iniciativa, los niños tienen oportunidades de desarrollar planes, evaluar sus resultados, improvisar cuando las cosas salen de forma diferente a lo esperado, y aprender del propio proceso.

La investigación histórico-cultural e intergeneracional puede fomentar la comprensión de las prácticas culturales en las que todos participamos. En vez de tratar de encontrar El Único Mejor Modo o tratar distintos enfoques como mutuamente excluyentes, nosotros defendemos el valor de expandir los repertorios de prácticas de todas las personas para aprender a hacer las cosas de más de una manera (Gutiérrez y Rogoff, 2003; Rogoff, 2003). Por ejemplo, los niños de procedencia euro-americana de clase media se pueden beneficiar no solo de las experiencias escolares, sino también de oportunidades para participar en contextos comunitarios más amplios, de forma que su colaboración sea permitida y esperada, siendo valorados por su iniciativa de contribuir y aprender.

Aprender por medio de Participación Intensa en Comunidades es un modo de aprendizaje agradable y efectivo. Sin embargo, no es “simplemente natural”; requiere esfuerzos y una organización sofisticada, tanto a nivel comunitario como individual. El medio ambiente necesita estar organizado para permitir la presencia e integración de los aprendices, así como para promover su participación con iniciativa. Un ejemplo del énfasis que algunos expertos ponen en ofrecer a las nuevas generaciones oportunidades de aprender observando proviene del Warao sud-americano. En este grupo, los fabricantes expertos de canoas reconocen la necesidad de que los chicos aprendan a hacer canoas, y por tanto insisten en tenerles presentes cuando construyen canoas (Wilbert, 1976; ver también Chamous, 2010).

Estoy profundamente agradecida a las personas y comunidades que me han permitido aprender por medio de Participación Intensa en Comunidades; sin lecciones, pero con una comprensión profundizada debido a las oportunidades de estar presente e involucrada en las actividades de estas comunidades, y considerar los enigmas que presentaron los nuevos enfoques en compañía de personas que ya los comprenden.

Epílogo: Un revisor reflexivo pregunta sobre la relación entre Participación Intensa en Comunidades y Participación Guiada

Para finalizar, me gustaría abordar una interesante pregunta planteada por un revisor anónimo de este artículo, respecto al desarrollo de mi trabajo desde mi libro de 1990, el

cual desarrolla el concepto participación guiada. Antes de plantear la pregunta, el revisor observó:

La traducción al castellano del libro de 1990 "Apprenticeship in thinking" impulsó el conocimiento en España y América Latina del trabajo de Rogoff, y aún hoy sigue teniendo una gran influencia. De hecho, es un texto que aún hoy sigue siendo más citado que el más reciente y excelente libro de 2003, no traducido, y quizás por ello no se ha extendido lo suficiente en la literatura en castellano de la psicología evolutiva la magnífica definición de desarrollo como la "participación cambiante de los niños en la actividad social y culturalmente organizada".

Interrumpo aquí al revisor, agradecida por la oportunidad de decir que he intentado que mi libro de 2003, *The cultural nature of human development* ("La naturaleza cultural del desarrollo humano"), sea traducido al español, aunque sin éxito. Este hecho es especialmente lamentable porque el libro de 2003 hace considerables progresos teóricos, y está basado en buena parte en trabajo realizado en América Latina. El libro de 2003 ha sido traducido a numerosas lenguas, incluyendo portugués, italiano, japonés, chino, coreano y árabe. Pero todavía estoy esperando a que se traduzca al español... Sin embargo, varios artículos han sido ya traducidos al español (por ejemplo, Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff et al., 2003). Volvamos al revisor:

Del texto de 1990, la contribución que más impacto ha tenido reside en la conceptualización de "participación guiada" (*guided participation*), que ha sido apropiado como núcleo de bastantes investigaciones de autores españoles. Durante las dos décadas siguientes, Rogoff ha profundizado en la exploración de cómo los niños aprenden a través de las prácticas cotidianas, siempre atendiendo al enclave comunitario y cultural en que se sitúan estas prácticas y al que el niño se incorpora como miembro, desarrollando el concepto de "learning through Intent Community Participation".

Pues bien, para aquellos que conocen a Rogoff a través del libro de 1990, pero no han seguido de cerca sus últimos trabajos, creo que sería bueno hacer mención acerca de cómo se relacionan los conceptos de "guided participation" y "learning through Intent Community Participation".

El gentil revisor ofrece una maravillosa respuesta a esta sugerencia:

Un lector que pase de la lectura del libro de 1990 a este artículo probablemente entenderá que la cuestión principal radica en lo que ya se subraya en el título: "Aprender sin lecciones", por lo que "aprendizaje mediante Participación [Intensa]de la Comunidad" sería un tipo particular de "participación guiada".

Sí, así es. Aprender por medio de la Participación Intensa en Comunidades es un tipo de Participación Guiada (y la Instrucción en Línea de Ensamblaje es otro tipo de Participación Guiada, entre otros muchos posibles incluyendo la indagación, el cuestionamiento Socrático, el aprendizaje por repetición, la conversación instruccional). Algunos lectores del libro de 1990 han malinterpretado el concepto de Participación Guiada, entendiéndolo como una forma particular de enseñanza/aprendizaje, pero no lo es.

Más bien, el concepto de participación guiada tenía el objetivo de ofrecer una visión de los múltiples modos en que el aprendizaje de los niños ocurre fuera de la escuela, así como también dentro de ella. (Intenté clarificar esta idea en el libro de 2003). Un propósito central de mi concepto Participación Guiada era contrarrestar la tendencia -muy común por aquel entonces- a atribuir el aprendizaje a los esfuerzos de instrucción de los adultos o a los esfuerzos de los niños por aprender, en cualquier caso tratando al "otro" como un objeto pasivo, o como un simple receptor de información. Querría señalar que la participación activa de los niños es clave y que, al mismo tiempo, la idea de participación también requiere atención hacia las actividades EN las que los niños participan -incluyendo actividades culturalmente organizadas y varias formas de interacción social, con esfuerzos tanto tácitos como explícitos para guiar el aprendizaje. "Participación" y "guiada" se conjugan de este modo. La idea de actividad mutua entre el aprendiz, por un lado, y las personas que le guían y las actividades culturales, por otro, parece haber sido ampliamente adoptada en nuestro campo de conocimiento, gracias al esfuerzo de muchos académicos.

Sin embargo, la idea de diversas formas de participación guiada ha sido menos obvia para muchos lectores. En mi libro de 1990, estuve particularmente interesada en ampliar el concepto Vygotskiano de zona de desarrollo próximo, que yo consideraba centrado en el contexto escolar. En aquel tiempo, yo había pasado gran cantidad de tiempo estudiando el aprendizaje de los niños en Guatemala, y quería comunicar a mis lectores que el modo en que el aprendizaje se estructuraba en San Pedro y otros lugares requiere ser incluido en nuestras ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En efecto, como expliqué anteriormente, intentar comprender el aprendizaje sin lecciones es un reto en el que he estado trabajando durante todos estos años. La idea de aprender observando y ayudando en actividades aparece en el libro de 1990; es desarrollada en mayor profundidad en mi libro de 2003. Comprender este modo de aprender y organizar el aprendizaje continúa siendo la pregunta central de mi investigación. Considero que mi búsqueda de una comprensión más profunda del aprendizaje por medio de la Participación Intensa en Comunidades está produciendo importantes ideas sobre este común e inspirador modo de aprender y ayudar a la gente a aprender –algunos de los cuales ya enumere más arriba. Agradezco a los editores y a los revisores por esta oportunidad para reflexionar sobre estas ideas.

Referencias

- ALCALÁ, L., Rogoff, B., MEJÍA-ARAUZ, R., Coppens, AD & ROBERTS, AD (2011, manuscrito presentado). Infantil iniciativa en las contribuciones a la familia de trabajo en indígena-patrimonio y cosmopolitas comunidades en México. En B. Rogoff, L. Alcalá, AD Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, y KG Silva (Eds.), Con las manos en la captura y en: aprendizaje mediante la participación comunitaria intención.
- ANGELILLO, C. & Rogoff, B. (2005, septiembre) La coordinación entre la clase media y americanos europeos mexicana de ascendencia hermanos comprometerse con una exposición de la ciencia. Sociedad Internacional para la Cultura y la actividad de investigación, Sevilla, España.
- BASSO, KH (2000). Acecho de historias. En BAU Levinson (Ed.), La escolarización el animal simbólico (pp. 41-50). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bransford, J. & BROWN, AL (1999). Cómo las personas aprenden. Washington, DC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CAZDEN, C. & JOHN, VP (1971). El aprendizaje en los niños indios americanos. En ML Cera, S. Diamond & F. O. Gearing (Eds.), Perspectivas antropológicas sobre la educación (pp. 252-272). Nueva York: Basic.
- Chamoux, MN (2010, manuscrito presentado). Modalidades epistémicas y Prácticas Educativas: Representaciones nahuas, ayer y hoy. Centro de Estudios Mexicanos e centraméricaines, México.
- Chavajay, P., y Rogoff, B. (1999). La variación cultural en la gestión de la atención por parte de los niños y su cuidadores. *Developmental Psychology*, 35, 1079-1090.
- CORREA-CHÁVEZ, M. & Rogoff, B. (2009). Atención de los niños a las interacciones dirigidas a otros: los patrones de Guatemala mayas y americanos Europea. *Developmental Psychology*, 45, 630-641.
- CORREA-CHÁVEZ, M., Rogoff, B. & MEJÍA-ARAUZ, R. (2005). Los patrones culturales de asistir a dos eventos a la vez. *Desarrollo Infantil*, 76, 664-678.
- DeHaan, M. (1999). El aprendizaje como práctica cultural. Amsterdam: Thela.
- ELLIS, S. & GAUVAIN, M. (1992). Las influencias culturales en la interacción colaborativa de los niños y Sociales. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), El desarrollo del niño en el contexto social. Vol. 2. Investigación y metodología (pp. 155-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GASKINS, S. (1999). Vidas diarias de los niños en un pueblo maya. En A. Göncü (Ed.), Participación de los niños en el mundo (págs. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTIERREZ, K. & Rogoff, B. (2003). Formas culturales del aprendizaje: rasgos individuales o repertorios de recomendaciones prácticas. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- LÓPEZ, A., CORREA-CHÁVEZ, M., Rogoff, B. & Gutiérrez, K. (2010). Atención a la instrucción dirigida a otra por los niños en los Estados Unidos herencia mexicana de diferentes orígenes culturales. *Developmental Psychology*, 46, 593-601.
- LÓPEZ, A., Najafi, B., Rogoff, B. & MEJÍA-ARAUZ, R. (en prensa). Ayudando y colaborando como las prácticas culturales. En J. Valsiner (Ed.), Manual TheOxford de Cultura y Psicología. Nueva York: Oxford University Press.
- MEJÍA-ARAUZ, R., Rogoff, B. & PARADISE, R. (2005). La variación cultural en la observación de los niños durante una manifestación. *Revista Internacional del Desarrollo del Comportamiento*, 29, 282-291.
- MEJÍA-ARAUZ, R., Rogoff, B. Dexter, A. & Najafi, B. (2007). La variación cultural en la vida social de los niños organización. *Desarrollo Infantil*, 78, 1001-1014.
- Mosier, C. & Rogoff, B. (2003). El tratamiento privilegiado de los niños pequeños: Aspectos culturales de la elección individual y la responsabilidad. *Developmental Psychology*, 39, 1047-1060.
- PARADISE, R. (1991). El conocimiento m culturales en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-86.
- PARADISE, R. & DeHaan, M. (2009). Responsabilidad y reciprocidad: La organización social de aprendizaje mazahuas prácticas. *Antropología y Educación Quarterly*, 40, 187-204.
- PARADISE, R. & Rogoff, B. (2009). Al lado del otro: Aprendizaje a través de la observación y lanzar en Ethos, 37,102-. 138.
- PHILIPS, S. (1983). La cultura invisible: La comunicación en el aula y en la comunidad en el Warm Springs Indian Reservation. Nueva York: Longman. [TRADUCIDO al español en 2010 en L. de León Pasquel (Ed.), Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios (pp 95-134.). Ciudad de México: CIESAS].
- Rogoff, B. (1990). Aprendizaje en el pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social. Nueva York: Oxford.
- Rogoff, B. (2003). La naturaleza cultural del desarrollo humano. Nueva York: Oxford.
- Rogoff, B. (2011). Los Destinos en desarrollo: Una partera maya y la ciudad. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & ANGELILLO, C. (2002). Investigar el funcionamiento coordinado de múltiples facetas culturales prácticas en el desarrollo humano. *Desarrollo Humano*, 45, 211-225. [Reproducido en español, en R. Mejía-Arauz, HH Rivera y S. Frisancho (Eds.), Investigar la Diversidad cultural: Teoría, Conceptos y Métodos de Investigación para la Educación y el Desarrollo (pp. 45-66) .Guadalajara , MX: ITESO, 2006].
- Rogoff, B., GOODMANURKANIS, C. & BARTLETT, L. (2001). Aprendiendo juntos: Adultos y niños de una escuela de la comunidad. Nueva York: Oxford.
- Rogoff, B. & LAVE, J. (Eds.) (1984). La cognición cotidiana: Su desarrollo en el contexto social. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B., MISTRY, J., GÖNCÜ, A. & MOSIER, C. (1993). La participación guiada en la actividad cultural por los niños y cuidadores. Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil, 58 (7, No. de serie 236).
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., DEXTER, A., CORREA-CHÁVEZ, M. & SOLÍS, J. (2007). Infantil desarrollo de repertorios culturales a través de la participación en las rutinas y prácticas cotidianas. En JE Grusec & PD Hastings (Eds.), Manual de socialización (pp. 490-515). Nueva York: Guilford.

- Rogoff, B., Najafi, B., y MEJÍA-ARAUZ, R. (2011, manuscrito presentado). Constelaciones de culturales prácticas a través de las generaciones: la herencia americana indígena y la intención participación comunitaria. En B. Rogoff, L. Alcalá, AD Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, O. y KG Silva, manos en la captura y en: aprendizaje mediante la participación comunitaria Intención.
- Rogoff, B., PARADISE, R., MEJÍA-ARAUZ, R., CORREA-CHÁVEZ, M. & ANGELILLO, C. (2003). De primera mano aprendizaje a través de la participación de la intención. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. [Traducido al español en 2010 en L. de León Pasquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp 95-134.). Ciudad de México: CIESAS].
- Rogoff, B., PÉREZGONZÁLEZ, C., Chavajay QUIACAÍN, C. & Chavajay QUIACAÍN, J. (2011). *Desarrollo destinos: Una partera maya y la ciudad*. Nueva York: Oxford.
- SILVA, K., CORREA-CHÁVEZ, M. & Rogoff, B. (2010). Atención de los niños herencia mexicana y el aprendizaje de las interacciones dirigidas a otros. *Desarrollo Infantil*, 81, 898-912.
- SILVA, KG, Shimpji, PM y Rogoff, B. (2011, manuscrito presentado). La atención de terceros de los niños a las interacciones naturalistas: Un maya y americana europea comparación. En B. Rogoff, L. Alcalá, AD Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, O. y KG Silva, manos en la captura y en: *Aprendizaje a través de Intención Participación comunitaria*.
- Suina, JH y Smolkin, LB (1994). De la cultura natal a la cultura escolar a la cultura de la sociedad dominante. En P. M. Greenfield y Cocking RR (Eds.), *Raíces transculturales del desarrollo infantil minoría* (pp. 115-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TSETHLIKAI, M. & Rogoff, B. (2011, manuscrito presentado). La participación en las prácticas culturales tradicionales y retiro accidental de los niños indios de América de un cuento popular.
- WILBERT, J. (1976). Para convertirse en un fabricante de canoas: Un ensayo sobre Warao enculturación. En J. Wilbert (Ed.), *Enculturación en América Latina* (pp. 308-358). Los Angeles: UCLA Latin America Centro de Publicaciones.