



Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge

Barbara Rogoff

To cite this article: Barbara Rogoff (2012) Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge, *Infancia y Aprendizaje*, 35:2, 233-252, DOI: [10.1174/021037012800217970](https://doi.org/10.1174/021037012800217970)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217970>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 416



View related articles [↗](#)



Citing articles: 6 View citing articles [↗](#)

Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge*

BARBARA ROGOFF

University of California Santa Cruz, California



Abstract

*A puzzle presented itself when I began to study cognitive development in a Guatemalan Mayan town, decades ago: How do people learn without being taught? In many Indigenous communities of the Americas, children are included in the wide range of activities of the community and they learn by observing what goes on around them and by pitching in. A new puzzle emerged as I wrote my 2011 book, *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town*. The midwife who is central to this book claims that she did not learn by being taught, nor by observing and pitching in to childbirth events, 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)

The editors have asked me to reflect on my recent work, ongoing investigations, and anticipated directions. My reflections here circle around how my contributions to knowledge have benefited from opportunities to learn without lessons – by keeping my eyes open to puzzling phenomena in everyday life and trying to take part in endeavors that are new to me.

I especially benefited from puzzles that emerged while I engaged in fieldwork over more than 3 decades in a Mayan town in Guatemala. Indeed, my efforts to understand puzzles presented by this experience have been formative to my work examining how people learn from engaging in settings that are not organized as lessons. In this article, I reflect on where that process has led me, in thinking about how people learn in everyday life, after a few notes about related everyday opportunities to learn. I also describe a new puzzle about how people learn that emerged in my research for my new book, *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town*. I conclude with some notes on the research that my colleagues and I are undertaking or planning to do. And then I add a postscript to answer an interesting question raised by an anonymous reviewer of this article.

Learning in everyday life

My interest in learning in everyday life was central to the volume I edited in 1984 with Jean Lave: *Everyday cognition*. When the editor and I brainstormed titles to capture the idea that important aspects of thinking and learning occur in settings other than school and laboratory, we coined this phrase that has become a buzzword throughout the study of cognition and cognitive science.

A striking example of everyday cognition for me, like many other people, involves the insights about child development that are afforded by being a parent or through other ways of engaging in daily life with children. Such insights can deepen and sometimes question the knowledge of child development that can be attained in classroom lessons. My role as parent contributed to my understanding of children's thinking and learning, as I noted in many examples from my three children in my 1990 book, *Apprenticeship in thinking*.

Parenting also drew me into a paradigm shift in my understanding of how people learn when I was a parent volunteer in an innovative school where children and adults collaborate in developing the curriculum for learning. The principles involved in collaborative learning were described in the book that I wrote together with teachers, parents, children, and a school administrator: *Learning Together: Children and Adults in a School Community* (Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett, 2001). The principles involved in collaborative learning that I struggled to learn as I worked in the classroom alongside brilliant teachers, more experienced parent volunteers, and generous children closely resembled those that I have puzzled over in my research in Guatemala.

Learning without being taught in an Indigenous community

When I first began my research in the Mayan town of San Pedro la Laguna, as a graduate student investigating cognitive development, I was struck by children's impressive skills at young ages. They responsibly cared for younger children, wove complex and beautiful textiles, and contributed to household and agricultural work.

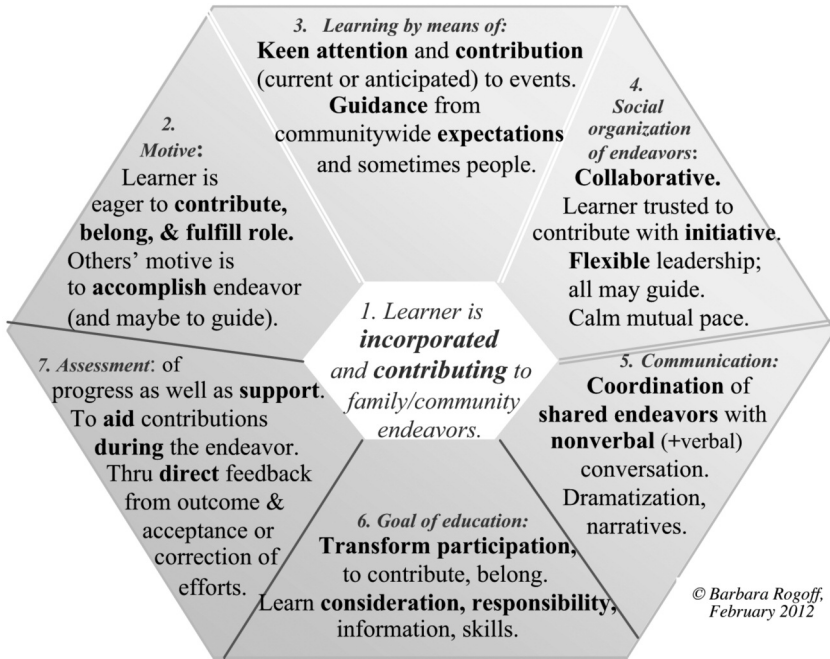
I interviewed many mothers about children's learning, and I asked them questions like "How do you teach your daughters to weave?" I was puzzled when they replied simply, "I don't teach them to weave, they learn." This was difficult for me to understand because I assumed that children don't learn unless they are taught. (My assumption was perhaps based on my many years in school lessons by that point.)

My ensuing research has focused on trying to resolve that puzzle, leading me and my colleagues to examine learning by observing and pitching in to shared endeavors in Indigenous-heritage communities of the Americas. For example, in San Pedro, children

traditionally were included in most community endeavors and learned by keenly observing and pitching in with initiative and interest in being involved in the shared efforts. The children's responsible contributions and learning were supported by the arrangements of their families and community (Rogoff, 2011).

We dubbed this approach "learning through Intent Community Participation" (Rogoff et al., 2007; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez, & Angelillo, 2003; see also Paradise & Rogoff, 2009). My colleagues and I use the following prism to describe the defining features of this way of organizing learning.

FIGURE 1
Learning through Intent Community Participation



The seven facets that compose the prism depend on each other, in a multidimensional integrated way. We can focus on one or another facet for a particular study or conversation. However, as aspects of a coherent system for encouraging learning, the other facets are necessary and are in the background of any particular analysis of a system of learning through Intent Community Participation.

Although children throughout the world learn by observing and contributing to ongoing endeavors of their families and communities, such as when they learn their first language, this way of learning appears to be especially prevalent in Indigenous communities of the Americas (Cazden & John, 1971; Chamoux, 2010; deHaan, 1999; Gaskins, 1999; Paradise, 1991; Philips, 1983). Learning through Intent Community Participation also seems to be common among people with historical roots in such communities, such as many immigrants to the United States from Mexico and Central America, even when people do not recognize their own connections across history with Indigenous communities.

My research group and I have carried out research on most of the facets of the prism. We examine the generality of practices associated with learning through Intent Community Participation using historical and community differences as a tool to understand cultural practices that seem to have roots in Indigenous communities of the

Americas (e.g., Chavajay & Rogoff, 2002; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Correa-Chávez, Rogoff, & Mejía-Arauz, 2005; López, Correa-Chávez, Rogoff, & Gutiérrez, 2010; López, Najafi, Rogoff, & Mejía-Arauz, in press; Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter, & Najafi, 2007; Mejía-Arauz, Rogoff, & Paradise, 2005; Silva, Correa-Chávez, & Rogoff, 2010).

We have found that children and other people from Indigenous and Indigenous-heritage families with little Western schooling are more likely (than people with little experience of Indigenous-heritage practices and extensive Western schooling) to be:

- incorporated in a broad range of community activities
- expected and eager to contribute with initiative, helping without being asked
- supported in their efforts by others who are engaging in related activities, who allow them initiative and trust their ability to contribute
- alert to events surrounding them, including events that do not directly involve them
- collaborating by blending agendas with others, with initiative, attentively even when not directly involved
- coordinating shared endeavors with articulate nonverbal conversation (in addition to talk)
- guided by counsel in narrative or dramatic form
- showing consideration (*respeto*) for the direction of the group endeavor.

The results of our research support the idea that learning through Intent Community Participation is an integrated, coherent cultural tradition that organizes how children learn and how others facilitate their learning, especially in Indigenous and Indigenous-heritage communities of the Americas.

Learning through Intent Community Participation contrasts with Assembly-Line Instruction, in which an ‘expert’ controls learners’ attention, motivation, and behavior in settings isolated from productive contributions to the community, such as in many schools.

Although Assembly-Line Instruction is common in schools worldwide, many schools have experimented with escaping this approach. (Assembly-Line Instruction is useful for sorting students bureaucratically but is not an effective way to support learning; Bransford & Brown, 1999). One such innovative school was the one that I mentioned above, where I learned about adults and children collaborating on curriculum (Rogoff et al., 2001).

My research group has found cultural contrasts in social interaction that resemble the differences between learning through Intent Community Participation and Assembly-Line Instruction, in a number of studies (including many cited above). See also <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overview-english> and <http://people.ucsc.edu/~brogoff/>.

An early study showed that San Pedro mothers helped their 12- to 24-month-olds operate novel objects with supportive assistance, being attentive to the little ones simultaneously with engaging in adult activities, and using articulate nonverbal conversation as well as talk to coordinate their shared endeavors. The toddlers observed keenly and engaged in multi-way interaction with the group. In contrast, middle-class European American mothers’ approach resembled Assembly-Line Instruction, with mock excitement and praise to engage the little one in mini language lessons. These toddlers were less broadly attentive and seldom engaged with the group as a whole (Rogoff, Mistry, Göncü, & Mosier, 1993).

Our work on learning through Intent Community Participation employs a historical view of constellations of cultural practices across generations (Rogoff, Najafi, & Mejía-Arauz, 2011). This theoretical perspective uses historical changes and continuities to understand the development of cultural communities’ practices as well as individuals’ repertoires of cultural practices (Gutiérrez & Rogoff, 2003). For example, even when individuals and families do not claim Indigenous identity, they may carry on (or

transform) practices with roots in the Indigenous American communities of their ancestors – such as burial of the baby’s umbilical cord – with or without recognition of the prior meaning of the practices (Rogoff, Najafi et al., 2011; Rogoff, with Pérez González, Chavajay Quiacaín, & Chavajay Quiacaín, 2011).

The question of generality of particular cultural practices across different populations is an empirical one, aided by examination of historical continuities and changes across generations and as people migrate to new places. Our view of culture as dynamic constellations of related ways of living contrasts with the common approach treating ethnicity as an inborn personal characteristic and controlling for other ‘variables’ or ‘factors.’

Examples of cultural constellations are those associated with both learning through Intent Community Participation and Western schooling, which inherently include economic features such as parental occupations and income. These features cannot be separated from many other cultural practices that have developed over generations, in cultural communities that overlap, conflict, and transform. Cultural practices are not the result of one or a number of antecedent ‘factors’ or ‘variables’ (e.g., level of schooling, household income, migration history, ethnicity, race, language, child care arrangements, family structure, or parent occupation), but instead form historical constellations that change or persist over time as participants in communities adopt, change, or reject practices (Rogoff, 2003; Rogoff & Angelillo, 2002).

Another puzzle about learning

Another puzzle has emerged through my work in San Pedro, having to do with the way of learning reported by the prominent midwife Chona Pérez. I have interviewed Chona many times, over 37 years, as San Pedro’s leading child rearing expert. Chona, now 86, was born with the destiny of being a sacred midwife, engaging in a respected profession involving Mayan healing traditions extending over centuries.

Chona reports, like other San Pedro midwives who were born with this birth destiny, that neither lessons nor Intent Community Participation were the source of her skill in the complex obstetric and spiritual practices for which she is renowned. Instead, she and others report that this knowledge was a ‘gift’ from being born to this calling – chosen through divine selection – which further developed through visits of ancestor midwives in her dreams. This type of learning has been used for centuries in the learning and development of midwives, shamans, and other healers in many parts of Mesoamerica.

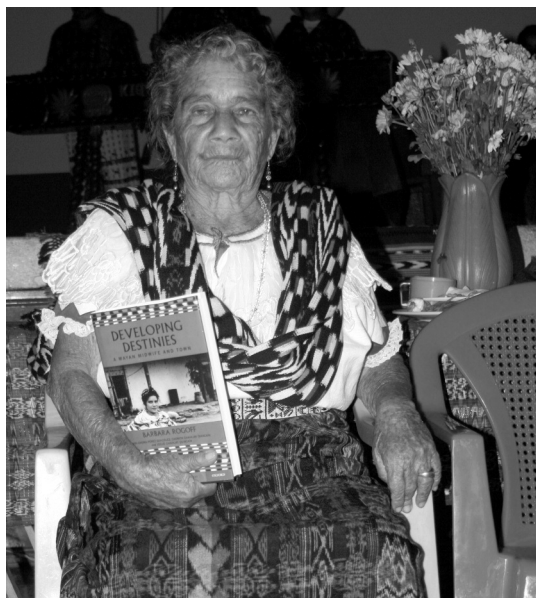
To me, this is puzzling, as it is distant from my upbringing and academic socialization. I addressed this puzzle, considering various interpretations of it, in *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town* (2011, Oxford).

In addition to discussing the puzzle of how to understand Chona’s account that she became able to carry out her profession without lessons or Intent Community Participation, *Developing Destinies* makes use of Chona’s wisdom and my years of research in San Pedro to examine children’s opportunities to learn through Intent Community Participation. Striking changes in family life and town circumstances are reducing the prevalence of this way of learning. While the role of schooling has grown, family size has dropped, and children have fewer opportunities to learn by observing and pitching in to ongoing family and community endeavors. Chona’s own ways of learning did not include schooling. Her granddaughter Chonita, also born to be a midwife, has learned through other means – listening in on nearby conversations about birth practices, explanations in context, and some observation – in addition to both the lessons of schooling and sources of learning by being born to this destiny.

Developing Destinies builds on changes and continuities in the eight decades of Chona’s life and the life of the Mayan town of San Pedro, to make theoretical progress in understanding how people and their communities simultaneously contribute to

FIGURE 2

Chona proudly displays our book at an official event in San Pedro



Here, Chona proudly displays our book at the official event in San Pedro where we presented the book to town officials, midwives, shamans, and visiting dignitaries from the Guatemalan capital. Chona finds it amusing that although she does not read or write, she is a co-author of a book that has as one of its goals the preservation of traditional Mayan midwifery practices. For more photos and video related to the book, see <http://www.facebook.com/barbararogoffpublications>. A six-minute video related to the book, with rare historical photos and films, appears at http://www.youtube.com/watch?v=pxu_yrFUKrI. Proceeds from the book are donated to the Learning Center and other projects in San Pedro.

Photo copyright Domingo Yojcom Chavajay, 2011.

individual development and changes and continuities in cultural practices. The lives of Chona and her town provide telling examples of how cultural practices are preserved even as they are adapted and modified, thereby illustrating and deepening the ideas involved in viewing culture as constellations of historically situated practices that persist or transform across generations.

Research Directions – Continuing to learn without lessons

The ongoing work of my research group focuses on children's initiative in contributing to their family's household work, their alertness in observing surrounding events, and their considerate collaboration and subtle communication as they coordinate shared endeavors through articulate nonverbal means and collaborative values. In addition, we are undertaking research to examine the possibility that learning through Intent Community Participation may regularly involve:

- calmness and a measured pace;
- blending agendas rather than dividing resources;
- teaching appropriate behavior through narrative/dramatic approaches; and
- potential developmental benefits from learning through Intent Community Participation.

We are interested in the *patience and calm measured pace* that we see in guidance within learning through Intent Community Participation. For example, Silva, Shimpi, and

Rogoff (2011) informally noted that Mayan mothers, even with a number of children present, evidenced a calm, serene attitude with the children, compared with European-heritage middle-class U.S. mothers in a parallel situation who appeared more hurried and harried. Likewise, in a Mexican Mazahua community, students and teacher worked together on a project “in a concentrated yet tranquil manner with no signs of frustration when difficulties arose” (Paradise & de Haan, 2009, p. 192). The historical importance of the Nahuatl (Aztec) cultural value that treats calmness as an aspect of skill appears numerous times in the Florentine Codex, published in the mid-1500s (Chamoux, 2010).

Another direction we are focusing on is cultural differences in whether social coordination occurs through *blending agendas among people*, on the one hand, or through dividing resources or responsibilities with turn-taking, contracts, and negotiations between parties, on the other. (See also Angelillo & Rogoff, 2005; Chavajay & Rogoff, 2002; Ellis & Gauvain, 1992; Mosier & Rogoff, 2003; Paradise & de Haan, 2009.)

We have begun to investigate cultural differences in means of correcting children’s misbehavior or teaching them proper behavior through the use of *narratives and dramatization*, which appear to be widespread in Indigenous communities of the Americas (e.g., Basso, 2000; Suina & Smolkin, 1994; Tsethlikai & Rogoff, 2011). Silva et al. (2011) examine the use of *instructional ribbing*, a practice in which adults use mock threats and insults, ironic comments, and teasing to provide children with indirect cues to guide them in learning the expectations of the community. Many Mexican-heritage U.S. families with roots in Indigenous regions of Mexico regard this as a more appropriate, less controlling approach than extensive explanation of ‘the rules’ or removing children from the situation. They explain that instructional ribbing prompts children to think through the social consequences of their actions and to consider the perspectives of others, dramatizing the appropriate behavior while embedded in social life.

We are interested in potential developmental benefits of children learning through Intent Community Participation, including developing initiative, alertness, and skills in collaboration, perspective-taking, and planning. Children in communities where learning through Intent Community Participation is likely to be prevalent show an impressive alertness as well as learning from observation (Chavajay & Rogoff, 1999; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Correa-Chávez et al., 2005; López et al., 2010; Rogoff et al., 1993; Silva et al., 2010; Tsethlikai & Rogoff, 2011). Similarly, children’s planning may be encouraged by experience pitching in with responsibility and at times leading shared endeavors, experience that is less available to children whose time and activities are managed by adults (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, & Roberts, 2011). In contributing with initiative, children have opportunities to develop plans, evaluate their outcome, improvise when things go differently than expected, and learn from the process.

Historical cultural and intergenerational research can foster understanding of the cultural practices in which we all participate. Instead of trying to find the One Best Way or treating distinct approaches as mutually exclusive, we argue for the value of expanding everyone’s repertoires of practice by learning to do things more than one way (Gutiérrez & Rogoff, 2003; Rogoff, 2003). For example, children from European-heritage middle-class U.S. backgrounds can benefit not only from school experience but also from greater opportunities to be included in a greater range of community settings, allowed and expected to contribute, and valued for their initiative in contributing and learning.

Learning through Intent Community Participation is a comfortable and effective way of learning. However, it is not ‘just natural;’ it requires sophisticated community and individual efforts and organization. The ambient environment has to be organized for learners’ presence, integration, and ongoing and anticipated contributions with initiative. An example of experts’ emphasis on providing opportunities for the next generation to observe is seen in the case of the South American Warao, where expert canoe makers recognize the need for boys to learn how to make canoes and therefore insist on having boys present when boats are being made (Wilbert, 1976; see also Chamoux, 2010).

I am deeply appreciative of the people and communities that have made it possible for me to learn through Intent Community Participation, without lessons but with deepened understanding from the opportunities to be present and involved and to puzzle through new approaches in the company of people who already understand them.

Post-script: A thoughtful reviewer asks about the relation between Intent Community Participation and Guided Participation

To tie this up, I would like to address an interesting question raised by an anonymous reviewer of this article, regarding the development of my work since my 1990 book, which focused on the concept of *guided participation*. The reviewer prefaced the question as follows:

The translation into Spanish of the 1990 book, "Apprenticeship in thinking," fostered awareness of Rogoff's work in Spain and Latin America, and it still has great influence today. In fact, the 1990 book is still more cited than her more recent, excellent 2003 book, which has not been translated yet. Maybe that is the reason why its magnificent definition of development as "the transformation of children's participation in socially and culturally organized activities" has not sufficiently spread within developmental psychology research literature in Spanish.

I interrupt the reviewer here, happy to have the chance to mention that I have been trying to get the 2003 book, *The Cultural Nature of Human Development*, translated into Spanish, to no avail. This is especially regrettable, in that the 2003 book makes considerable progress in the ideas and is based extensively on work in Latin America. The 2003 book has been translated into a number of other languages, including Portuguese, Italian, Japanese, Chinese, Korean, and Arabic. But I'm still waiting for Spanish.... However, several articles have been translated into Spanish (e.g., Rogoff & Angelillo, 2002; Rogoff et al., 2003). OK, back to the reviewer:

From the 1990 book, the contribution with the greatest impact was the notion of "guided participation," which has been taken as the basis of many research studies conducted by Spanish authors. Throughout the following two decades, Rogoff has deepened her exploration of how children learn through everyday practices, always paying attention to the community and cultural settings in which those practices are embedded and in which the child is incorporated as a member, developing the concept of "learning through Intent Community Participation".

So all right, for those who know Rogoff's work through her 1990 book, but have not closely followed her recent work, I think it would be good to explain how the concepts "guided participation" and "learning through Intent Community Participation" are related.

And the gracious reviewer provides a lovely response to this suggestion:

A reader who goes from the 1990 book to this article will probably realize that the key is contained in the title, "Learning without lessons;" thus "learning through Intent Community Participation" would be a particular type of "guided participation".

Yes, that's it. Learning through Intent Community Participation is a type of guided participation (and Assembly-Line Instruction is another type of guided participation, among many others including inquiry, Socratic questioning, learning by repetition, instructional conversation). Although some readers of the 1990 book misinterpret the concept of guided participation to be a particular form of teaching/learning, it is not.

Rather, the concept of guided participation was intended to provide a window on multiple ways that children's learning happens out of school as well as within school. (I tried to clarify this point in the 2003 book.) A key purpose of my concept of guided participation was to counter the then-common tendency to attribute learning to the efforts of adults in teaching OR to the efforts of children to learn, in either case treating the other as simply present or simply receiving information passively. I wanted to point out that children's active participation is key and at the same time, the idea of

participation requires attention also to what children participate IN – which includes culturally organized activities and various forms of social interaction, in active tacit as well as explicit efforts to guide learning. Thus, simultaneously “guided” and “participation.” The idea of mutual activity of both learners and guiding people and cultural activities seems to have been taken up widely by the field, due to many scholars’ efforts.

However, the idea of many forms of guided participation has been less obvious to many readers. In the 1990 book, I was particularly interested in broadening Vygotsky’s concept of the zone of proximal development, which I regarded as academically based. I had by 1990 spent considerable time studying children’s learning in Guatemala, and I wanted to point out to readers that the way that learning was organized in San Pedro and many other places warranted inclusion in our ideas about teaching/ learning.

Indeed, as I mentioned above, trying to understand learning without lessons was a puzzle that I have been working on through all these years. Learning by observing and contributing appears in the 1990 book; it is much more fully developed by the 2003 book, and understanding this way of learning and organizing learning continues to be the central question of my research. I believe that seeking a deeper understanding of learning through Intent Community Participation is yielding important insights into this widespread and inspiring way of learning and helping people learn – some of which I recounted above. Thank you to the reviewers and the editors for this opportunity to reflect on these 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 currículum 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-gradó 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.

FIGURA 1

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-icp> y <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, Göncü 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.

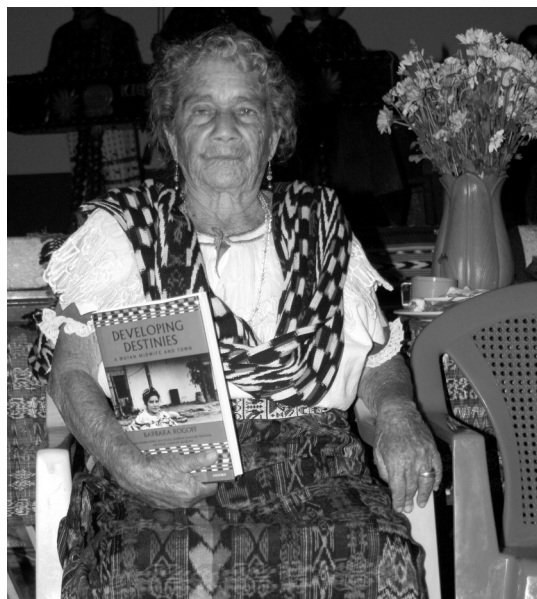
Al igual que otras mujeres de San Pedro destinadas desde el nacimiento a ser comadronas, Chona considera que ni las lecciones ni la Participación Intensa en Comunidades fue-

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_yrFUKrI. Los beneficios recaudados por el libro son donados al Centro de Aprendizaje y otros proyectos en San Pedro.) Photo copyright Domingo Yojcom Chavajay, 2011.

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 Nahuatl (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 Angellillo 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, o 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” (*impressive 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 Chamoux, 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 enumeraré más arriba. Agradezco a los editores y a los revisores por esta oportunidad para reflexionar sobre estas ideas.

References

- ALCALÁ, L., ROGOFF, B., MEJÍA-ARAUZ, R., COPPENS, A. D. & ROBERTS, A. D. (2011, submitted manuscript). Children's initiative in contributions to family work in Indigenous-heritage and cosmopolitan communities in México. In B. Rogoff, L. Alcalá, A. D. Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, & K. G. Silva (Eds.), *Pitching in and catching on: Learning through Intent Community Participation*.
- ANGELILLO, C. & ROGOFF, B. (2005, September) *Coordination among European American middle-class and Mexican-descent siblings engaging with a science exhibit*. International Society for Cultural and Activity Research, Seville, Spain.
- BASSO, K. H. (2000). Stalking with stories. In B. A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the symbolic animal* (pp. 41-50). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- BRANSFORD, J. & BROWN, A. L. (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Research Council.
- CAZDEN, C. & JOHN, V. P. (1971). Learning in American Indian children. In M. L. Wax, S. Diamond & F. O. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 252-272). New York: Basic.
- CHAMOUX, M. N. (2010, submitted manuscript). *Modalidades epistémicas y prácticas educativas: Representaciones Nabuas, ayer y hoy*. Centre d'études mexicaines et centraméricaines, Mexico.
- CHAVAJAY, P., & ROGOFF, B. (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregivers. *Developmental Psychology*, 35, 1079-1090.
- CORREA-CHÁVEZ, M. & ROGOFF, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45, 630-641.
- CORREA-CHÁVEZ, M., ROGOFF, B. & MEJÍA-ARAUZ, R. (2005). Cultural patterns in attending to two events at once. *Child Development*, 76, 664-678.
- DE HAAN, M. (1999). *Learning as cultural practice*. Amsterdam: Thela.
- ELLIS, S. & GAUVAIN, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interaction. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context. Vol. 2. Research and methodology* (pp. 155-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GASKINS, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 25-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTIERREZ, K. & ROGOFF, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- LÓPEZ, A., CORREA-CHÁVEZ, M., ROGOFF, B. & GUTIÉRREZ, K. (2010). Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. *Developmental Psychology*, 46, 593-601.
- LÓPEZ, A., NAJAFI, B., ROGOFF, B. & MEJÍA-ARAUZ, R. (in press). Helping and collaborating as cultural practices. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- MEJÍA-ARAUZ, R., ROGOFF, B. & PARADISE, R. (2005). Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 282-291.
- MEJÍA-ARAUZ, R., ROGOFF, B., DEXTER, A. & NAJAFI, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78, 1001-1014.
- MOSIER, C. & ROGOFF, B. (2003). Privileged treatment of toddlers: Cultural aspects of individual choice and responsibility. *Developmental Psychology*, 39, 1047-1060.
- PARADISE, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-86.
- PARADISE, R. & DE HAAN, M. (2009). Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40, 187-204.
- PARADISE, R. & ROGOFF, B. (2009). Side by side: Learning through observing and pitching in. *Ethos*, 37, 102-138.
- PHILIPS, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman. [Translated to Spanish in 2010 in L. de León Pasquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). Mexico City: CIESAS].
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford.
- ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford.
- ROGOFF, B. (2011). *Developing Destinies: A Mayan midwife and town*. New York: Oxford University Press.
- ROGOFF, B. & ANGELILLO, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211-225. [Reprinted in Spanish, in R. Mejía-Arauz, H. H. Rivera & 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., GOODMAN TURKANIS, C. & BARTLETT, L. (2001). *Learning together: Adults and children in a school community*. New York: Oxford.
- ROGOFF, B. & LAVE, J. (Eds.) (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROGOFF, B., MISTRY, J., GÖNCÜ, A. & MOSIER, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial No. 236).
- ROGOFF, B., MOORE, L., NAJAFI, B., DEXTER, A., CORREA-CHÁVEZ, M. & SOLÍS, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 490-515). New York: Guilford.

- ROGOFF, B., NAJAFI, B., & MEJÍA-ARAUZ, R. (2011, submitted manuscript). Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and Intent Community Participation. In B. Rogoff, L. Alcalá, A. D. Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, O. & K. G. Silva, *Pitching in and catching on: Learning through Intent Community Participation*.
- ROGOFF, B., PARADISE, R., MEJÍA-ARAUZ, R., CORREA-CHÁVEZ, M. & ANGELILLO, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. [Translated to Spanish in 2010 in L. de León Pasquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). Mexico City: CIESAS].
- ROGOFF, B., PÉREZ GONZÁLEZ, C., CHAVAJAY QUIACAÍN, C. & CHAVAJAY QUIACAÍN, J. (2011). *Developing destinies: A Mayan midwife and town*. New York: Oxford.
- SILVA, K., CORREA-CHÁVEZ, M. & ROGOFF, B. (2010). Mexican heritage children's attention and learning from interactions directed to others. *Child Development*, 81, 898-912.
- SILVA, K. G., SHIMPI, P. M. & ROGOFF, B. (2011, submitted manuscript). Children's third-party attention to naturalistic interactions: A Mayan and European American comparison. In B. Rogoff, L. Alcalá, A. D. Coppens, A. López, O. Ruvalcaba, O. & K. G. Silva, *Pitching in and catching on: Learning through Intent Community Participation*.
- SUINA, J. H. & SMOLKIN, L. B. (1994). From natal culture to school culture to dominant society culture. In P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 115-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TSETHLIKAI, M. & ROGOFF, B. (2011, submitted manuscript). *Involvement in traditional cultural practices and American Indian children's incidental recall of a folktale*.
- WILBERT, J. (1976). To become a maker of canoes: An essay on Warao enculturation. In J. Wilbert (Ed.), *Enculturation in Latin America* (pp. 308-358). Los Angeles: UCLA Latin America Center Publications.