

*ANEJOS a
CuPAUAM
4*

*Docendo discimus
Homenaje a
la profesora Carmen Fernández Ochoa*

Luis Berrocal-Rangel, Alfredo Mederos Martín (eds.)
Dpto. de Prehistoria y Arqueología - Facultad de Filosofía y Letras
Vicerrectorado de Investigación
Madrid, 2020

SUMARIO

PRESENTACIÓN	
<i>Luis Berrocal Rangel</i>	11-12
CARMEN FERNÁNDEZ OCHOA: PASIÓN POR LA ARQUEOLOGÍA <i>CARMEN FERNÁNDEZ OCHOA: PASSION FOR ARCHAEOLOGY</i>	
<i>Mar Zarzalejos Prieto y Ángel Morillo Cerdán</i>	13-17
CONVERSANDO CON MELUS EN LA VILLA ROMANA DE CARRANQUE <i>CONVERSING WITH MELUS IN THE ROMAN VILLA OF CARRANQUE</i>	
<i>Manuel Bendala Galán</i>	19-28
AL HILO DE LA EXPERIENCIA. REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA HISTORIA DE LA ARQUEOLOGÍA CLÁSICA EN ESPAÑA <i>IN THE WAKE OF THE EXPERIENCE. PERSONAL REFLECTIONS ON THE HISTORY OF CLASSICAL ARCHAEOLOGY IN SPAIN</i>	
<i>Lorenzo Abad Casal</i>	29-37
NOTAS DE LECTURA <i>READING NOTES</i>	
<i>Carmen Aranegui Gascó</i>	39-42
LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LAS SOCIEDADES PREHISTÓRICAS. UN ENFOQUE ETNOARQUEOLÓGICO <i>APPRENTICESHIP PROCESSES IN PREHISTORIC SOCIETIES. AN ETHNOARCHAEOLOGICAL APPROACH</i>	
<i>Isabel Rubio de Miguel</i>	43-53
LA PRIMERA CAMPAÑA DE EXCAVACIÓN EN EL POBLADO CALCOLÍTICO DE VALENCINA DE LA CONCEPCIÓN (SEVILLA). EL CORTE ESTRATIGRÁFICO 1, 1971. FASES DEL CALCOLÍTICO INICIAL Y CAMPANIFORME <i>THE FIRST EXCAVATION CAMPAIGN IN THE CHALCOLITHIC SETTLEMENT OF VALENCINA DE LA CONCEPCIÓN (SEVILLE). STRATIGRAPHIC GRID 1, 1971. EARLY COPPER AGE AND BELL BEAKER PHASES</i>	
<i>Diego Ruiz Mata y Alfredo Mederos Martín</i>	55-70
NUEVOS ANÁLISIS TRACEOLÓGICOS, ARQUEOMÉTRICOS Y PETROLÓGICOS DE MATERIAL METÁLICO Y LÍTICO RECUPERADO EN UN LUGAR SAGRADO DE LA CULTURA DE LAS MOTILLAS: CASTILLEJO DEL BONETE (TERRINCHES, CIUDAD REAL) <i>NEW TRACEOLOGICAL, ARCHAEOMETRIC AND PETROLOGICAL ANALYSIS OF METALLIC AND LITHIC MATERIAL RECOVERED IN A SACRED PLACE OF THE CULTURE OF THE MOTILLAS: CASTILLEJO DEL BONETE (TERRINCHES, CIUDAD REAL)</i>	
<i>Luis Benítez de Lugo Enrich, Eleuterio Baeza Chico, Graciela Delvene, Carmen Gutiérrez Sáez, Belén Márquez Mora, Gabriel Menchén Herreros, Pedro Muñoz Moro y Carlos Odriozola Lloret</i>	71-81
APUNTES PARA EL ESTUDIO DEL TERRITORIO DE EXPLOTACIÓN DIRECTA DEL CERRO DE LA ENCANTADA (GRANÁTULA DE CALATRAVA, CIUDAD REAL) <i>NOTES FOR THE STUDY OF THE DIRECT EXPLOITATION TERRITORY OF THE CERRO DE LA ENCANTADA (GRANÁTULA DE CALATRAVA, CIUDAD REAL)</i>	
<i>Catalina Galán Saulnier</i>	83-91
LAS ESTELAS DE GUERRERO DEL VALLE MEDIO DEL TAJO. RECREACIÓN EXPERIMENTAL DEL PROCESO DE ELABORACIÓN <i>THE WARRIORS STELAE OF THE MIDDLE VALLEY OF THE TAGUS. EXPERIMENTAL RECREATION OF THE ELABORATION PROCESS</i>	
<i>Carmen Gutiérrez Sáez, Pedro Muñoz Moro, Juan Pereira y Teresa Chapa Brunet</i>	93-104
EL FINAL DE LOS "POBLADOS DE HOYOS": LA OCUPACIÓN DEL HIERRO ANTIGUO EN EL YACIMIENTO DE SOTO DEL HENARES (TORREJÓN DE ARDOZ, MADRID) <i>THE DECLINE OF THE "PIT SETTLEMENTS": THE EARLY IRON AGE (9TH-8TH CENTURIES BC) OCCUPATION IN THE SITE OF SOTO DE HENARES (TORREJÓN DE ARDOZ, MADRID)</i>	
<i>Concepción Blasco, Lorenzo Galindo, Vicente M. Sánchez, Patricia Ríos y Corina Liesau</i>	105-124

<p>LA CRONOLOGÍA DEL YACIMIENTO PROTOHISTÓRICO DE CANCHO ROANO (ZALAMEA DE LA SERENA, BADAJOZ, ESPAÑA): DATACIONES RADIOCARBÓNICAS, MESETA DE HALLSTATT Y EFECTO MADERA VIEJA <i>THE CHRONOLOGY OF THE IRON AGE SITE OF CANCHO ROANO (ZALAMEA DE LA SERENA, BADAJOZ, SPAIN): RADIOCARBON DATES, HALLSTATT PLATEAU AND OLD WOOD EFFECT</i></p>	125-137
<p>UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA ECONÓMICA DE ETRURIA MERIDIONAL DESDE EL CASTRO ETRUSCO DE LA CASTELLINA SUL MARANGONE <i>OVERVIEW OF THE ECONOMIC HISTORY OF SOUTHERN ETRURIA BASED ON THE ETRUSCAN SITE OF CASTELLINA SUL MARANGONE</i></p>	139-149
<p>EVOCACIONES A LA ICONOGRAFÍA DE “HORUS SOBRE LOS COCODRILOS” EN EL EVANGELIO APÓCRIFO DEL PSEUDO-MATEO <i>AN EVOCATION OF “HORUS ON CROCODILES” ICONOGRAPHY IN PSEUDO-MATTHEW’S APOCRYPHAL GOSPEL</i></p>	151-158
<p>LA VISIBILIZACIÓN DE LA INFANCIA EN LOS SANTUARIOS DE LA CULTURA IBÉRICA <i>MAKING CHILDREN VISIBLE IN SANCTUARIES OF THE IBERIAN CULTURE</i></p>	159-167
<p>LA CIUDAD DE ISTURGI (LOS VILLARES DE ANDÚJAR, JAÉN) ENTRE <i>OPPIDUM</i> Y <i>MUNICIPIUM</i>. NOTAS Y EVIDENCIAS ACERCA DE UN POSIBLE ENCINTADO POLIORCÉTICO IBERORROMANO <i>THE CITY OF ISTURGI (LOS VILLARES DE ANDÚJAR, JAÉN) BETWEEN OPPIDUM Y MUNICIPIUM. NOTES AND EVIDENCE ABOUT A POSSIBLE IBERORROMAN POLYORCETIC WALL</i></p>	169-178
<p>CONSERVACIÓN Y DESTRUCCIÓN DE LAS ESCULTURAS DE VERRACOS. SU REAPROVECHAMIENTO COMO MODO DE PRESERVACIÓN <i>THE CONSERVATION AND DESTRUCTION OF THE VERRACOS. REUSE AS A WAY OF PRESERVATION</i></p>	179-189
<p>PIEDRAS DE TOQUE EN CASTROS DE GALICIA Y ASTURIAS <i>TOUCHSTONES IN HILLFORTS OF GALICIA AND ASTURIAS</i></p>	191-200
<p>LOS ASTURES DE LOS TEXTOS Y DE LA ARQUEOLOGÍA <i>THE ASTURES IN TEXTS AND ARCHAEOLOGY</i></p>	201-210
<p>LA ORDENACIÓN TERRITORIAL ROMANA DEL ALTO GUADIANA Y EL <i>CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM (CIL)</i> <i>THE ROMAN TERRITORIAL ORGANIZATION OF THE UPPER GUADIANA RIVER AND THE CORPUS INSCRIPTIONUM LATINARUM (CIL)</i></p>	211-219
<p>UNA NUEVA <i>CETARIA</i> EN ROTA Y EL <i>GARUM</i> DE SARDINAS EN ÉPOCA ALTOIMPERIAL <i>A NEW CETARIA AT ROTA AND THE PRODUCTION OF SARDINES’GARUM IN HIGH IMPERIAL TIMES</i></p>	221-234
<p>LA ELABORACIÓN DE ACEITE DE OLIVA EN LA BÉTICA ROMANA. TÉCNICAS Y PROCESOS <i>THE ELABORATION OF OLIVE OIL IN ROMAN BAETICA. TECHNIQUES AND PROCESSES</i></p>	235-245
<p>UNA EXCEPCIONAL CABEZA ROMANA DE ESFINJE EN EL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE JEREZ DE LA FRONTERA (CÁDIZ) <i>AN EXCEPTIONAL ROMAN SPHINX HEAD FROM THE ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF JEREZ DE LA FRONTERA (CÁDIZ)</i></p>	247-252
<p>UN NUEVO ALTAR VOTIVO DEL <i>AGER ILURONENSIS</i> HALLADO EN CABRERA DE MAR (BARCELONA) <i>A NEW VOTIVE ALTAR IN THE AGER ILURONENSIS, FOUND AT CABRERA DE MAR (BARCELONA)</i></p>	253-258

UN MODELO DE IMPLANTACIÓN DE ROMA EN EL NOROESTE PENINSULAR: LA CONSTRUCCIÓN DE GRANEROS SOBREELEVADOS EN LOS CASTROS <i>A MODEL OF IMPLANTATION OF ROME IN THE NORTHWEST OF THE IBERIAN PENINSULA: THE CONSTRUCTION OF RAISED GRANARIES IN THE CASTROS CULTURE</i> <i>Javier Salido Domínguez</i>	259-271
FÍBULAS DE HIERRO ROMANAS Y MILITARES EN EL CENTRO-NORTE DE <i>HISPANIA</i> EN LOS INICIOS DEL IMPERIO <i>ROMAN AND MILITARY IRON BROOCHES (FIBULAE) IN NORTH-CENTRAL HISPANIA AT THE BEGINNING OF THE EMPIRE</i> <i>Carmelo Fernández Ibáñez</i>	273-281
EL OCULTAMIENTO DE BRONCES ALTOIMPERIALES HALLADO EN LA PARROQUIA DE CENERO, GIJÓN (ASTURIAS) <i>THE TREASURE OF ROMAN BRONZE COINS FOUND IN THE PARISH OF CENERO, GIJÓN (ASTURIAS)</i> <i>Fernando Gil Sendino y Otilia Requejo Pagés</i>	283-296
RESTAURACIÓN CON TÉCNICA LÁSER DE EPÍGRAFES ARQUEOLÓGICOS ROMANOS EN MÁRMOL DE SISAPO (LA BIENVENIDA, ALMODÓVAR DEL CAMPO, CIUDAD REAL) <i>LASER TECHNOLOGY FOR CONSERVATION OF ROMAN ARCHAEOLOGICAL MARBLE EPIGRAPHS FROM SISAPO (LA BIENVENIDA, ALMODÓVAR DEL CAMPO, CIUDAD REAL)</i> <i>Joaquín Barrio Martín, M^a Cruz Medina Sánchez, Inmaculada Donate Carretero y Ana Isabel Pardo Naranjo</i>	297-306
CELEBERRIMO SISAPONENSI REGIONE IN BAETICA MINIARIO METALLO... VÍAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL CINABRIO HISPANO EN ÉPOCA ROMANA <i>CELEBERRIMO SISAPONENSI REGIONE IN BAETICA MINIARIO METALLO... LINES OF RESEARCH ON HISPANIC CINNABAR IN ROMAN TIMES</i> <i>Mar Zorzalejos Prieto, Germán Esteban Borrajo, Patricia Hevia Gómez y María Rosa Pina Burón</i>	307-316
LA DOMUS DE LA "HUERTA DE OTERO" EN MÉRIDA <i>THE DOMUS OF THE "HUERTA DE OTERO" IN MÉRIDA</i> <i>Pedro Mateos Cruz y Félix Palma García</i>	317-324
UN TALLER DE HUESOS DE ÉPOCA ROMANA EN REGINA (CASAS DE REINA, BADAJOZ) <i>A BONE WORKSHOP FROM ROMAN TIMES IN REGINA (CASAS DE REINA, BADAJOZ)</i> <i>F. Germán Rodríguez Martín</i>	325-334
DOMINAE: GRANDES PROPIETARIAS DE TIERRAS EN LA HISPANIA ROMANA <i>DOMINAE: LEADING LANDOWNERS IN ROMAN HISPANIA</i> <i>Raquel Castelo Ruano y Ana María López Pérez</i>	335-348
A PROPÓSITO DEL NOMBRE DE UN ALFARERO: ¿VLLO, O MEJOR ATTO? <i>REGARDING THE NAME OF A POTTER: VLLO OR COULD IT WELL BE ATTO?</i> <i>María Victoria Romero Carnicero</i>	349-361
EXPERIMENTACIÓN ARQUEOLÓGICA CON LUCERNAS DE ÉPOCA ROMANA: USOS Y FUNCIONALIDAD <i>ARCHAEOLOGICAL EXPERIMENTATION WITH ROMAN TERRACOTTA OIL LAMPS: USES AND FUNCTIONALITY</i> <i>M^a Luisa Ramos Sainz</i>	363-370
EVIDENCIAS DE PINTURA MURAL <i>IN SITU</i> EN LA CASA DE MATERNO (CARRANQUE, TOLEDO). PRIMERA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO <i>IN SITU WALL-PAINTING EVIDENCES FROM CASA DE MATERNO (CARRANQUE, TOLEDO). FIRST APPROACH</i> <i>Virginia García-Entero y Carmen Guiral Pelegrín</i>	371-380
LA CERÁMICA PINTADA TARDOANTIGUA, DE TRADICIÓN INDÍGENA, DOCUMENTADA EN LA VILLA ROMANA DE EL SAUCEDO (TALAVERA LA NUEVA, TOLEDO) <i>LATE ROMAN PAINTED POTTERY, OF INDIGENOUS TRADITION, ATTESTED AT THE HISPANO-ROMAN VILLA OF EL SAUCEDO (TALAVERA LA NUEVA, TOLEDO)</i> <i>Juan Francisco Blanco García, Raquel Castelo Ruano, Ana María López Pérez, Mar Zamora Merchán, Macarena Bustamante, Inmaculada Donate, Manuel Blanco, Cristina Cabello, María Cruz Medina y Ana Isabel Pardo</i>	381-396

<p>INSCRIPCIONES ALTOMEDIEVALES SOBRE UNA BASA ROMANA HALLADA EN EL SECTOR DE PUERTA OBISPO (LEÓN) <i>EARLY MEDIEVAL INSCRIPTIONS ON A ROMAN BASE COLUMN FOUND IN THE ARCHAEOLOGICAL INTERVENTIONS AT PUERTA OBISPO (LEÓN)</i> Ángel Morillo Cerdán y Victorino García Marcos.....</p>	397-404
<p>CANCEL ALTOMEDIEVAL DE LUGO DE LLANERA (ASTURIAS) <i>EARLY MIDDLE AGE CANCEL FROM LUGO DE LLANERA (ASTURIAS)</i> José Avelino Gutiérrez González</p>	405-413
<p>¿PUNTUAL O GRADUAL? UNA REFLEXIÓN ZOOARQUEOLÓGICA SOBRE LA GÉNESIS DEL POZO-DEPÓSITO DE TABACALERA (GIJÓN, ASTURIAS) <i>PUNCTUATED OR GRADUAL? ZOOARCHAEOLOGICAL INSIGHTS ON THE GENESIS OF THE DEPOSITS FROM THE WATER WELL OF TABACALERA (GIJÓN, ASTURIAS)</i> Arturo Morales-Muñiz, Andrea González-Ibáñez, Laura Llorente-Rodríguez y Eufrasia Roselló Izquierdo.....</p>	415-425
<p>LA FASE ALMOHADE DE LA ALCAZABA DE BADAJOZ <i>THE ALMOHAD PERIOD IN THE ALCAZABA OF BADAJOZ</i> Rodrigo Cortés y Fernando Valdés</p>	427-437
<p>VICENTE PAREDES GUILLÉN Y LA VÍA DE LA PLATA. UN ARQUEÓLOGO ADELANTADO A SU TIEMPO <i>VICENTE PAREDES GUILLÉN AND VÍA DE LA PLATA. AN ARCHAEOLOGIST AHEAD OF HIS TIME</i> Rosalía María Durán Cabello y Jesús de la Ascensión Salas Álvarez.....</p>	439-446

Los procesos de aprendizaje en las sociedades prehistóricas. Un enfoque etnoarqueológico

Apprenticeship processes in Prehistoric societies. An Ethnoarchaeological approach

Isabel Rubio de Miguel

Resumen

El aprendizaje en el contexto de sociedades prehistóricas no ha sido tratado en profundidad, de forma específica, más que en escasos estudios. Se ha abordado a partir del resto material mismo o mediante la observación de sociedades vivas que suministran posibilidades de interpretación, sobre todo para los aspectos sociales y rituales. La Etnoarqueología puede aportar explicaciones interesantes, resultando su enfoque especialmente idóneo para las Arqueologías de género y de la infancia.

Palabras clave: aprendizaje, Etnoarqueología, Arqueología de género, Arqueología de la infancia, rituales.

Abstract

Apprenticeship in the context of prehistoric societies had been deeply investigated, in a specific way, only in scarce studies. Two approaches had been used: studying the material remains themselves or using the observation of living societies, which bring possibilities of interpretation, mainly for social and ritual aspects. Ethnoarchaeology can contribute with interesting explanations. This approach results especially suitable for Gender Archaeology and Archaeology of Children.

Key words: Apprenticeship, Ethnoarchaeology, Gender Archaeology, Archaeology of Children, Ritual.

1. INTRODUCCIÓN

Un tema que en principio ha generado escasas publicaciones específicas en la investigación prehistórica es el del aprendizaje. No obstante, los estudios sobre el mismo no son inexistentes, con la ventaja de que generalmente son de reciente realización. En todo caso, es una cuestión que a menudo se trata como un componente esencial en diversos trabajos, por lo que se refiere a la Prehistoria, y con mayor detenimiento en la investigación etnoarqueológica, sobre todo en la relacionada con la Arqueología de la infancia. Por tanto, podemos decir que, a pesar de todo, es un tema omnipresente en determinada bibliografía.

Me referiré aquí al ámbito de la Prehistoria, puesto que la principal problemática de la investigación del aprendizaje se plantea fundamentalmente para esta etapa. En teoría, las sociedades con escritura que nos han

dejado constancia de sus modos de vida no ofrecerían, de entrada, mayores dificultades para abordarlo². Por otra parte, el mundo prehistórico es mi campo de trabajo habitual desde el que he tenido ocasión de conectar con la Etnoarqueología. A partir de ambas perspectivas intentaré exponer aquí algunas reflexiones, fruto de numerosas y variadas lecturas y de la preparación de clases.

De entrada, conviene hacer algunas precisiones sobre las sociedades a estudiar. Ya he señalado que el mayor desafío es abordar esta problemática en el contexto de grupos ágrafos y, de ahí, el recurso a la Etnoarqueología. Pero puesto que estamos tratando con comunidades prehistóricas, creo más prudente referir

¹ Departamento de Prehistoria y Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid, isabelrdmiguell@gmail.com

² He creído que el tema elegido para mi contribución al Homenaje a Carmen Fernández Ochoa, Melus, podría ser de su agrado, si tenemos en cuenta su dedicación a la docencia universitaria a lo largo de tantos años (sin ser menor la intensa labor investigadora que ha desarrollado durante toda su vida académica). En todo caso, estas páginas están escritas desde el afecto que, estoy segura, se halla en todas las colaboraciones de este homenaje.

hipótesis e investigaciones a las integradas por el hombre moderno (*homo sapiens sapiens*), ya que abordar la cuestión del aprendizaje en el seno de otros grupos humanos podría resultar arriesgado en el estado actual de los conocimientos. No digo que no pueda plantearse. De hecho, por una cuestión de lógica la transmisión de conocimientos parece haber estado siempre presente. Sin embargo, sería preferible quizá poner los cimientos de tales trabajos utilizando datos que puedan representar bases más firmes. En todo caso, solamente establecer los planteamientos de punto de partida que requeriría el contexto de grupos humanos distintos a *sapiens sapiens*, ocuparía ya como mínimo las páginas con que contamos. Por otra parte, es evidente que si aprovechamos lo observado en sociedades vivas, únicamente pueden establecerse analogías con aquellos humanos con los que comparten pautas de comportamiento, es decir, con el hombre moderno.

Es cierto que el aprendizaje en sí se presenta como algo lógico, dándose por supuesto, sobre todo por lo que se refiere a técnicas: las empleadas en la industria lítica o en la alfarería, por ejemplo, y al abordar los distintos pasos de las cadenas operativas, desde que este concepto se ha introducido en la investigación de esas mismas técnicas, más recientemente. Por cierto, que no siempre los investigadores han optado por el uso del mismo. A. Vidal y J. García Rosselló (2009: 9-10), por ejemplo, prefieren hablar de “estrategia productiva”³ para superar el concepto anterior más ligado a los aspectos tecnológicos y porque “permite analizar otros factores relacionados directamente con el contexto social de la producción”. Realmente, estos últimos serían quizá los más interesantes en un enfoque etnoarqueológico, habida cuenta que el resto material no los proporciona de forma evidente o, en todo caso, no siempre han podido ser desvelados. Y con lo dicho introducimos otros elementos que dotan a los procesos de aprendizaje de un mayor interés: los aspectos sociales, de identidad y rituales.

A menudo, la falta de destreza evidenciada en la fabricación o en la decoración de vasijas o la presencia de piezas líticas que no se ajustan a los cánones de las estandarizadas, pero con tipos reconocibles, han sido atribuidas a la mano del aprendiz, excluyendo otros motivos (tosquedad provocada por determinados materiales como por ejemplo la cuarcita, entre otros muchos), lo cual resulta perfectamente verosímil, sin olvidar que igualmente puede haber artesanos poco há-

biles, poco inspirados en un momento dado o sujetos a otras circunstancias concretas⁴.

Otra cuestión clave es saber de qué forma podemos establecer o desechar analogías o buscar posibilidades de interpretación si nos decantamos por un enfoque etnoarqueológico. Porque las sociedades vivas pueden explicarnos muchas cosas, pero por ese motivo la comparación debe establecerse en principio entre grupos con suficientes similitudes en sus características esenciales. No obstante, las diferencias habrán de ser tenidas también en cuenta pues, entre otras cosas, ahí radicaría parte del sentido del acercamiento etnoarqueológico. Pero no tendría mucha lógica buscar explicaciones para una sociedad agrícola sin metal, pongo por caso, en un grupo con economía en la que la metalurgia estuviera firmemente asentada. De ahí, que me haya referido más arriba al estudio de grupos integrados por hombres modernos como punto de partida, amén de la presencia de otros elementos básicos comunes (tecnología, modos de vida, etc.). Desde el presente, los datos para el tema del aprendizaje podrán provenir igualmente, de disciplinas como la Antropología, la Etnografía, la Pedagogía, la Psicología cognitiva o, incluso, la Genética y la Ergonomía humana (Vidal y García Rosselló, 2009: 19), entre otras.

En el caso de estas últimas disciplinas, los datos suministrados constituirán premisas que nos ayudarán sobre todo a calibrar ciertas conclusiones. Un ejemplo de lo que quiero decir serían las distintas capacidades de un niño en las diferentes fases de su desarrollo, algo común a todos los seres humanos. Teniendo tales datos en cuenta podemos especular con las fases del aprendizaje, por ejemplo. Pero eso supone estar tratando con individuos infantiles, lo que como tendremos ocasión de comprobar no siempre tiene por qué ser así.

Parece obvio que, cuando se plantea en cualquier etapa de la Prehistoria la adquisición o adopción de técnicas o conocimientos nuevos, hay alguien que enseña y alguien que aprende. Se establece la que se denomina relación maestro-aprendiz. Por lo tanto, el aprendizaje, a la edad que sea y por individuos del género que sea, está presente en el desarrollo de tareas concretas, rodeado de numerosas y variadas circunstancias, pero también de rituales, significados o condicionantes de tipo social.

Veremos en todo caso qué puede decirse en tan pocas páginas sobre un tema tan complejo como interesante. Se trata únicamente de exponer algunas reflexio-

³ Según los autores (Vidal y García Rosselló, 2009: 10), “por estrategia productiva se entendería la forma de actuar de un grupo humano, tanto en base a la tecnología utilizada en la fabricación de una actividad artesanal, como en las actitudes sociales condicionadas por la tradición de la comunidad en su contexto histórico (...). Es una herramienta que permite superar el nivel individual y analizar cualquier producción más allá de las cadenas operativas tecnológicas”.

⁴ Recuérdese, por ejemplo, el caso recogido por M^ªJ. López Grande y F. Quesada (1988) en un artículo sobre la producción cerámica artesana actual de Enassia el Medina (Egipto), estudiada desde una aproximación etnoarqueológica. Se constató que la tipología puede verse afectada por circunstancias como el cambio de posición del dedo del alfarero, jornadas de trabajo distintas o diferencias entre alfares.

nes sobre la problemática que conlleva la investigación del aprendizaje en sociedades prehistóricas, dejar planteados determinados interrogantes y, en el mejor de los casos, sugerir quizá nuevas posibilidades.

2. UN POCO DE TEORÍA

A pesar de la importancia que tiene examinar los procesos y tradiciones concretos que pueden diferir incluso dentro del mismo poblado, ciertas observaciones hechas sobre el aprendizaje de técnicas precisas pueden extrapolarse a otros procedimientos artesanales. Así, por ejemplo, en el campo de la alfarería, diversos autores han expuesto una serie de planteamientos teóricos que, en mi opinión, son susceptibles de generalización. Algunos de los trabajos que han profundizado en el marco teórico-metodológico son los de A. Vidal y J. García Rosselló (2008), ya mencionado, o el de V. Roux (2008), de idéntica fecha, entre otros.

Al inicio había señalado la preferencia de Vidal y García Rosselló (2008: 9-10) por el concepto de estrategia productiva y las ventajas que ofrece sobre el de cadena operativa. El sistema de aprendizaje se halla fuertemente condicionado por la estrategia que adopta una unidad productiva. Un ejemplo claro son las diferencias que existen entre el aprendizaje que se lleva a cabo en talleres y el impartido en unidades domésticas (Vidal y García Rosselló, 2008: 10).

El proceso de enseñanza-aprendizaje proporciona a los aprendices los medios propios para llevar a cabo una aproximación al mundo adulto, tal como recuerdan los autores que venimos citando (Vidal y García Rosselló, 2008: 11). La idea actual de enseñanza se plasma en una de carácter formal, impartida por medio de instrucciones, con uso de terminología áulica, poniendo el énfasis en la adquisición de habilidades. En la sociedad occidental, este proceso se lleva a cabo en el ámbito escolar (Vidal y García Rosselló, 2008: 11). Por el contrario, una participación creciente en las prácticas de la sociedad, con actividades necesarias y valoradas por el grupo, sería propia de sociedades tradicionales y se haría extensiva a individuos no forzosamente infantiles (Vidal y García Rosselló, 2008: 11). En todo caso, aún en sociedades tradicionales las actividades artesanales clásicas se ven influenciadas por la escolarización formal de los niños⁵. En opinión de A. Vidal y J. García Rosselló (2008: 12), el concepto que se denomina “participación marginal legítima”, LPP, sería de utilidad en el estudio de culturas no occidentales y también para la documentación arqueológica. Dicha participa-

ción no se centra tanto en la capacitación en sí misma, sino en una mayor participación del aprendiz en la comunidad de pertenencia. Por tanto, no sólo habrían de ser tenidos en cuenta los que los psicólogos denominan patrones interculturales de aprendizaje (procesos compartidos por todos los seres humanos al aprender conocimientos técnicos) sino que, en particular, es necesario estudiar los patrones intraculturales que también están implicados en el aprendizaje y dados por el contexto cultural donde éste se produce, para llegar a una interpretación del proceso (Vidal y García Rosselló, 2008: 12). Por tanto, la contextualización de la investigación resulta esencial.

Una expresión clave es el “saber hacer”: el conocimiento técnico adquirido por un individuo a través del aprendizaje, generalmente informal (Vidal y García Rosselló, 2008: 13). Una definición que creo fundamental es la de Pelegrin, recogida por Vidal y García Rosselló (2008: 13): “(el saber hacer) es la suma de decisiones compartidas y transmitidas que son propiedad del grupo”. El aprendizaje es pues la transmisión de los conocimientos y el saber hacer técnico. Por tanto, no todos los grupos humanos tienen la misma postura con respecto a lo que se debe transmitir y cómo se debe reproducir (en Vidal y García Rosselló, 2008: 14). Lemonnier, por su parte, indicaba que una técnica no es un mero gesto, sino “una representación física de esquemas mentales aprendidos a través de la tradición y relacionados con la manera de trabajar” (en Vidal y García Rosselló, 2008: 14). Una vez aprendido un conocimiento técnico, se convierte en una fuente de provecho y es difícil que el grupo renuncie al propio medio de sustento y a la habilidad productiva (en Vidal y García Rosselló, 2008: 14).

Durante el aprendizaje existe un control social más o menos estricto sobre determinados gestos técnicos, dependiendo del interés del grupo en perpetuar o modificar algunas pautas de trabajo (en Vidal y García Rosselló, 2008: 14). Pero la práctica de una actividad se aprende más allá del momento concreto de su realización. En el caso de los niños, habrá que incluir en sus procesos de aprendizaje y socialización las piezas fallidas, miniaturas y juguetes producidos en momentos de ocio, pero también los juegos relacionados con las tradiciones orales que, en principio no dejan restos entre los materiales arqueológicos⁶, a través de los que son iniciados por los adultos en la práctica artesanal, entre otros ámbitos (Vidal y García Rosselló, 2008: 15).

A la hora de explicar las “maneras de hacer”, los planteamientos teóricos difieren. Por ello, los etnoarqueólogos tienden a orientarse hacia el estudio de procesos de transmisión para comprender mejor los meca-

⁵ Remito a la publicación que venimos citando a quien desee profundizar en esta problemática (Vidal y García Rosselló, 2008: 11). Se trata de una investigación especialmente interesante, de ahí el detenimiento con que se analiza aquí. Cabe resaltar las posibilidades de este trabajo para las Arqueologías de la infancia y de género.

⁶ Es preciso tener en cuenta que determinadas actividades pueden dejar su huella, aparentemente inexistente sin embargo, en el resto material, correspondiendo al arqueólogo identificarla. Ahí es donde la Etnoarqueología puede proporcionar posibilidades de interpretación y de identificación.

nismos subyacentes. Según V. Roux (2008: 119), estos estudios descansan sobre tres escalas de observación: el individuo, el grupo social y la comunidad de práctica. A nivel individual, el aprendizaje mismo contribuye directamente a mantener las tradiciones. Las habilidades motrices y cognitivas se adquieren por aprendizaje según un modelo (la manera de hacer de aquel de quien se aprende) Si surgen invenciones en el transcurso del aprendizaje, éstas no implican el desarrollo de nuevas competencias, sino de nuevas prestaciones, vinculadas a determinadas operaciones como la decoración de los recipientes (Roux, 2008: 119-120).

Pero la educación infantil correspondería a un modelo de observación y acumulación, ideal para la perpetuación de las tradiciones. Greenfield (en Vidal y García Rosselló, 2008: 15) llegó a definir una serie de condiciones en este sentido al estudiar el aprendizaje entre los tejedores centroamericanos. El aprendiz raramente cometerá errores serios, pues el maestro se esmera en anticipar las dificultades del primero, pero tampoco explorará nuevas posibilidades (Vidal y García Rosselló, 2008: 15). La innovación, gestual entre otras, o la adopción de nuevas técnicas es prácticamente imposible porque requeriría un “desaprendizaje”. Éste se podría compensar con un “reaprendizaje”, que no se daría si no existe un factor de peso para ello. Otras tareas en cambio sí son proclives a la innovación: la decoración, el acabado o la aplicación post-cocción, en el caso de la cerámica, sobre todo porque no afectan a los sucesivos estadios de la secuencia de producción (Vidal y García Rosselló, 2008: 16).

Con todo, en las poblaciones de ceramistas, por ejemplo, es frecuente que coexistan distintos grupos, algunos con diferencias tecnológicas considerables. Cada uno transmite su manera de hacer a sus descendientes (Vidal y García Rosselló, 2008: 16). Por otro lado, estas técnicas pueden variar con el paso del tiempo. Cuando se producen cambios en las condiciones sociales, existen muchas oportunidades para desarrollar nuevos métodos de aprendizaje cultural (Vidal y García Rosselló, 2008: 17). Precisamente en este mismo estudio, llevado a cabo en Pomaire en el centro de Chile, la madre que es natural de Quinchamalí, aprendió el oficio de su progenitora, ya que las mujeres son las alfareras y titulares del oficio. El marido ha aprendido tutelado por su esposa y se inició fabricando objetos utilitarios sencillos con una única técnica que es la que maneja: el urdido. Pero cuando la producción se realiza a torno, no son necesarios ni una habilidad especial ni un largo periodo de aprendizaje, dentro de una estrategia semi-industrializada cada vez más frecuente (Vidal y García, 2009). En Pomaire, con el tiempo y la introducción del trabajo alfarero masculino, la transmisión del oficio se realiza en los talleres. Otras modificaciones que se han introducido son: la desaparición del aprendizaje por imitación, el sistema de fabricación no requiere hábitos motores específicos, la transmisión del oficio se realiza por vía masculina sin importar la

tradicón, el aprendizaje se realiza fuera de los contextos domésticos, se generan nuevas relaciones sociales con personas externas al núcleo doméstico y se entra en contacto con ideas y sistemas innovadores (Vidal y García, 2009), adoptándose mejoras tecnológicas y nuevos sistemas de producción. Con todo, sólo se transmiten conocimientos técnicos y se dejan de lado las tradiciones y conocimientos de un grupo social determinado, introduciéndose en cambio nuevos agentes con diferentes ideologías y costumbres. Con el torno el aprendizaje se desarrolla en la edad adulta, con un sistema de ensayo-error supervisado y ayudado por un alfarero de más edad (Vidal y García, 2009).

Lave y Wenger (en Vidal y García Rosselló, 2008: 17) sostienen que el aprendizaje no consiste en absorber conocimientos sino en una mayor participación en la comunidad. Al copiar una pieza de su maestro, el aprendiz se integra en un grupo y aprende a ser un miembro activo y útil a la sociedad. Pero el producto no será idéntico al original, sino que estará más o menos de acuerdo con sus pautas (en Vidal y García Rosselló, 2008: 17). Al copiar la decoración o la forma de una cerámica, el aprendiz muestra su comprensión de la cadena operativa, pero también los valores asociados a ese objeto. Por otra parte, el aprendizaje es recíproco: a medida que el niño aprende de sus mayores las formas sociales preestablecidas para observar e interpretar el mundo, entra a participar de estas convenciones y lo hace de manera culturalmente comprensible para los demás, como señalan Bourdieu o Taylor (en Vidal y García Rosselló, 2008: 17). De esta manera, Lave y Wenger (en Vidal y García Rosselló, 2008: 17-18) concluyen que el aprendizaje y la conformación de la identidad están estrechamente vinculados.

En estos momentos, podríamos decir que el estudio de los procesos de aprendizaje se aborda de dos maneras: desde el objeto arqueológico mismo o mediante la observación de sociedades vivas. En ocasiones ambos se complementan. Un buen ejemplo podría ser el que N. Castañeda (2014 y 2018) realizó en su tesis sobre la industria lítica del yacimiento minero neolítico de Casa Montero (Vicálvaro, Madrid). A partir del análisis de la industria lítica, la autora dedujo la presencia de tareas relacionadas con el aprendizaje, ya que se reconocen distintos niveles de destreza en la talla del sílex (producción de soportes laminares). Dichas actividades estarían apoyadas por el contexto social en el que se ocasionaría una agregación de grupos para explotar la mina, en la que se incluirían niños y jóvenes. El aprendizaje se produciría con la intervención de un maestro, mediante la realización de demostraciones que serían replicadas y, posiblemente, supervisadas y corregidas. La autora concluye que podría hablarse de una transmisión del conocimiento del tipo de enseñanza guiada. En otro orden de cosas, señalaba además que los yacimientos de materias primas, constituyen lugares idóneos para la enseñanza.

Esta última afirmación puede comprobarse en el estudio etnoarqueológico llevado a cabo por los Petrequin en Irian-Jaya (valles de Langda y de Yemele) (Petrequin y Petrequin, 1993 y 1996). En el Valle de Yemele, los Wano constituyen una sociedad que explota canteras (“madre de las hachas”), formándose grupos de trabajo en los que no participan todos los hombres ni tampoco las mujeres. Tanto en uno como en otro valle, mientras se produce la extracción de materia prima, a partir de canteras o de otras fuentes, los jóvenes se inician en la tarea del trabajo de la piedra.

3. PARTICULARIDADES DEL APRENDIZAJE INFANTIL

Examinando algunos casos significativos provenientes del campo de la Etnoarqueología, se evidencia que en muchos de ellos el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a los niños y niñas, como parece lógico: recordemos que prácticamente en todos los medios rurales y más tarde urbanos de sociedades históricas, el trabajo infantil ha sido habitual e incluso clave. Pero veremos también que, a menudo, no hay una enseñanza propiamente dicha. En todo caso, el estudio de esos procesos aportaría igualmente posibilidades a las Arqueologías de la infancia y de género y viceversa, entrecruzándose ambas en algunas ocasiones, pero del mismo modo contribuiría al estudio de cuestiones como la identidad y la integración social del individuo, mujer u hombre. Porque, el aprendizaje se ha dado y se da también entre adultos. Y es en estos campos en los que la Etnoarqueología podrá proporcionar al prehistoriador posibilidades de interpretación y enfoques alternativos. Sin embargo, existen diferencias obvias entre el aprendizaje infantil y el de los adultos, que creo justifican apartados específicos. En éste, hay sobre todo dos cuestiones complementarias a tratar, como son el trabajo infantil y el juego que, en principio, únicamente tienen que ver con los niños.

G. Politis (1998), en su estudio sobre los Nunak, cazadores-recolectores-pescadores de la Amazonia colombiana, recordaba que la producción de los niños no ha sido considerada habitualmente en la documentación arqueológica de los cazadores-recolectores (ni de las otras sociedades) a pesar de que generan una importante cultura material según la Etnografía. Únicamente en algunos casos se ha supuesto que el autor material sería el niño: determinados objetos, pinturas rupestres de manos o alguna industria lítica (piezas de juguete, no utilitarias, pobremente talladas, revelando poca destreza). Al igual que las mujeres, no han sido visibles arqueológicamente, pero según recientes investigaciones, podrían reconocerse con una metodología apropiada⁷.

En este estudio se tienen en cuenta niños entre uno o dos años y 12/13. Las salidas con los adultos para distintas tareas son progresivas, ya que los niños se van integrando poco a poco en ellas: caza, recolección, cuidado de los menores, fabricación de distintos objetos, etc. En el campamento usan y eventualmente fabrican útiles para jugar con un diseño específico: aros de bejucos, trompos de frutos, columpios de corteza o cantos rodados, útiles que copian de los adultos, pero con un tamaño menor. Prácticamente, son todos los útiles empleados por los mayores. Suelen ser de baja calidad (si se fabrican por el adulto porque se realizan con menor cuidado y si se realizan por el niño por las limitaciones técnicas) y útiles de los adultos, enteros o fragmentados, empleados con fines lúdicos, que no se modifican. En yacimientos arqueológicos prehistóricos de cazadores-recolectores de la región pampeana argentina hay objetos que podrían corresponder a estos elementos, como cantos rodados o puntas de proyectil (también entre los indios de las llanuras norteamericanas fabricados como aquí por los padres). G. Politis (1998), concluía que serían objetos generados para aprender y entretenerse que no tienen objetivo económico. Según eso, la documentación arqueológica no sería del todo consecuencia de una actividad consciente, dirigida y planificada hacia la obtención de objetos utilitarios, sino que incluiría una multiplicidad de causas como la enseñanza y el aprendizaje, el juego y la diversión, la búsqueda de prestigio y el mantenimiento del estatus.

Pero como he señalado más arriba, no siempre es posible relacionar a individuos infantiles con los trabajos llevados a cabo en la comunidad, algo que es fácil de comprobar en sociedades vivas. De hecho, en ocasiones se excluye a los niños de determinadas tareas, impliquen o no aprendizaje. Ya los datos de Lee (en Cohen, 1981: 43), al mencionar el ejemplo bosquimano por lo que se refiere a la obtención del alimento (recordemos que se trata de grupos con economía recolectora), indicaban que de dichas tareas se excluía a los adultos de más de sesenta años, pero también a los jóvenes no casados. Por tanto, los individuos infantiles y también jóvenes, de uno y otro sexo no siempre contribuyen a trabajos, en este caso claves, como la obtención del alimento. Otro tanto sucede con los jóvenes (“guerreros”) y las muchachas Masai, liberados todos de las tareas de la comunidad hasta su matrimonio. En otros grupos vivos se constata también que los niños hasta una determinada edad no tienen obligaciones y se dedican exclusivamente a jugar. Puede argumentarse que la exclusión de ciertos trabajos no presupone la ausencia de aprendizaje de otras tareas o de rituales propios del grupo. De ahí que, por encima de las pautas comunes señaladas en el desarrollo humano, haya que

⁷ Afortunadamente, cada vez son más numerosos los estudios publicados en relación con la infancia (o el género), constituyendo un buen ejemplo el monográfico de la revista *Complutum*

(2010), a la cabeza de cuyos artículos figura G. Lillehammer (2010: 15-45), pionera en los estudios de Arqueología de la infancia. En nuestro país, cabe citar a M. Sánchez Romero, en el mismo sentido.

buscar y tener en cuenta las peculiaridades y las tradiciones de cada grupo.

En todo caso, como se ha expuesto en distintas publicaciones, en todas las sociedades se requiere un entrenamiento específico como preparación de los niños para el mundo adulto, que se realiza a través de la socialización y el aprendizaje (Nájera *et alii*, 2010: 70). De ese modo, reciben información y conocimientos acerca de la tecnología y los procesos de producción, que les permiten acceder al ámbito de la producción y aprender conceptos relacionados con su propia identidad. Entran así en un determinado espacio de la esfera social, aprenden las características de su identidad y género y comprenden y comparten las formas en que esas sociedades ven el mundo (Nájera *et alii*, 2010: 70). La adquisición de conocimientos se produce por la imitación y supervisión de los adultos de la comunidad, mediante la realización de ciertas tareas con responsabilidades diferentes y progresivas. Entre los Hadza (Tanzania), los niños se implican muy pronto en la recogida y transporte de combustible y en el acarreo del agua, mientras que entre los ¡Kung (Sudáfrica) se limitan a jugar (Nájera *et alii*, 2010: 71).

Las actividades que los niños realizan imitan el comportamiento de los adultos, quienes normalmente inspiran e impulsan éstas, que encajan bien en el proceso de socialización programado por los segundos para asegurar la reproducción social y económica de los sistemas (Nájera *et alii*, 2010: 72). El juego resulta fundamental, ya que es un medio de disfrute, muy motivador, que los sitúa dentro de la estructura social existente (Nájera *et alii*, 2010: 71). El reconocimiento de edad y género que implica el desarrollo de los juegos forma parte de la organización y preservación de identidades adultas (Nájera *et alii*, 2010: 72). Un interesante trabajo que ilustra lo dicho sería el análisis de determinadas vasijas cerámicas de la Motilla del Azuer, llevado a cabo con los planteamientos señalados, siendo especialmente significativo el contenido de la sepultura 39 de dicho yacimiento (Nájera *et alii*, 2010: 97)⁸.

Un ejemplo más se debe a K. Kamp (2010) quien estudió las relaciones entre trabajo, juego y aprendizaje entre los Sinagua del norte de Arizona. Entre 6 y 10 años, los niños cuidan de otros más pequeños, acarrear el agua y recogen combustible, algo que en ocasiones hacen también los menores de 6 años (Kamp, 2010: 106). Algunos de los juguetes y juegos diseñados por adultos están pensados para impulsar determinadas habilidades y otros para marcar ciertas normas sociales de forma sutil, como serían los roles de género o los valores sociales (Kamp, 2010: 107). Pero también se puede aprender de otros niños, habida cuenta que los mayores cuidan de los pequeños (Kamp, 2010: 108-

109). Los Pueblo encomiendan a los niños las tareas más fáciles y las que se llevan a cabo a diario, lo que reduce el tiempo del aprendizaje. Las huellas dactilares dejadas en la cerámica han permitido saber que niños y niñas hicieron figurillas de arcilla y vasijas en miniatura, combinando juegos y trabajo (Kamp, 2010: 113-114). El aprendizaje tenía lugar mediante juegos o viendo a los mayores.

Pero otros trabajos han dado igualmente una gran importancia al aprendizaje, como el llevado a cabo entre los Ari del sur de Etiopía (Kaneko, 2005). Se constató que las alfareras cuidan de sus hijos en las cabañas donde fabrican la cerámica. Sus niñas juegan a menudo con la arcilla y, poco a poco, aprenden a fabricar la cerámica ellas mismas. Las niñas comienzan a hacer vasijas a los seis años. Por ejemplo, para fabricar uno de los tipos cerámicos, *bun-til*, la madre inicia la tarea delante de la hija y la deja sin acabar para que ésta la termine. A partir de ahí, la muchacha realiza el trabajo por sí misma. Las madres raramente muestran de forma explícita a sus hijas como hacer las vasijas (Kaneko, 2005: 78). M. Kaneko (2005: 80) resaltaba además que la fabricación de cerámica no es simplemente tecnología, ya que la gente les confiere significados sociales, culturales y económicos. Del mismo modo, el rol social de las alfareras como hijas, esposas y madres influye en la elección de las técnicas (Kaneko, 2005: 81).

A. Vidal y J. García (2009) en su trabajo varias veces mencionado, abordaban el sistema de aprendizaje de las poblaciones alfareras del centro de Chile, que ya había sido tratado por uno de los autores, J. García Rosselló en 2008 (en Vidal y García, 2009). En el caso de la alfarería tradicional, normalmente fabricada por mujeres, la niña aprende a hacer cerámica desde pequeña de su madre o de algún otro pariente femenino. Este aprendizaje proporciona estabilidad y perpetuación a una determinada manera de actuar y homogeneiza la tecnología dentro del grupo. Como en otros casos, lo más importante, no es tanto la repetición de acciones y gestos técnicos, sino que con ellos se transmiten ideas, comportamientos sociales y tradiciones que forman parte del grupo, algo en lo que, como se puede comprobar, insisten todos los estudiosos del proceso de aprendizaje.

La cadena operativa en algunos casos se enseña de principio a fin y en otros no se enseña en su totalidad, sino que se presenta como secuencias de acciones individuales dependiendo de cada etapa del aprendizaje: en cada una de ellas, el aprendiz controla una tarea, pero necesariamente no tiene el panorama completo de la actividad. Muchos autores consideran que el aprendizaje dura hasta que las acciones se convierten en prácticamente automáticas. Las aprendizas serán invitadas a participar de otras fases de la cadena operativa, lo que se considerará un juego o una promoción que agrada a las niñas. Por otro lado, las actividades que copian de los adultos pueden estar condicionadas por su género, con lo que se convierten también en un aprendizaje de

⁸ Lamentablemente no es posible extenderse en una explicación más profunda de cada caso, debido al número de páginas asignado a los artículos. Remito por ello a cada una de las publicaciones citadas.

roles (Vidal y García, 2009). En cada uno de los niveles de capacidad motora y cognitiva, las niñas serán capaces de ejecutar sólo determinadas etapas del proceso, por lo que a través de la vasija se podrá determinar la edad mínima (no la máxima) de realización de la misma (Vidal y García, 2009). Basándose en un estudio hecho con niños de poblaciones contemporáneas, Bagwell (en Vidal y García, 2009) determinó que es muy poco probable que un niño comience a modelar antes de los cuatro años. En general, la mayoría de los alfareros estudiados etnográficamente aprenden a modelar entre los 7 y 10 años y continúan su formación durante unos dos años.

El estudio concreto en que se basan los autores fue llevado a cabo por J. García Rosselló en las poblaciones chilenas de Pomaire y Quinchamalí, cuyos habitantes descienden de mapuches y españoles. En todos los casos estudiados, las alfareras aprendieron en el contexto familiar, no haciéndose público al grupo. Ello implica la perduración de rasgos y técnicas, pero también la impronta familiar (Vidal y García, 2009). Las niñas aprendían por imitación, elaborando piezas pequeñas (juguetería y miniaturas) y colaboraban en la recogida de la arcilla y en el amasado de las pastas, junto con otros miembros de la familia. En todo caso, nadie se erigía en una figura tutelar. Al llegar a la adolescencia, las responsabilidades en cuanto a manufactura cerámica cambiaban, como cambiaban también las responsabilidades, costumbres y normas sociales que regían con respecto a las alfareras (Vidal y García, 2009). Para incentivar el proceso de aprendizaje, las niñas podían obtener algún beneficio (algún ingreso o vasijas sin cocer: “en verde”, en propiedad).

Este sistema estimulaba el deseo de aprendizaje, pero también el de independizarse (Vidal y García, 2009). Aunque en muchas ocasiones seguían compartiendo la vivienda familiar, esta independencia relativa suponía una iniciación temprana en la vida social adulta. No era raro el embarazo de madres solteras adolescentes, muchas veces por decisión propia. El trabajo asalariado se puede relacionar, a su vez, con la existencia de pequeños talleres. Esta relación laboral incluía el trabajo infantil desde los 7 y 10 años. Cuando las niñas ya habían aprendido a fabricar cerámicas, continuaban con el proceso de aprendizaje, pero cobrando. Estos talleres funcionaban también como lugares de asociación donde se reunía una parte de la población local (Vidal y García, 2009), una particularidad que comparten con la fragua, como veremos. En Quinchamalí, la hija hereda el prestigio artesano de la madre, junto con los puntos de distribución y venta de las vasijas, así como la especialización en determinados tipos formales. Las familias son reconocidas por vía materna y las vasijas se personifican adquiriendo el nombre familiar (“las García”, por ejemplo). Por ello también hay grupos familiares especializados en la fabricación de ciertas vasijas.

Curiosamente, son bastante menos numerosos los trabajos sobre el aprendizaje de técnicas metalúrgicas en general. Según expone A. González Ruibal (2003: 51), hay dos cuestiones relacionadas con la metalurgia que no han recibido la atención suficiente: las cadenas operativas y las decisiones técnicas y el contexto de consumo y deposición. Por otra parte, los trabajos sobre la metalurgia en general se han centrado sobre todo en el trabajo del hierro.

C. González Casarrubios (1996), en su estudio sobre la artesanía del hierro en la Mancha toledana, recoge determinadas características de estos artesanos que en buena parte coinciden con las que se documentan en puntos muy distantes del mundo. El herrero es siempre un hombre, por tanto hay una exclusión de la figura femenina, excepto en casos de necesidad imperiosa en los que la ayuda se presta únicamente en según qué tareas (accionar el fuelle, por ejemplo), incluso como clienta (González, 1996: 396). Es un trabajo en exclusiva, cuyos conocimientos se transmiten por línea paterna (en los censos de artesanos, figuran una serie de apellidos que se repiten en este mismo oficio) (González, 1996: 397).

Por otra parte, se constatan numerosos símbolos relacionados con el aprendizaje de técnicas metalúrgicas en distintas zonas del mundo. Se sabe, por ejemplo, que entre los Gbaya-“Badoe (República centroafricana) (Monino, 1982: 307), existe la creencia de que el hierro, mineral o reducido, tiene una propiedad nociva y peligrosa, que hace necesaria la purificación de los fundidores. Los ritos de consagración de un nuevo artesano constituyen una afirmación de la jerarquía social: los antepasados se convierten en superparientes para el neófito y la relación de éste con su maestro reproduce las de filiación entre adultos y niños. El maestro controla todas las operaciones simbólicas, que son muy numerosas, emancipándose el nuevo artesano poco a poco. Los fundidores obtienen mediante este proceso una entidad y un lugar en el orden natural y social. Una vez más, las mujeres no participan en lo esencial, pero no están excluidas: pueden accionar el fuelle, al igual que los adolescentes, lo mismo que, en otro orden de cosas, participar en la caza capturando piezas pequeñas. Pero una mujer fundidora es algo impensable, aunque se conozcan jefas de poblado y, en un caso, de guerra. La explicación es que el hombre es la “madre del hierro”⁹, cuyo padre es una divinidad ancestral (Monino, 1982: 307).

Muchos talleres son familiares, como entre los de los Hausa de Níger (Echard, 1983), por lo que cabe pensar que el padre es el maestro de sus hijos. Curiosamente, en la explicación del origen del trabajo las mujeres aparecen como dominantes, existiendo al menos

⁹ Resulta interesante para la Arqueología de género constatar el rol femenino para el hombre en según qué coyunturas, algo que también se documenta en ritos de paso de otros grupos actuales, como los Masai, por ejemplo.

dos relatos: ellas dejaron dicha tarea a los hombres en tiempos míticos porque era muy tosco o bien porque la cocción es una técnica culinaria femenina y por tanto superior, frente a la de la parrilla, masculina por excelencia, aunque produce alimentos de lujo (Echard, 1983: 213 y 218-220).

En la región de los Grandes Lagos de África oriental (Chretien, 1983), el trabajo del hierro es igualmente una profesión familiar, aunque eventualmente se admiten otras personas de fuera como aprendices. Sabemos también que los conocimientos de los orfebres de África occidental (Ambruster, 1993: 119-122) se transmiten de padres a hijos o a otros miembros masculinos de la familia. Y en fin, en otros grupos más se documenta el trabajo infantil, colaborando en distintos procesos metalúrgicos, aunque desconozcamos más detalles sobre el trabajo en sí y su aprendizaje.

4. EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS

Hasta aquí se ha venido contemplando el aprendizaje de los individuos infantiles, pero determinados casos nos permiten comprobar cómo, en ocasiones, los aprendices también puede ser adultos. Sus circunstancias son muy variadas. Entre ellas habría que considerar, seguramente, la dificultad que entrañan algunas técnicas, la fuerza necesaria para realizarlas, ciertas situaciones económicas o relaciones sociales que hacen necesario tal aprendizaje (pérdida de un trabajo y cambio de oficio, necesidad de mayor aportación económica, traslado a otro grupo por matrimonio y un sinfín de ellas).

Ejemplos de artesanas que empiezan a modelar siendo adultas son los de mujeres jóvenes que deben migrar a otro grupo residencial por su matrimonio y se integran en una sociedad alfarera por ejemplo o que han enviudado y necesitan incorporar una fuente de ingresos. Tampoco es raro que se trate de hombres, ya que desde hace varias décadas la mayor parte de la alfarería realizada a torno es una labor masculina (Vidal y García, 2009)¹⁰. De hecho, ya se ha hecho alusión más arriba a este tema en el caso de los alfareros de Pomaire (Chile), que han pasado a ser los titulares del oficio con la introducción del torno, ocasionando múltiples modificaciones en la fabricación de vasijas.

Pero la edad de inicio y la autoría de la producción pueden variar. En distintos lugares y en el caso de la alfarería, el aprendizaje de la fabricación de vasijas comienza en la adolescencia. Entre algunas tribus de la Amazonia, las mujeres sólo tienen acceso a la arcilla después de parir el primer hijo. La mayoría de las alfareras Zúñi actuales aprendieron la técnica al llegar a la

pubertad y otras al casarse y trasladarse a pueblos Zúñi (Vidal y García, 2009).

Las características del alfarero en general fueron establecidas por C. Kramer (1985), en su momento, características que parecen repetirse en lugares diversos, al igual que distintos aspectos de su producción. Sabemos por la Etnografía, que los alfareros son hombres, mujeres y niños en una variada combinación de tareas. A menudo, la fabricación se hace a nivel doméstico y se elabora en el contexto de la vivienda. Este trabajo puede ser a tiempo completo o a tiempo parcial. En ocasiones, una vasija puede ser obra de varios autores: en una casa grande con varios alfareros, de una familia o de un grupo corporativo. Muchas otras particularidades caracterizan a los alfareros y alfareras (Kramer, 1985b: 117), pero lamentablemente no podemos detenernos aquí en ellas. Sí podemos destacar tradiciones como que la alfarera sea la mujer del herrero o del tejedor, entre ciertas etnias de Mali en el segundo caso. Por otra parte, numerosos ejemplos etnográficos muestran que un recipiente de la misma talla, forma y función puede ser trabajado de formas y métodos diferentes que responden a maneras de hacer de grupos sociales distintos (género, familia, casta, clase, facción, etnia, tribu, grupos etno-lingüísticos, etc.) (Roux, 2008: 118).

Una muestra de esa diversidad se constata en el estudio de O.P. Gosselain, quien analizaba en 1992 los sucesivos estadios de la producción cerámica de los alfareros Bafa o Bafia (Camerún central), granjeros de lengua bantú. La alfarería es una actividad femenina pero no está prohibida a los hombres (en estos casos, la madre del individuo en cuestión había sido alfarera). Cuando el aprendizaje se inicia en la infancia o en la adolescencia, siempre está supervisado por una mujer (madre, hermana, abuela, tía, segunda mujer del padre), en el poblado natal. Sólo en un caso se dio después del matrimonio por parte de la suegra en el poblado del marido. En este caso, la producción de vasijas no es una especialización, aunque sólo unas cuantas mujeres lo hacen. En el aprendizaje tampoco existe ninguna presión social a la hora de adoptar un particular esquema tecnológico. En todo caso, los hombres se atribuyen su invención como la de todas las creaciones importantes y si no la practican es porque es una actividad más conveniente para las mujeres, según señalan (Gosselain, 1992: 580).

La variación de la edad de inicio del aprendizaje se comprueba también en varios de los trabajos etnoarqueológicos llevados a cabo hasta ahora. A. González Ruibal (2005), al analizar la cerámica berta (en la región de Benishangul-Gumuz, oeste de Etiopía), constataba, por lo que se refiere al aprendizaje, que éste comienza entre los 10 y los 15 años, durando el proceso entre uno y tres años (seguramente el periodo en el que las jóvenes no tienen independencia productiva). El oficio se transmite de madres a hijas o de abuelas paternas a nietas. Procesos semejantes se conocen en otras poblaciones subsaharianas (González, 2005: 52).

¹⁰ Parece haber una tendencia general a que la cerámica a torno sea fabricada por hombres, como en el caso de la India, pero también en muchos otros lugares del mundo.

El trabajo llevado a cabo por F.A. Silva (2008) entre los Asurini do Xingu, una población ceramista amazónica, que vive en una aldea en la margen del río Xingu (Pará, Brasil), se centraba igualmente en la estructura de la enseñanza-aprendizaje de la fabricación cerámica (Silva, 2008: 217), constituyendo además un ejemplo de cooperación entre hombres y mujeres en las distintas actividades productivas. De hecho, todos los productos son compartidos en la comida colectiva familiar. Pero igualmente otros grupos domésticos pueden ser invitados con motivo de tareas compartidas.

El grupo doméstico es la unidad básica en la estructura social y la mujer es la organizadora de esta unidad económica y social, pero todo se basa en la asociación de hombres y mujeres. Lo mismo sucede en la producción de la cultura material a lo largo de toda la cadena operativa. Entre las responsabilidades femeninas se halla la producción de vasijas y otros elementos del equipo material. Durante la fabricación de los citados elementos, hombres y mujeres mantienen estrategias de cooperación. Además, muchos de los objetos fabricados por los hombres son usados por las mujeres y viceversa (Silva, 2008: 221-222).

La cerámica es un elemento esencial para la preparación de la comida diaria y para celebraciones rituales. El proceso de producción es una secuencia en la que pueden observarse algunos elementos rituales interesantes (Silva, 2008: 225-227). Normalmente, la fabricación cerámica es una actividad femenina y se aprende de madres a hijas. Interrogados los hombres acerca de la razón por la cual raramente aparecen involucrados en estas tareas, contestan que “es una cosa de mujeres”. El proceso de aprendizaje se lleva a efecto a través de la visualización y la manipulación del material. Las miniaturas son herramientas didácticas que igualmente se emplean aprendiendo otras técnicas artesanas, como las hamacas para dormir. El proceso de fabricación cerámica es largo y complejo y por esos suele ser la más anciana del grupo la que enseña a la joven (Silva, 2008: 235). El patronaje tecnológico no está relacionado con el grupo doméstico, sino con la estructura enseñanza-aprendizaje compartida por las mujeres de todos los grupos domésticos (Silva, 2008: 238). Sin embargo, a día de hoy, muchas vasijas han sido reemplazadas por objetos industrializados, así que su producción se reserva para los turistas (Silva, 2008: 241). Con todo, la cerámica es importante para las alfareras porque es una actividad relacionada con aspectos sociales.

5. ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalizaré con una obviedad: el aprendizaje se halla presente desde que el ser humano existe y vive en sociedad. Para que este proceso se ponga en marcha se requiere alguien que enseñe y otros u otras que aprendan. Cuando es posible documentar herramientas u otros objetos (adornos, por ejemplo) que presentan

una cierta estandarización, con arreglo a unos patrones por sencillos que sean, podemos deducir que alguien ha enseñado a otro a fabricarlas, de acuerdo con unos esquemas mentales y para necesidades más o menos concretas. Pero, ¿podrían los productos de lo enseñado reconocerse si fueran heterogéneos? A partir de los restos arqueológicos creo que únicamente en el caso citado podría presumirse un aprendizaje. En mi opinión, este tipo de reflexiones, evidentes por otra parte, ayudarían a identificar este proceso en la documentación arqueológica.

Realmente, el hecho de que a partir del resto material mismo sea posible deducir procesos de aprendizaje (casos de Casa Montero o de la Motilla del Azuer y otros) supone un importante avance. Sin embargo, es cierto que otras explicaciones igualmente verosímiles pueden argumentarse, por lo que determinadas facetas permanecen en el campo de la hipótesis. En ocasiones, lo observado en sociedades vivas parece apoyar algunas de estas conclusiones: los yacimientos de materias primas resultan idóneos para el aprendizaje. A veces, se ha sugerido que, en aquellos lugares identificados como talleres del trabajo de la piedra, podrían haber tenido lugar también estos procesos de enseñanza, lo que parece bastante acertado. De igual manera, objetos toscamente realizados y/o de pequeño tamaño han venido siendo considerados como fruto de ese aprendizaje, vinculados o no al juego, lo que de nuevo parece corresponderse con realidades actuales.

Con el objetivo de profundizar un poco más, podemos acudir a otras disciplinas que nos ayuden a avanzar con una cierta seguridad en las investigaciones, indicando las distintas edades en las que los niños pueden desarrollar ciertas tareas, según su desarrollo cognitivo y motriz, pero también su fuerza, por ejemplo. Como ya se ha comprobado, trabajo infantil, juego como vía para acceder a las pautas de comportamiento y los roles de los adultos y aprendizaje se hallan estrechamente unidos. Sin embargo, como ha habido ocasión de comprobar, los aprendices no son únicamente individuos infantiles.

En otro orden de cosas, parece que de lo observado hasta este momento¹¹, podríamos excluir de los trabajos de la piedra y del metal a las mujeres que, únicamente en caso de necesidad y en esta segunda tarea, podrían colaborar en labores complementarias, pero nunca ser las titulares del oficio, algo que se repite en lugares muy distantes. Otro tanto sucede con los hombres en el campo de la alfarería, donde las mujeres suelen ser las que se encargan de la producción y del control de fabricación. De hecho, la tradición del matrimonio entre la alfarera y el herrero, ambos practicantes de las artes del fuego, es algo ampliamente documentado. Pero volviendo al papel

¹¹ Como se ha podido comprobar los estudios dedicados al aprendizaje son desiguales en calidad, cantidad y temática, por lo que sin duda queda un largo camino por recorrer.

del hombre en la alfarería, se constata que con la introducción del torno y la industrialización el oficio pasa a manos masculinas, perdiéndose una serie de contenidos simbólicos y modificándose igualmente el proceso de aprendizaje que, para empezar, acorta su duración, pero que como contrapartida da cabida a innovaciones. Es curioso observar cómo el hombre se arroga la invención de las técnicas que venimos citando, aún cuando sea la mujer la que las desarrolla en la actualidad. El trabajo del metal que parece ser un ámbito masculino por excelencia se halla lleno de significados que alcanzan al maestro, al aprendiz y a la fragua misma. Ésta es un lugar de reunión de la comunidad, al igual que el taller de la o el alfarero.

En todo caso, según lo observado en sociedades actuales, cuando los aprendices son adultos de uno y otro género, suelen existir motivos económicos o determinadas circunstancias del individuo, ya señaladas en páginas anteriores. Obviamente, los significados más trascendentes del aprendizaje que se constataban en el ámbito infantil y que afectan a su desarrollo como adultos no se dan en el de hombres y mujeres o cambian radicalmente. En el caso de los niños, mediante ese proceso y posteriormente con la práctica del oficio se perpetúan tradiciones y comportamientos esenciales del grupo y podríamos decir que “encuentran su lugar en el mundo” o, lo que es lo mismo, en su comunidad (un microcosmos), aprendiendo los roles masculinos y femeninos y, naturalmente, desarrollan un medio de ganarse la vida.

El aprendizaje es pues un proceso complejo, integrado por múltiples componentes, bajo el que subyacen significados mucho más trascendentes que la simple tecnología. Es en este terreno en el que la Etnografía y la Etnoarqueología pueden ser de gran utilidad para poder revestir las cadenas operativas de pautas sociales y simbólicas, además de económicas. Cabe recordar como siempre que la Etnoarqueología proporciona posibilidades de interpretación y nunca analogías rígidas. Aunque sea de forma hipotética, puede ofrecer una cierta “tranquilidad” acerca de que ciertas conclusiones, repito hipotéticas, pueden no ser descabelladas, al tiempo que suministra posibilidades de explicación a determinados restos arqueológicos. Permiten en fin no quedarnos únicamente en el aspecto tecnológico que, como se ha comprobado en sociedades actuales, raramente está aislado de otros contenidos importantes para el individuo y para el grupo, ya que el aprendizaje es mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambruster, B.R. (1993): “Etnoarqueología aplicada a la metalurgia del oro: el caso de Europa atlántica y África occidental”. *Trabajos de Prehistoria*, 50: 113-126. <https://doi.org/10.3989/tp.1993.v50.i0.492>
- Castañeda, N. (2014): *El trabajo del sílex: La mina del Neolítico antiguo de Casa Montero (Madrid) y su sistema técnico*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Castañeda, N. (2018): “Apprenticeship in Early Neolithic Societies: The Transmission of Technological Knowledge at the Flint Mine of Casa Montero (Madrid, Spain), ca. 5300-5200 cal BC”. *Current Anthropology*, 59 (6): 716-740. <https://doi.org/10.1086/700837>
- Cohen, M.N. (1981): *La crisis alimentaria en la prehistoria*. Alianza Ed. Madrid.
- Complutum* 21 (2). 2010.
- Crits, E. de (1994): *Style et technique: comparaison interethnique de la poterie subsaharienne, Terre cuite et société. La céramique, document technique, économique, culturel, XIVe Rencontres Internationales d'Archéologie et d'Histoire d'Antibes (21-22 octobre 1993)*. Juan-les-Pins: 343-350.
- Chretien, J.-P. (1983): “La production du fer au Burundi avant la mainmise coloniale”. En N. Echard (ed.): *Métallurgies Africaines. Nouvelles contributions*. Société des Africanistes. Paris: 311-325.
- Echard, N. (1983): “Scories et symboles. Remarques sur la métallurgie hausa du fer au Niger”. En N. Echard (ed.): *Métallurgies Africaines. Nouvelles contributions*. Société des Africanistes. Paris: 209-224.
- González-Ruibal, A. (2003): *La experiencia del otro. Una introducción a la Etnoarqueología*. Akal Arqueología. Madrid.
- González-Ruibal, A. (2005): “Etnoarqueología de la cerámica en el oeste de Etiopía”. *Trabajos de Prehistoria*, 62 (2): 41-66. <https://doi.org/10.3989/tp.2005.v62.i2.68>
- González, C. (1996): *La artesanía del hierro en la Mancha toledana*. Diputación provincial de Toledo. Toledo.
- Gosselain, O.P. (1992): “Technology and Style: Potters and Pottery among Bafia of Cameroon”. *Man*, 27 (3): 559-586.
- Kamp, K., 2010: “Entre el trabajo y el juego: perspectivas sobre la infancia en el suroeste norteamericano”. *Complutum*, 21 (2): 103-120.
- Kaneko, M. (2005): “Learning process of pottery making among Ari people, southern Ethiopia”. *African Study Monographs*, Suppl. 29: 73-81.
- Kramer, C. (1985): “Ceramic production and specialization”. *Paléorient*, 11 (2): 117-119.
- Lillehamer, G. (2010): “Archaeology of children”. *Complutum*, 21 (2): 15-45.
- Monino, Y. (1983): “Accoucher du fer. La métallurgie gbaya (Centrafrique)”. En N. Echard (ed.), *Métallurgies Africaines. Nouvelles contributions*. Société des Africanistes. Paris: 281-309.
- Nájera, T. et alii (2010): “La población infantil de la Motilla del Azuer: Un estudio bioarqueológico”. *Complutum* 21 (2): 69-102.

- Quesada, F. y López, M^a J. (1988): "Talleres y producciones cerámicas actuales en Egipto: un estudio etnoarqueológico en Heracleópolis Magna". *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 24: 325-355.
- Petrequin, A.-M. y Petrequin, P. (1993): *Écologie d'un outil. La hache de Pierre en Irian-Jaya (Indonésie)*. CNRS. Paris.
- Petrequin, P. y Petrequin, A.M. (1996): "Écologie d'un outil. La hache de Pierre en Irian-Jaya (Indonésie)". *Revue française d'anthropologie*, 137: 272-273.
- Politis, G. (1998): "Arqueología de la infancia: una perspectiva etnoarqueológica". *Trabajos de Prehistoria*, 55 (2): 5-19. <https://doi.org/10.3989/tp.1998.v55.i2.300>
- Roux, V. (2008): "Etnoarqueología instruccions d'ús: noves perspectives per a l'anàlisi dels conjunts ceràmics". *Cota Zero*, 23: 115-128.
- Rubio, I.: *Sociedades del pasado y del presente. Una introducción a la Etnoarqueología*. En preparación
- Sánchez Romero, M. (2008): "Childhood and the construction of gender identities through material culture". *Childhood in the past*, 1: 17-37. <https://doi.org/10.1179/cip.2009.1.1.17>
- Silva, F.A. (2008): "Ceramic technology of the Asurindó Xingu, Brazil. An Ethnoarchaeological Study of Artifact Variability". *Journal of Archaeological Method and Theory*, 15: 217-265. <https://doi.org/10.1007/s10816-008-9054-8>.
- Vidal, A. y García, J. (2009): "Díme como lo haces": una visión etnoarqueológica de las estrategias de aprendizaje de alfarería tradicional". *La otra arqueología. Arqueoweb*, 12 (1): 1-57.