

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y ESPACIOS DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES E IDENTIFICACIONES EN EL QUEHACER COTIDIANO

*María Lucila Rodríguez Celín¹, Soledad Lemmi², Alejandra Soto³,
Carla Golé⁴, Laura Canciani⁵ y Ana Padawer⁶*

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos acerca de la relación entre aprendizajes e identificaciones a partir de dos conceptos que permiten dar cuenta de formas de adquirir conocimientos y habilidades en el quehacer cotidiano: comunidades de práctica y espacios de sociabilidad. Nos interesa, desde ese punto de partida conceptual, abordar cómo se configuran espacios educativos a partir de quehaceres cotidianos comunes y cómo son las relaciones de sociabilidad implicadas en encuentros ordinarios tales como compartir un almuerzo, un trabajo o un baile. Participar de dichas actividades supone aprender a hacer y, al mismo tiempo, ubicarse en una categoría social relacional derivada de esa práctica. El trabajo de campo etnográfico que acompaña estas reflexiones es llevado a cabo en espacios de sociabilidad público semi-doméstico ligado a la comensalidad de niños y niñas *mbyà* y colonos como es el comedor de la escuela en una zona rural subtropical de la provincia de Misiones, en el noreste de Argentina; en contextos domésticos construidos a partir del conocimiento agrícola en familias de migrantes bolivianos en la producción hortícola próxima a la ciudad de La Plata; y en el ámbito semi-público constituido por el Centro Regionalista Andaluz de la Ciudad de Buenos Aires donde se enseña danza flamenca y se crea un espacio vinculado a un pasado común de quienes migraron desde el sur de España a Argentina durante la primera mitad del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Identificaciones, Comunidades de Práctica, Sociabilidad.

ABSTRACT

In this paper we intend to analyze the relationship between apprenticeship and identifications since they are two concepts that allow us to think about the ways in which people acquire knowledge and skills from everyday tasks: communities of practice and spaces of sociability. From this conceptual starting point that links learning and identifications, we approach how educational spaces are configured from the common daily tasks, considering how the sociability relationships are involved in such ordinary meetings: sharing a lunch, a job or a dance involves learning to do and, at the same time, locate in a relational social category derived from that practice. The ethnographic field work is carried out in semi-domestic public sociability spaces linked to commensality, in the province of Misiones, in northeastern Argentina, a rural subtropical jungle area; in domestic contexts where the agricultural knowledge in

¹ Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (PAE, ICA, FFyL, UBA) / CONICET. 59 N°333, Depto 4 (1900). La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. marialucilarc@hotmail.com

² Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata / CONICET. soledadlemmi@yahoo.com

³ PAE, ICA, FFyL, UBA. ale_soto03@hotmail.com.

⁴ PAE, ICA, FFyL, UBA/ MINCYT. carlagole@gmail.com

⁵ FFyL, UBA. lcanciani@yahoo.com

⁶ PAE, ICA, FFyL, UBA/ CONICET. apadawer66@gmail.com

families of Bolivian migrants is articulated in the horticultural production, near the city of La Plata, in the province of Buenos Aires; finally in the semi-public sphere in the Andalusian Regional Center in Buenos Aires City where flamenco dance is taught creating spaces of sociability linked to a common past of those who migrated from southern Spain to Argentina during the first half of the 20th century.

KEYWORDS: Apprenticeship, Identifications, Communities of Practice, Sociability.

Manuscrito recibido: 2 de enero de 2018

Aceptado para su publicación: 12 de marzo de 2018

PRESENTACIÓN

El presente trabajo retoma los conceptos de comunidades de práctica (Lave, 2011) y de sociabilidad de Simmel (1949) para reflexionar acerca de la relación entre aprendizajes e identificaciones desde una perspectiva cotidiana de la educación. Numerosos trabajos abordan cómo lo que las personas aprendemos cotidianamente está definido por relaciones marcadas por la clase, el género, la etnicidad y la edad, pero también atravesadas por cómo los sujetos nos identificamos y participamos en el mundo social a partir de esas diferencias. Nos interesa, a partir de ese punto de partida conceptual que vincula aprendizaje e identificaciones, abordar cómo se configuran espacios educativos a partir de los quehaceres cotidianos comunes, y considerar cómo son las relaciones de sociabilidad implicadas en tales encuentros ordinarios: compartir un almuerzo, un trabajo o un baile supone aprender a hacer y, al mismo tiempo, ubicarse en una categoría social relacional derivada de esa práctica.

El concepto de comunidades de práctica, elaborado por Jean Lave, proviene de una revisión del concepto de praxis marxista desde la crítica antropológica de la noción de cultura derivada de la Escuela de Birmingham, las aproximaciones al espacio social de Lefevre, y la teoría de la actividad de raíz vygotskiana (Lave, 2011). Este concepto nos permite abordar los conocimientos producidos en espacios cotidianos analizando cómo en estas situaciones los aprendices y los expertos se relacionan conflictivamente en el hacer a través de distintas maneras de participar en relación. Las posiciones subordinadas o periféricas, estructuradas a partir de relaciones sociales pre-definidas en

clave de edad, género, etnicidad y de posición social, son generalmente formuladas como ayuda o colaboración y mediadas por relaciones afectivas derivadas de la copresencia más o menos permanente.

En este trabajo intentamos dar cuenta de cómo dichas posiciones varían tanto en función del dominio relativo del quehacer, como de la conciencia reflexiva respecto de la posición social ocupada, que involucra una cierta explicitación de las identificaciones por parte de los sujetos. Por ello incorporamos al análisis el concepto de espacios de sociabilidad, recuperado a partir de la clásica definición simmeliana, concepto que es retomado por Maurice Agulhon y Roger Chartier para referirse, dentro de sus estudios históricos, a espacios de vínculo interpersonal orientados a asuntos públicos. La sociabilidad se vincula con las identificaciones, en tanto estos espacios domésticos o públicos compartidos implican procesos de inclusión/exclusión en un círculo social.

Tomando en cuenta estas conceptualizaciones, en las páginas que siguen abordaremos cómo en distintos contextos donde realizamos nuestros trabajos de campo (en almuerzos en escuelas interculturales, en las labores agrícolas en las quintas familiares y en bailes en asociaciones regionalistas), los sujetos participan de maneras disímiles ocupando posiciones diferenciadas a partir de los conocimientos que van adquiriendo sobre el hacer pero, al mismo tiempo, este dominio implica ubicarse en una categoría social relacional de identificación derivada de esa práctica.

Cuatro de nosotras hacemos trabajo de campo en la provincia de Misiones, en el noreste de Argentina, una zona rural de selva subtropical.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y ESPACIOS DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES E IDENTIFICACIONES EN EL QUEHACER COTIDIANO

Hemos elegido este campo para reflexionar sobre cómo se establecen comunidades de práctica en espacios de sociabilidad públicos semi-domésticos ligados a la comensalidad. Describiremos los almuerzos de escuelas primarias rurales interculturales del Municipio de San Ignacio, donde pueden verse procesos de aprendizaje práctico en torno a la alimentación y a la vez se despliegan relaciones interétnicas e identificaciones entre pares: niños y niñas colonos e indígenas *mbyà-guaraní* (Imagen 2, 4, 7 y 10). El mandato de la escuela intercultural es el de la diversidad e integración: los espacios marginales en la escuela como son el comedor muestran cómo esos mandatos son apropiados por los niños y mediados por la autoridad adulta que establece ciertas regulaciones en ese espacio.

cómo se configuran estas comunidades de práctica que implican identificaciones conflictivas con la nacionalidad boliviana y el trabajo agrícola (Imagen 1, 5 y 8). En este caso, unidad doméstica y unidad productiva se encuentran juntas, por ellos los niños y jóvenes que integran estas familias conviven diariamente con el hacer productivo en la quinta jugando, acompañando, observando y en ocasiones ayudando en el trabajo (Imagen 11).

Por último, una de nosotras trabaja en la Ciudad de Buenos Aires, en un Centro Regionalista Andaluz. En este espacio analizaremos cómo se despliegan las comunidades de práctica en una actividad expresiva como la danza flamenca, que mediante clases y su presentación en fiestas, permite crear espacios de sociabilidad vinculados a



Imagen 1. Familia de quinteros en un invernadero, La Plata, Buenos Aires.

Otra de nosotras trabaja en la provincia de Buenos Aires, en una zona dedicada a la producción hortícola próxima a la ciudad de La Plata. En este espacio daremos cuenta de cómo las comunidades de práctica se despliegan en contextos domésticos, articuladas a partir del conocimiento agrícola en familias de migrantes bolivianos. Describiremos la sociabilidad que se da entre generaciones cuando los jóvenes se incorporan a las labores de horticultura en el invernadero (la quinta), analizando

un pasado común de quienes migraron desde el sur de España a Argentina durante la primera mitad del siglo XX (Imagen 3, 6, 9 y 11). Aprender a bailar flamenco en El Rincón, no es lo mismo que hacerlo en una academia de baile, aunque esta práctica se haya academizado: se aprende un baile asociado a una identidad sociocultural que se recrea aquí y ahora.

El trabajo de campo etnográfico realizado tanto en los espacios institucionales como en ámbitos



Imagen 2. Alumnos y alumnas mbyà de nivel inicial y primaria desayunando en el comedor escolar, San Ignacio, Misiones.

familiares y comunitarios dio lugar a observaciones participantes, entrevistas abiertas y conversaciones más informales. Asimismo, dado que en nuestra investigación los niños y jóvenes son interlocutores importantes nos hemos apoyado en un instrumento de relevamiento específico que

consiste en que los niños registren libremente su cotidianeidad con una cámara de fotos y video. Finalmente, complementamos nuestra investigación con fuentes estadísticas e información catastral georeferenciada.



Imagen 3. Clase flamenco para adultos en el Rincón Andaluz, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y ESPACIOS DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES E IDENTIFICACIONES EN EL QUEHACER COTIDIANO

APRENDIZAJE E IDENTIFICACIONES: COMUNIDADES DE PRÁCTICA

La perspectiva de Elsie Rockwell sobre las experiencias formativas escolares nos permitió, como parte de un equipo más amplio (Novaro, 2011), comenzar a “salir de la escuela”, y así retomar la tradición antropológica que reconoce experiencias formativas en distintos espacios institucionales de prácticas. Nos acercamos así a la perspectiva de Jean Lave (2011) quien con una inspiración vygotskiana y en debate con los postulados cognitivistas se dedicó a sistematizar los procesos sociales de aprendizaje ligados a una actividad concreta (la sastrería en Liberia).

De su trabajo recuperamos la idea de que el aprendizaje es un aspecto integral de la práctica social, de carácter situado y relacional; y que el conocimiento es una construcción social que acontece en el devenir de la acción práctica en el mundo. Por ello asumimos, en nuestras investigaciones de campo, que toda actividad contiene aprendizajes y todo aprendizaje supone actividades desarrolladas en un espacio sociocultural y un tiempo histórico determinado, es decir que el aprender es un proceso social situado, parcial, dinámico, heterogéneo y de final abierto. El contexto de la actividad social-

mente situada, sea la alimentación, la horticultura o el baile, no es simple escenario o soporte de la acción, sino parte constitutiva de la misma y por ende, de la propia construcción y transformación de aquello que se aprende (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991).

En el caso de las escuelas interculturales bilingües en espacios rurales, la comensalidad constituye una práctica social que involucra el aprendizaje por parte de los niños no sólo sobre cómo comer, sino con quiénes comer. La comensalidad refiere a las prácticas y representaciones en torno a lo que se come, su modo de preparación, forma de consumo, con quiénes, cuándo y dónde se realiza la acción. En este sentido, en los acontecimientos alimentarios operan normas y están más o menos estructurados (Maury Sintjago: 2010). Asimismo, la alimentación constituye un sistema de comunicación, un complejo sistema de signos, un cuerpo de imágenes, un protocolo de usos, de situaciones y de comportamientos propios. Por lo tanto, la ingesta de alimentos trasciende su nivel nutritivo involucrando facetas rituales, simbólicas y sociales. En este sentido, los niños al ingresar en la escuela se incorporan a una comunidad de práctica en un contexto institucional público semi-doméstico y a la vez que participan de la experiencia de comer,



Imagen 4. Grupo de hermanos colonos desayunando en el comedor escolar, San Ignacio, Misiones.

aprenden un entramado de normas propias de la comensalidad dentro del espacio educativo.

Nos interesa destacar, en las prácticas de comensalidad escolares, la distribución de los niños en las mesas del comedor. La misma responde por un lado a una indicación explícita por parte de los maestros que apela a un ordenamiento etario: hay tres mesas en el comedor, una para cada uno de los tres ciclos que componen el nivel básico de la educación en nuestro país. Sin embargo, existe otro criterio de agrupamiento que no es explicitado y que responde a criterios étnicos: hacia el interior de cada mesa, se forman dos grupos, uno de los cuales se conforma por niños que se identifican como colonos (Imagen 4 y 10) y otro de niños que autoadscriben como *mbyà* (Imagen 2 y 7). Si bien profundizaremos sobre este aspecto en el siguiente apartado, en relación con la incorporación de los novatos en comunidades de práctica y el dominio progresivo de saberes, es interesante señalar que en un par de oportunidades hemos podido observar cómo niños que recién ingresaban a la institución, se sentaban en el lugar “equivocado”, niños colonos que en sus primeros días de clases, a la hora de comer se ubicaron entre niños *mbyà*.

En este sentido, el parentesco es un articulador clave a la hora de sentarse a comer en la escuela ya que los niños más pequeños se ubican junto a sus hermanos más grandes, que llevan más tiempo

dentro de la institución escolar, y mediante la observación y la imitación van aprendiendo prácticas propias del comer en la escuela como poner un mantelito, decir una oración de agradecimiento de la comida, sentarse y usar los cubiertos de determinada manera y levantar la mesa una vez finalizado el almuerzo. Muchas veces estas prácticas son propias del comedor escolar y no coinciden con la comensalidad desplegada en ámbitos familiares y comunitarios. Por lo tanto, el comer en la escuela constituye una comunidad de práctica donde los niños aprenden observando y a la vez participando de formas específicas de comer.

En el caso de la horticultura platense, los migrantes bolivianos que provienen de hogares campesinos llegan a la Argentina guiados por algún vecino o familiar que ya se encuentra inserto en la producción hortícola, con frecuencia bajo la tutela de un productor criollo que posee, además del saber hacer, el capital necesario para producir. Migrar implica dejar de trabajar en el campo junto a la familia, pasar a emplearse en la ciudad de múltiples maneras (domésticas, niñeras, peluqueras, costureras, construcción, comercio, etc.), para luego cruzar la frontera y continuar el trabajo en la horticultura en Argentina, aprovechando la ventaja de que se trata de una actividad que dominan, de manera que pueden convertirse en participantes plenos de esta práctica cultural en otro espacio con relativa facilidad.



Imagen 5. Niño en invernadero, La Plata, Buenos Aires.

Al migrar el grupo familiar completo, los hijos participan desde la niñez en las comunidades de práctica que conforman la horticultura. Las relaciones intergeneracionales, de adultos a niños-jóvenes, de padres a hijos, atraviesan y configuran este espacio de sociabilidad alrededor del quehacer agrícola. Los hijos de los productores bolivianos acompañan a sus padres desde pequeños en la quinta (Imagen 1 y 11), y mientras están jugando y pasando el tiempo, los padres les encargan alguna tarea sencilla, o bien ellos la toman espontáneamente (Rogoff y Paradise, 1993). De esta manera los niños aprenden los procedimientos mientras van creciendo sin identificarse necesariamente como aprendices de horticultores, pero sí como miembros de una familia boliviana, integrantes jóvenes que “ayudan”, voluntariamente o no, a la reproducción de su grupo doméstico (Imagen 5). Este aprendizaje implica incorporar una especialización laboral basada en la división doméstica del trabajo en términos de género y edad, donde los niños aprenden sobre la producción hortícola de una manera muy diferente a como lo hacen en las clases de ciencias naturales en la escuela: incorporan los horarios de trabajo en función del clima, la época del año y la disposición física, aprenden las diferentes etapas del proceso de trabajo desde la siembra a la cosecha y comercialización, los problemas que se presentan en la producción en términos de enfermedades, riego, clima, etc.

Los niños y jóvenes observan, hacen y también escuchan las conversaciones de sus padres con otros quinteros, los problemas que se les presentan, y cómo los afrontan mediante los consejos que se dan entre sí. El hecho de que las jóvenes generaciones participen en las actividades es clave para que puedan entender lo que escuchan y observan: la transparencia (Lave y Wenger, 1991) es constitutiva de la organización social del acceso al conocimiento hortícola, y permite explicar su tal vez imperceptible pero sin dudas constante cambio y dinamismo. No se aprende a ser quintero boliviano porque se incorpora un corpus de tradiciones que configura una identidad, sino que ese conocimiento se hace día tras día en los quehaceres cotidianos, con sus tensiones, dudas y nuevas certezas que las

experiencias les proporcionan en estas relaciones intergeneracionales.

Este mismo dinamismo se presenta en el proceso de aprendizaje del baile flamenco en los centros regionales españoles como el Rincón Andaluz de Buenos Aires, ya que lejos de ser un baile puro e inalterable transmitido por generaciones de gitanos y andaluces, es el resultante de una gran heterogeneidad de repertorios, modos interpretativos, regionalismos, que se dieron históricamente en su práctica, tanto en celebraciones privadas (bailes en contextos familiares), como ritualizadas (conmemoraciones y fiestas religiosas). En la actualidad el flamenco está absolutamente globalizado y se aprende en academias de baile además de asociaciones regionales; incorporando significativamente aportes de la danza contemporánea y el tango en el baile, e introduciendo instrumentos musicales como el cajón peruano, el piano y el violín en su aspecto musical.

Cuando los niños y jóvenes concurren a las clases del Rincón Andaluz, no aprenden un baile tradicional sino una danza en constante cambio, que ellos mismos contribuyen a producir: observan y participan en la disipación de las diferencias de género en relación con ciertos palos (ritmos que pueden ser cantados y bailados) identificados con mujeres o varones, al igual que en la idea del bailar como ejecutor de zapateos enérgicos y la bailora como intérprete de la sensualidad en torsos y braceos. Bailar flamenco en el Rincón implica apropiarse de una tradición andaluza que, como ha señalado Francisco Jiménez Romero (2015), es la resultante de prácticas que “copian con diferencias”.

En la transmisión del flamenco en El Rincón Andaluz, la integración en comunidades de práctica permite aprender que el cuerpo es forma y contenido: los bailarines novatos van adquiriendo un dominio de las destrezas y jerga técnica a partir del uso cotidiano que realizan los expertos. Esta transmisión no se da en un contexto institucional público semi-doméstico (como en las escuelas interculturales bilingües), ni en un contexto intergeneracional familiar (como en la horticultura platense), sino en un contexto de relaciones entre pares e intergeneracional estrictamente público.



Imagen 6. Clase de flamenco para niñas en el Rincón Andaluz, CABA.

Dado que el baile flamenco está escasamente codificado, el aprendizaje se produce principalmente a través de la observación y la imitación, tomando la coreografía como herramienta. Dentro de las comunidades de práctica, son los maestros quienes realizan los movimientos que serán imitados y repetidos, de manera que los aprendices vayan adquiriendo habilidades. En las fiestas que organiza el Rincón (Cruces de Mayo, Feria de Abril) los estudiantes ponen en escena los conocimientos adquiridos, observan las ejecuciones de los expertos y la participación legitimante de grupos gitanos (Imagen 9 y 11).

APRENDIZAJE E IDENTIFICACIONES: ESPACIOS DE SOCIABILIDAD

Como señalamos al comienzo, el concepto de sociabilidad está anclado en la concepción de Simmel (1949) que la definió como la disposición genérica del ser humano para entablar con los demás algún tipo de relación social, lo que permitió que algunos de los desarrollos posteriores se orientaran a abordar sus expresiones en espacios domésticos y públicos (como es el caso de Maurice Agulhon y Roger Chartier). Este concepto nos resultó relevante para poder trabajar el vínculo

entre aprendizaje e identificaciones, considerando cómo en los espacios compartidos donde se aprende en comunidades de práctica en torno a una actividad (el comedor, la quinta, la clase de baile o la fiesta), se producen cotidiana e históricamente procesos de inclusión/exclusión en un círculo social.

Los vínculos entre identidad, sociabilidad y comensalidad han sido trabajados por varios autores. El compartir el momento de la comida involucra un fuerte sentido de comunalidad, al comer juntos los sujetos se convierten en compañeros, se refuerzan sus vínculos sociales o fundan comunidad (Arnaiz 2001). Como sostiene Maury Sintjago (2010), la comida es uno de los referentes más evidentes para introyectar y transferir sentido respecto a la identidad de un grupo, en función de lo que come, cómo se come, cuándo y con quiénes. La comida en común constituye un medio universal para expresar sociabilidad, igualdad y diferencia; comprende un gran número de contextos y prácticas reiterativas con el objeto de asegurar y facilitar lazos de cohesión y la solidaridad grupal (Maury Sintjago, 2010). En el comedor de la escuela intercultural de Misiones, la sociabilidad adquiere una especificidad dada por su funcionamiento dentro de un contexto escolar, que hace que las relaciones sociales interétnicas establecidas en espacios

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y ESPACIOS DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES E IDENTIFICACIONES EN EL QUEHACER COTIDIANO

sociales familiares y comunitarios se resignifiquen a partir del propósito formativo socialmente legitimado de la institución educativa. De esta manera, incide en la sociabilidad escolar su objetivo histórico de integración y homogeneización en relación con la construcción de la identidad nacional, que se pone en juego de modo particular, además, en espacios que no son “estrictamente educativos” como el comedor.

De esta manera, el modo en que los niños se relacionan varía en distintos espacios escolares: aquellos en los que son más autónomos, como es el caso del comedor, las relaciones de frecuentación interétnica son menos intensas, mientras que en los espacios donde los adultos están más presentes como las aulas, las marcas étnicas históricas son menos visibles, asumiéndose así el mandato de la interculturalidad.



Imagen 7. Niños mbyá desayunando en el comedor escolar, San Ignacio, Misiones.

Justamente este carácter marginal del comedor es el que permite explicar por qué se trata del único lugar donde los niños se agrupan en relación con la pertenencia étnica (Imagen 7). En el momento que los niños se sientan a desayunar y almorzar, observamos dos principios evidentes de estructuración en la distribución en las mesas: la edad y la pertenencia étnica, siendo esta última la que tiene más fuerza. Esta forma en que los niños se organizan a la hora de comer pareciera no tener un origen prescriptivo por parte de los adultos, sino que se presenta más bien como una norma construida en otro contexto (el familiar) a partir de la cual los niños socializan entre aquellos con los que se identifican. Por otra parte, hacia el interior de cada mesa, los niños se agrupan por familia: los hermanos se sientan juntos, lo mismo ocurre con los primos, o en un caso niños que no estaban emparentados, pero habitaban dentro del mismo hogar.

En el caso de las quintas hortícolas, estas son un espacio de encuentro, no sólo porque la familia trabaja codo a codo bajo los invernáculos, sino porque en un mismo predio pueden vivir varias familias extensas. Si bien cada una se ocupa de un invernadero, las casillas en las que viven son colindantes, ubicándose una al lado de la otra (Imagen 8). Esto construye espacios compartidos interfamiliares como el fogón en que se hace la comida, el horno de barro o el lugar en que se lava la vajilla. Estos espacios son de uso común generándose allí, al momento de los encuentros, conversaciones sobre la labor y eventos cotidianos más allá del núcleo doméstico. Asimismo, hay otros espacios de encuentro derivados de cuestiones gremiales y políticas en tanto estas familias se agrupan en organizaciones de productores (en la actualidad hay en el cordón hortícola platense aproximadamente 20 organizaciones de productores), que se destacan



Imagen 8. Casas de familias migrantes bolivianas lindantes con los invernaderos, La Plata, Buenos Aires.

como espacios de pertenencia articulados a partir de identificaciones laborales, de género y étnicas.

En el caso del Rincón Andaluz, las clases son espacios de encuentro cotidiano donde se construye la comunidad de práctica, pero tal vez sea la fiesta el espacio institucional donde se exteriorizan y comunican con más fuerza los signos de identidad común. En este espacio público y colectivo se reactualiza y produce conocimiento a través de la práctica corporal, la imitación y la observación:

los asistentes hacen jaleos (arengas), baten palmas y se incorporan en rondas improvisadas donde el público danza junto a los bailadores, de manera que los novatos van adquiriendo conocimientos en la misma práctica. Esta práctica implica al mismo tiempo inclusión (ya que elimina la separación artista/público), pero al mismo tiempo excluye a aquellos que no comparten ninguno de estos códigos (los que asisten al evento como espectáculo).



Imagen 9. Fiesta de fin de año en el Rincón Andaluz, CABA.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y ESPACIOS DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES E IDENTIFICACIONES EN EL QUEHACER COTIDIANO



Imagen 10. Centro: Hermanos colonos de nivel inicial y primario en el comedor escolar, San Ignacio Misiones.



Imagen 11. Trabajador en la quinta junto con una niña, La Plata, Buenos Aires.



Imagen 12. Fiesta en la vía pública organizada por el Rincón Andaluz, CABA.

CONCLUSIONES

La reconceptualización del “aprendizaje en la práctica”, entendido como un proceso que nos vuelve competentes en el mundo social al tiempo que nos identificamos como parte de colectivos heterogéneos, nos permite entender cómo se comprende y participa en distintos ámbitos sociales como un comedor escolar, una quinta familiar o un baile regional repitiendo y a la vez cambiando esas prácticas. Esta reconceptualización implica que se puede aprender a comer, producir y bailar, entendiendo que estas capacidades o incapacidades no son un atributo de las personas, sino parte de la producción social e histórica de identidades, que son a la vez proceso y producto.

Desde este enfoque, el aprendizaje acontece en situaciones cotidianas e involucra el hecho de “estar” en el lugar “haciendo” con “otro/as” (comiendo, trabajando, bailando). Esto nos desafía a pensar la complejidad a la vez que la naturalización de estas experiencias y a revisar profundamente la idea misma de legitimidad en relación al conocimiento, considerando el carácter situado, relacional y productivo del conocer, el saber hacer y el aprender identidades, como procesos de negociación imbricados en la práctica social.

BIBLIOGRAFÍA

- JIMENEZ ROMERO, L. F.
2015. *Proceso de transmisión y adquisición corporal en el baile flamenco*.
- LAVE, J. y E. WENGER
1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- LAVE, J.
2011. *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. The University of Chicago Press. Chicago.
- MAURY SINTJAGO, E. A.
2010. “Ritos de comensalidad y espacialidad. Un análisis antro-po-semiótico de la alimentación”, en: *Gazeta de Antropología*, 26 (2), artículo 45. <http://hdl.handle.net/10481/6779>
- NOVARO, G.
2011. *La interculturalidad en debate*. Biblos. Buenos Aires.
- ROGOFF, B. y R. PARADISE
1993. “Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers”, en: *Monographs of The Society for Research in Child development*, v. 58, n. 8.
- SIMMEL, J.
1949. *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Revista de Occidente. Madrid.