

{29}* APRENDIZAJE SITUADO

Participación periférica legítima

Jean Lave y Etienne Wenger

Situated Learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991 (16th. printing)

Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro

Supervisión de la traducción: Giovanna Winckler

1. PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA

Traducción: Carlos Alfaro

El aprendizaje¹ visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos *participación periférica legítima*. Con esto queremos llamar la atención al hecho de que los aprendices-escolares² participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. “Participación periférica legítima” permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles.

Para explicar nuestro interés en el concepto de participación periférica legítima, trataremos de mostrar qué perspectivas abre y qué clase de preguntas suscita. Una buena manera de empezar es perfilar la historia del concepto, de cómo ha llegado a ser un aspecto central en nuestro pensamiento sobre los problemas del aprendizaje. Nuestra intención inicial para escribir lo que se ha ido desarrollando gradualmente en este libro, fue rescatar la idea de *aprendizaje-acción*³. En 1988, en los salones del Institute for Research on Learning daban vueltas algunos conceptos acerca del aprendizaje-acción, actuando como una señal de solidaridad y centro de discusiones sobre la naturaleza del aprendizaje. Nosotros y nuestros colegas habíamos empezado a hablar de los aprendices-escolares⁴ como aprendices en la acción, de los profesores y las

computadoras como “maestros”, de aprendizaje cognitivo en la acción, de aprendizaje del aprendizaje en la acción y hasta de la vida como aprendizaje en la acción. Era evidente que nadie estaba seguro del significado del término. Más {30} aún, se entendía como sinónimo de *aprendizaje situado*, respecto de lo cual también nosotros dudábamos. Recurrir a uno no aclaraba al otro. “Aprendizaje-acción” se había convertido en otra panacea para la gran cantidad de problemas de investigación del aprendizaje, y se corría el riesgo de convertirlo en un sinsentido.

También otras consideraciones motivaron este trabajo. Nuestro trabajo previo sobre el aprendizaje-acción de los oficios en Africa Occidental, sobre sistemas de enseñanza inteligentes y sobre la transparencia cultural de la tecnología, pareció relevante y al mismo tiempo insuficiente para el desarrollo de una teoría adecuada del aprendizaje, alertándonos sobre la urgencia de esta necesidad. De hecho, nuestras ideas centrales tomaron forma cuando llegamos a ver que los rasgos más interesantes, tanto del aprendizaje-acción como de los enfoques “caja de vidrio” del desarrollo y comprensión de la tecnología, podrían caracterizarse -y analizarse- como participación periférica legítima en comunidades de práctica.

La idea de que el aprendizaje en la acción era un tema de participación periférica legítima surgió por primera vez en la investigación acerca del aprendizaje-acción de oficios entre los sastres de Vai y Gola en Liberia (Lave, en preparación). En ese contexto, consistió simplemente en una observación de los aprendices de sastre, en un análisis que apuntaba a ver cómo podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, dar exámenes, ni reducirse a copistas automáticos de las tareas cotidianas de un sastre, y cómo se convertían, con muy pocas excepciones, en diestros y respetados maestros sastres. Fue difícil, sin embargo, separar histórica y culturalmente las circunstancias específicas que hicieron al aprendizaje-acción de Vai y Gola eficaz a la vez que positivo en cuanto una forma de educación, de crítica a la escolaridad y de las prácticas escolares que ésta sugería inevitablemente, o de una teoría más general del aprendizaje situado. {31} Lo cual se agregó a la confusión general que nos animó a emprender este proyecto.

Durante los últimos dos años hemos intentado aclarar la confusión. Dos momentos en ese proceso fueron especialmente importantes. En principio, el empleo de “aprendizaje-acción” en la investigación cognitiva y educativa era en mayor grado metafórico, aún cuando, como forma educativa, tiene una larga y variada secuela de realizaciones específicamente históricas y culturales. Nos fuimos convenciendo poco a poco de que necesitábamos reexaminar la relación entre el “aprendizaje-acción” de la especulación y sus formas históricas. Esto nos llevó a insistir en la diferenciación entre nuestro andamiaje teórico para el análisis de las formas educativas y las instancias históricas específicas del aprendizaje-acción. Y, a su vez, nos llevó a explorar al aprendizaje como “aprendizaje situado”.

En segundo lugar, esta concepción del aprendizaje situado fue más abarcadora que las nociones convencionales de “aprender *in situ*” o “aprender haciendo” para las que se usó como un equivalente aproximado. Pero para articular de manera fructífera esta intuición, necesitábamos una mejor caracterización de “situacionalidad” en cuanto perspectiva teórica. El esfuerzo por aclarar el concepto de aprendizaje situado llevó a preocupaciones críticas acerca de la teoría y a revisiones sucesivas que dieron como resultado nuestra posición actual, según la cual el aprendizaje es una dimensión integral

e inseparable de la práctica social. Hemos intentado englobar esta nueva perspectiva bajo el nombre de participación periférica legítima.

La exposición de los cambios en el concepto que estamos estudiando, puede ayudar a aclarar nuestras razones para caracterizar el aprendizaje como participación periférica legítima en comunidades de práctica.

{32} DEL APRENDIZAJE-ACCIÓN AL APRENDIZAJE SITUADO

Con el fin de establecer una sólida distinción entre las *formas* históricas de aprendizaje-acción y el aprendizaje situado en cuanto *teoría* histórico-cultural, tuvimos que dejar de usar casos empíricos de aprendizaje-acción a la manera de lentes que permitiesen ver todas las formas de aprendizaje. Empezamos a reconsiderar sobre estas bases las formas de aprendizaje-acción con las que estábamos más familiarizados como modelos de aprendizaje efectivo en el contexto de un objetivo teórico más amplio. No obstante, los casos específicos de aprendizaje-acción eran de interés vital en el proceso de desarrollar y ejemplificar una teoría de aprendizaje situado y por eso continuamos usando algunos de estos estudios como recursos en la elaboración de nuestras ideas. Podríamos del mismo modo recurrir a los estudios de socialización; los niños son, después de todo, esencialmente, participantes periféricos legítimos en los mundos sociales de los adultos. Pero diferentes formas de aprendizaje-acción parecían atraer muy bien nuestro interés en el aprendizaje de modo situado -en las posibilidades transformativas de ser y volverse participantes histórico-culturales plenos y complejos, en el mundo- y sería difícil pensar en una esfera de acción más apta de prácticas sociales para este propósito.

La distinción entre los casos históricos de aprendizaje-acción y una teoría de aprendizaje situado se fortaleció cuando desarrollamos un panorama más comprensivo de varios acercamientos a la situacionalidad. La confusión existente sobre el significado de aprendizaje situado y, más generalmente, sobre actividad situada era el resultado de diferentes interpretaciones del concepto. En algunas ocasiones “situado” parecía significar meramente que ciertos pensamientos y acciones de las personas se localizaban en el espacio y el tiempo. En otras ocasiones, parecía significar que pensamiento y acción sólo eran sociales en el pequeño sentido de que involucraban a otras personas, o que eran dependientes de la escena social que los ocasionó. {33} Estos tipos de interpretaciones vinculadas a enfoques ingenuos de la indicialidad, usualmente consideraban que algunas actividades eran situadas y a otras las veían como no situadas.

En el concepto de actividad situada que estábamos desarrollando, el carácter situado de una actividad parecía sin embargo no ser otra cosa que un simple atributo empírico de la actividad cotidiana o un correctivo al pesimismo convencional respecto del aprendizaje informal basado en la experiencia. Pero fue asumiendo las proporciones de una perspectiva teórica general, como una base para los argumentos sobre el carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, sobre el carácter negociado del significado y sobre la naturaleza comprometida (orientada por problemas) de la actividad de aprendizaje de la gente involucrada. Esa perspectiva significaba que no hay actividad que no esté situada. Implicó el énfasis en el entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la “recepción” de un cuerpo de

conocimiento fáctico sobre el mundo, y en la propuesta de que el agente, la actividad, y el mundo se constituyen mutuamente unos a otros.

Hemos descubierto que esta última concepción de actividad situada y de aprendizaje situado que ha surgido gradualmente en nuestra comprensión, frecuentemente genera resistencia, porque parece acarrear connotaciones de localismo, de puntilliosidad, y las limitaciones de un tiempo y tareas determinados. Esta mala interpretación de aprendizaje situado requiere un comentario. (Nuestras objeciones a teorizar en términos del aprendizaje situado, son algo distintas. Lo iremos aclarando aquí en breve). El primer punto a considerar es que aún el así llamado conocimiento general tiene poder solo en circunstancias específicas. Lo general está asociado con representaciones abstractas, con descontextualización. Pero las representaciones abstractas no tienen sentido a menos que puedan mostrarse específicas a la situación que se estudia. Es más, incluso la formación o adquisición de un principio abstracto es un evento específico {34} en circunstancias específicas. Conocer una regla general por sí misma no es una manera de asegurar que cualquier generalidad que pueda transportar sea válida en las específicas circunstancias en que su aplicación es pertinente. En este sentido, cualquier “poder de abstracción” es completamente situado, en la vida de las personas y en la cultura que lo hace posible. Por otro lado, el mundo transporta su propia estructura de tal modo que especificidad siempre implica generalidad (y en este sentido, no debe considerarse que lo general es semejante a lo abstracto): por eso las narraciones pueden ser tan poderosas en la transmisión de ideas, a veces más aún que la propia articulación de la idea. El llamado conocimiento general no está en una situación de privilegio con respecto a otras “clases” de conocimiento. También éste puede obtenerse en circunstancias específicas. Y del mismo modo, puede entrar en juego en circunstancias específicas. La generalidad de cualquier forma de conocimiento siempre yace en el poder de renegociar el significado del pasado y del futuro al construir el significado de las circunstancias del presente.

DEL APRENDIZAJE SITUADO A LA PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA

Esto nos condujo al segundo cambio de perspectiva que nos llevó explorar el aprendizaje como participación periférica legítima. La noción de aprendizaje situado aparece ahora como un concepto transitorio, un puente, entre la visión según la cual los procesos cognitivos (y por lo tanto, de aprendizaje) son primarios y una visión según la cual la práctica social es el fenómeno generador primario y el aprendizaje es una de sus características. Hay un contraste significativo entre una teoría del aprendizaje en que la práctica (en un sentido estrecho, repetitivo) es subsumida en procesos de aprendizaje y otra en la que el aprendizaje se considera como un aspecto integral {35} de la práctica (en un sentido histórico, generativo). En nuestro enfoque, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica -como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive. El problema -y la preocupación central de esta monografía- es traducir esto a un enfoque analítico específico al aprendizaje. Proponemos la participación periférica legítima como un descriptor del compromiso en la práctica social, que acarrea al aprendizaje como constituyente integral.

Antes de proceder a discutir sobre la cuestión analítica involucrada en una teoría de práctica social del aprendizaje, necesitamos discutir nuestras opciones sobre los términos y los problemas que reflejan, para aclarar nuestra concepción acerca de la participación periférica legítima. Su carácter compuesto y el hecho de que no es difícil encontrar un opuesto para cada uno de sus componentes pueden ser engañosos. Parece muy natural el descomponerlo en un grupo de tres pares contrastantes: legítimo *vs.* ilegítimo, periférico *vs.* central, participación *vs.* no participación. Sin embargo, el concepto debe ser tomado en su conjunto. Cada uno de los aspectos es indispensable para definir a los otros y no pueden ser considerados aisladamente. Sus componentes aportan aspectos inseparables cuyas combinaciones crean un panorama -formas, grados, texturas- de membrecía comunitaria.

Así, en los términos aquí propuestos, puede no haber tal cosa como un “participante periférico ilegítimo”. La forma que adquiere la legitimidad de participación es una característica que define las formas de pertenecer, y por lo tanto, no es sólo una condición fundamental para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo de su contenido. Del mismo modo, con respecto a “periferialidad”, puede muy bien no haber algo tan simple como “participación central” en una comunidad de práctica. La periferialidad sugiere que hay {36} maneras múltiples, variadas, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una comunidad. De lo que trata la participación periférica es del estar ubicado en el mundo social. Ubicaciones y perspectivas *cambiantes* son parte de la trayectoria del aprendizaje, del desarrollo de identidades y formas de afiliación, de los actores.

Además, la periferialidad legítima es una noción compleja, implicada en estructuras sociales involucradas en relaciones de poder. Como un lugar en el cual uno se mueve hacia una participación más intensa, la periferialidad está en una posición de empoderamiento. En cuanto lugar en el cual uno se encuentra impedido de participar plenamente -a menudo de manera legítima desde una perspectiva más amplia de la sociedad en su conjunto- es una posición de desempoderamiento. Más allá de eso, la periferialidad legítima puede ser una posición en la articulación de comunidades relacionadas. En este sentido, puede ser una fuente de poder o de impotencia, al provocar o impedir la articulación y el intercambio entre las comunidades de práctica. Las potencialidades ambiguas de la periferialidad legítima reflejan el papel de bisagra del concepto en la provisión del acceso a un nexo de relaciones que de otro modo no se percibirían como conectadas.

Dada la naturaleza compleja, diferencial, de las comunidades, parece importante no reducir el punto final de la participación centrípeta en una comunidad de práctica, a un “centro” uniforme o unívoco, o a una noción lineal de adquisición de destrezas. No hay en una comunidad de práctica, un lugar designado como “la periferia”, y más aún, no hay un centro o núcleo. *Participación central* implicaría que hay un centro (físico, político, o metafórico) en una comunidad con respecto al “lugar” de un individuo en ella. *Participación completa* haría pensar en un dominio cerrado de conocimiento o práctica colectiva que tendría grados mensurables de “adquisición” para los novatos. Hemos optado por llamar aquello a lo que {37} conduce la participación periférica, *participación plena*, para hacer justicia a la diversidad de relaciones involucradas en las variadas formas de membrecía comunitaria.

Participación plena, sin embargo, se contrapone a sólo un aspecto del concepto de periferialidad: pone el énfasis en lo que la participación parcial no es, o no es aún. En nuestro uso, *periferialidad* es también un término *positivo* cuyos antónimos conceptuales más salientes son *falta de relación* o *falta de relevancia* con respecto a la actividad en curso. La participación parcial de los novatos de ningún modo está “desconectada” de la práctica del interés. Y además, es también un concepto dinámico. En este sentido, la periferialidad, cuando está habilitada, sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes para comprender mediante un creciente compromiso. La ambigüedad inherente a la participación periférica debe conectarse entonces a los problemas de legitimidad, de organización social de los recursos y control sobre ellos, para lograr todo su potencial analítico.

UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE

Con la primera movida en el desarrollo de este proyecto hemos intentado establecer que nuestra teoría histórico-cultural del aprendizaje no debe ser meramente una generalización abstracta de los casos concretos de aprendizaje-acción -o de cualquier otra forma educativa. Aún más, el ver que una teoría de actividad situada pone a prueba el significado mismo de abstracción y/o generalización, nos ha llevado a rechazar las lecturas convencionales sobre la generalizabilidad y/o abstracción de “conocimiento”. Proponer un cambio que nos aleje de una teoría de la actividad situada en la que el aprendizaje es objetivado como un tipo de actividad, y que nos acerque a una teoría de {38} la práctica social en la que el aprendizaje es visto como un aspecto de toda actividad, nos ha llevado a considerar cómo tenemos que pensar sobre nuestra propia práctica. Y esto ha revelado un dilema: ¿cómo pretendemos elaborar una *concepción teórica* del aprendizaje sin, de hecho, comprometernos en el proyecto de abstracción rechazado con anterioridad?

Hay varias oposiciones dualistas clásicas que en muchos contextos se consideran como sinónimos o casi: abstracto-concreto; general-particular; teoría sobre el mundo y el mundo descrito. Se asume que la teoría es general y abstracta, el mundo, concreto y particular. Pero en la tradición histórica marxista que sostiene la teoría de la práctica social, estos términos tienen relaciones diferentes entre sí y significados distintos. Ello ocurre porque son parte de un método general de análisis social. Este método no niega que haya un mundo concreto que comúnmente se percibe como una colección de particularidades y que es posible inventar proposiciones teóricas abstractas simples, finas sobre él. Pero estas dos posibilidades no se consideran como los dos polos de interés. En cambio, ambas ofrecen puntos de partida para comenzar a explorar y producir una comprensión de procesos históricos multideterminados, diversamente unificados -es decir, complejamente concretos- de cuyas particularidades (incluyendo las teorías iniciales) son el resultado (Marx 1875; Hall 1973; Ilyenkov 1977). El teórico intenta rescatar aquellas relaciones de manera analítica convirtiendo las categorías aparentemente “naturales” y formas de vida social en desafíos para nuestra comprensión acerca de cómo se producen y reproducen (histórica y culturalmente). La meta, en la frase memorable de Marx, es “ascender (de lo particular y lo abstracto) a lo concreto”

Quizás ahora esté más claro por qué no es apropiado tratar la participación periférica legítima como una mera destilación del {39} aprendizaje-acción, como un proceso de abstracción de la generalización a partir de los ejemplos de aprendizaje-

acción. (De hecho, transformado en aprendizaje-acción, el concepto debería tener la misma eficacia analítica que para cualquier forma educacional). No proponemos entonces nuestra teorización sobre la participación periférica legítima como abstracción, sino como un intento de explorar sus relaciones concretas. Pensar de esta manera sobre un concepto como el de participación periférica legítima es afirmar que su importancia teórica deriva de la riqueza de sus interconexiones: en términos históricos, a través del tiempo y de las culturas. Considerar la participación periférica legítima como “perspectiva analítica” puede transmitir mejor lo que queremos decir por “concepto” histórica y culturalmente concreto. De ahora en adelante usaremos estos dos términos de manera intercambiable.

CON PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA

No hablamos aquí sobre escuelas de un modo sustancial, ni exploramos lo que nuestro trabajo tiene que decir sobre escolaridad. Evitar por ahora el problema del aprendizaje en la escuela, fue una decisión consciente que no siempre fue fácil mantener cuando la cuestión se colaba en nuestras discusiones. Pero, aunque mencionamos la escolaridad en varios puntos, hemos evitado cualquier tratamiento sistemático del tema. Vale la pena esbozar nuestras razones para tal restricción, en parte porque esto podría ayudar a iluminar más el estatuto teórico del concepto de participación periférica legítima.

En primer lugar, cuando empezamos a enfocar la participación periférica legítima, quisimos sobre todo echar una mirada fresca sobre el aprendizaje. Los problemas de aprendizaje y escolaridad parecen haberse vuelto {40} profundamente interrelacionados en nuestra cultura en general, tanto para los propósitos de nuestra propia exploración como para la exposición de nuestras ideas. La organización de la escolaridad como una forma educativa se basa en argumentos que sostienen que el conocimiento puede descontextualizarse, y que aún así las escuelas mismas como instituciones sociales y como lugares de aprendizaje constituyen contextos muy específicos. De esta manera, el análisis del aprendizaje en la escuela, en cuanto situado, requiere una visión de múltiples niveles acerca de cómo el conocimiento y el aprendizaje son parte de la práctica social -un proyecto fundamental por derecho propio. Finalmente, los argumentos que se refieren a las fuentes de la eficacia de la escolaridad (en la enseñanza, en la especialización de la escolaridad en personas diferentes, en los modos especiales de inculcación que caracterizan las escuelas) están en contradicción con la perspectiva situada que hemos adoptado. Todo esto hizo que en nuestras discusiones sobre escolaridad hubiese frecuentemente contrastes, e incluso oposiciones. Pero no quisimos definir nuestro pensamiento y construir nuestra teoría sobre el contraste de los argumentos acerca de distintas formas educativas, incluida la escolaridad. Quisimos desarrollar una visión de aprendizaje que se mantenga por sí misma, reservando el análisis de la escolaridad y otras formas educativas específicas para el futuro.

Por consiguiente, debemos enfatizar que la participación periférica legítima no es en sí una forma educativa, mucho menos una estrategia pedagógica o una técnica de enseñanza. Es un punto de vista analítico sobre el aprendizaje, una manera de entender el aprendizaje. Esperamos dejar claro a medida que avancemos, que el aprendizaje a través de la participación periférica legítima tiene lugar sin importar qué forma

educativa provea el contexto para aprender, o incluso de si hay una forma educativa intencional. De hecho, este punto de vista muestra una diferencia fundamental entre el aprendizaje y la instrucción intencional. Este corte no niega que el aprendizaje pueda tener lugar donde hay enseñanza, sino que no {41} toma la enseñanza intencional en sí misma como fuente o causa de aprendizaje, y de esta manera no disimula el argumento de que el aprender es problemático con respecto a lo que se enseña. Indudablemente, la perspectiva analítica de la participación periférica legítima podría animar los esfuerzos educativos (esperamos que lo haga) derramando una nueva luz sobre los procesos de aprendizaje y llamando la atención hacia aspectos clave que quizá se pasen por alto en la experiencia de aprendizaje. Lo cual es muy diferente de atribuir un valor prescriptivo al concepto de participación periférica legítima y de proponer formas de *implementarla* u *operacionalizarla* para fines educativos.

Aunque decidimos dejar de lado problemas de escolaridad en esta etapa inicial de nuestro trabajo, estamos convencidos de que repensar la escolaridad desde la perspectiva suministrada por la participación periférica legítima, podría ser un ejercicio fructífero. Tal análisis podría plantear preguntas acerca del lugar de la escolaridad en la comunidad en su conjunto, en lo que se refiere a las posibilidades de desarrollar identidades de maestría. Éstas incluyen cuestiones como la relación de las prácticas escolares con las prácticas de las comunidades en las que se localiza el conocimiento que las escuelas están destinadas a “impartir”, al igual que otras, que conciernen a las relaciones entre el mundo de la escolaridad y el mundo de los adultos, en general. Tal estudio también plantearía cuestiones sobre la organización social de las escuelas mismas en comunidades de práctica, tanto oficiales como intersticiales, con formas variadas de membrecía. Creemos que tal investigación podría proporcionar un contexto para determinar qué estudiantes aprenden y cuáles no y qué significa esto para ellos, mejor de lo que podría ofrecerlo un estudio del plan de estudios o de las prácticas de instrucción.

Pensar la escolaridad en términos de participación periférica legítima es sólo una de las varias orientaciones que parecen prometedoras para continuar el análisis de las formas de práctica social, contemporáneas e {42} históricas, en términos de participación periférica legítima en comunidades de práctica. Hay problemas centrales que apenas se tocan en esta monografía, y necesitan mayor atención. “Comunidad de práctica” queda como un concepto intuitivo que sirve a un propósito pero que requiere un tratamiento más riguroso. En particular, se deben incluir más sistemáticamente en nuestro análisis las relaciones desiguales de poder. La hegemonía sobre los recursos del aprendizaje y la alienación de la participación plena son inherentes a la conformación de la legitimidad y la periferialidad de participación en sus realizaciones históricas. Sería útil entender mejor cómo estas relaciones suelen generar comunidades de práctica intersticiales y truncan las posibilidades para las identidades de maestría.

LA ORGANIZACIÓN DE ESTA MONOGRAFÍA

En esta breve historia hemos tratado de transmitir cómo y cuándo el concepto nuclear de participación periférica legítima tomó interés teórico para nosotros. En el próximo capítulo pondremos la historia en un contexto teórico más amplio e investigaremos los supuestos sobre el aprendizaje; contrastaremos nuestras propias posiciones con los enfoques convencionales en cuanto a la internalización, la

construcción de la identidad, y la producción de comunidades de práctica. En el Capítulo 3, presentamos resúmenes de cinco estudios sobre aprendizaje-acción, analizándolos como instancias de aprendizaje a través de la participación periférica legítima. Estos estudios plantean una serie de problemas: las relaciones entre aprendizaje y pedagogía, el lugar del conocimiento en la práctica, la importancia del acceso al potencial de aprendizaje de determinados entornos, los usos del lenguaje en el aprendizaje en la {43} práctica, y la manera en que asume valor el conocimiento para el aprendiz en la conformación de las identidades de participación plena. Nuestra exposición de estos problemas permite plantear un examen de las contradicciones fundamentales materializadas en las relaciones de la participación periférica legítima, y de la manera en que tales contradicciones están involucradas en la generación del cambio (Capítulo 4). En conclusión, enfatizamos la importancia de desviar el foco analítico del individuo como aprendiz hacia el aprendizaje como participación en el mundo social, y del concepto de proceso cognitivo al enfoque más abarcador de la práctica social.

{47} 2. PRÁCTICA, PERSONA, MUNDO SOCIAL

Traducción: Miguel Espíndola

Todas las teorías del aprendizaje están basadas en concepciones fundamentales acerca de la persona, el mundo y sus relaciones; nosotros hemos argumentado que esta monografía formula una teoría que considera al aprendizaje como una dimensión de la práctica social. De hecho, el concepto de participación periférica legítima provee una estructura para reconciliar las teorías de la actividad situada y las teorías sobre la producción y reproducción del orden social. Éstas se habían abordado generalmente en forma separada y dentro de distintas tradiciones teóricas. Pero hay una base común para explorar sus relaciones integrales constitutivas, sus vínculos, y sus efectos en el marco de la teoría de la práctica social, en la que la producción, la transformación y el cambio en las identidades de las personas, las destrezas conocibles en la práctica y las comunidades de práctica, son realizados en el mundo vivido, que lo es del compromiso con la actividad cotidiana.

INTERNALIZACIÓN DE LO CULTURALMENTE DADO

Las explicaciones convencionales consideran al aprendizaje como un proceso por el cual un aprendiz internaliza conocimiento, ya sea “descubierto”, “transmitido” por otros o “experimentado en interacción” con otros. Este centrarse en la internalización deja inexplorados a la naturaleza del aprendiz, la del mundo, y la de sus relaciones; sólo puede reflejar supuestos de largo alcance respecto de estas situaciones. Establece una tajante dicotomía entre el adentro y el afuera, sugiere que el conocimiento es en gran medida cerebral, y toma al individuo como la unidad no problemática de análisis. Además, el aprendizaje como internalización se construye demasiado fácilmente en cuanto proceso no problemático de absorción de lo dado, como una cuestión de transmisión y asimilación.

{48} La internalización es central hasta en algún trabajo sobre aprendizaje explícitamente referido a su carácter social, por ejemplo, en la obra de Vigotsky. Somos conscientes de que el concepto de Vigotsky de zona de desarrollo próximo ha recibido interpretaciones ampliamente diferentes, en las cuales el concepto de internalización desempeña distintos papeles. Estas interpretaciones pueden clasificarse someramente en tres categorías. En primer lugar, la zona del desarrollo próximo se suele caracterizar como la distancia entre las capacidades de resolver problemas exhibidas por un aprendiz operando solo y las capacidades de resolver problemas de un aprendiz cuando está asistido por gente más experimentada o colabora con ella. Esta interpretación “andamiaje” ha inspirado abordajes pedagógicos que proveen explícitamente soporte para la ejecución inicial de tareas que después se realizarán sin asistencia (Greenfield 1984; Wood, Bruner, y Ross 1976; para las críticas de esta posición ver Engeström 1987, y Griffin y Cole 1984). En segundo lugar, una interpretación “cultural” construye la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el conocimiento cultural provisto por un contexto sociohistórico -usualmente facilitado mediante la instrucción- y la experiencia diaria de los individuos (Davydov y Markova 1983). Hedegaard (1988) denomina esto como la distancia entre el conocimiento comprendido, tal como lo proveyó la instrucción, y el conocimiento activo, que posee el individuo. Esta interpretación está basada en la distinción de Vigotsky entre conceptos cotidianos y

conceptos científicos, y en su argumento de que se logra un concepto maduro cuando las versiones científica y cotidiana se han combinado. En estas dos clases de interpretación de la zona de desarrollo próximo, el carácter social del aprendizaje consiste principalmente en una pequeña “aura” de sociabilidad que provee entrada al proceso de internalización visto como la adquisición individual de lo culturalmente dado. No se toma en cuenta el lugar del aprendizaje en un {49} contexto más amplio que el de la estructura del mundo social (Fajans y Turner en preparación).

Los desarrollos contemporáneos en las tradiciones de la psicología soviética, en la que la obra de Vigotsky desempeña un papel preponderante, incluyen la teoría de la actividad (Bakhurst 1988, Engeström 1987, Wertsch 1981, 1985) y la psicología crítica (Holzkamp 1983, 1987, Dreier en prensa, también ver Garner 1986). En el contexto de estos recientes desarrollos, un tercer tipo de interpretación de la zona de desarrollo próximo adquiere una perspectiva “colectivista” o “societaria”. Engeström define la zona de desarrollo próximo como la “distancia entre las actividades diarias de los individuos y la forma, históricamente nueva, de la actividad de la sociedad que puede generarse colectivamente como una solución para el doble vínculo potencialmente materializado en las actividades cotidianas” (Engeström 1987: 174). Los investigadores que se adhieren a tales interpretaciones societarias del concepto de zona de desarrollo próximo, tienden a concentrarse en los procesos de transformación social. Comparten nuestro interés por extender el estudio del aprendizaje más allá del contexto de la estructura pedagógica, incluyendo la estructura del mundo social en el análisis, y tomando en cuenta de manera central la naturaleza conflictiva de la práctica social. Nosotros ponemos más énfasis en los aspectos que conectan la transformación sociocultural con las relaciones cambiantes entre novatos y veteranos en el contexto de una cambiante práctica compartida.

PARTICIPACIÓN EN LA PRÁCTICA SOCIAL

En contraste con el aprendizaje como internalización, el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, concierne a toda la persona actuando en el mundo. Al concebir al aprendizaje en términos de {50} participación, se atiende a cómo constituye una serie continuamente renovada de relaciones en desarrollo, lo cual, desde luego, es coherente con una perspectiva relacional de las personas, sus acciones, y el mundo, que es característica de una teoría de la práctica social.

Teorizar sobre la práctica social, la praxis, la actividad, y el desarrollo del conocimiento humano a través de la participación en un mundo social en progreso, es parte de una larga tradición marxista en las ciencias sociales. Incide de manera inmediata en la teorización sobre la práctica que realizan la antropología y la sociología contemporáneas. La crítica de la teoría estructuralista y fenomenológica que efectuara Bourdieu en *Outline of a Theory of Practice*, con su visión de orquestas sin director, y de regulación sin reglas, de prácticas materializadas y disposiciones culturales acordadas como habitus de clase, sugiere la posibilidad de un quiebre (muy importante) con los dualismos que han mantenido a las personas reducidas a sus mentes, el proceso mental reducido al racionalismo instrumental, y el aprendizaje reducido a la adquisición del conocimiento (el discurso del dualismo efectivamente separa incluso a estas reducciones, del mundo cotidiano de la participación comprometida). La insistencia en

la naturaleza histórica de la motivación, del deseo, y de las propias relaciones por las cuales la experiencia social y culturalmente mediada está disponible para las personas-en-la-práctica, es una clave de los objetivos que deben alcanzarse en el desarrollo de una teoría de la práctica. Teorizar en términos de la práctica, o de praxis, requiere además un enfoque amplio de la gestión humana (por ejemplo, Giddens 1979), y enfatiza la integración en la práctica, del agente, del mundo y de la actividad (Bourdieu 1977, Ortner 1984, Bauman 1973).

En resumen, una teoría de la práctica social subraya la interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza el carácter socialmente negociado que es intrínseco al significado y el carácter interesado y vigilante del pensamiento y de la acción de las personas-en-actividad. {51} Tal perspectiva sostiene además que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre personas en actividad, en, con, y surgiendo de, el mundo social y culturalmente estructurado. Este mundo está socialmente constituido; formas objetivas y sistemas de actividad de un lado, y las comprensiones subjetiva e intersubjetiva de ellas por los agentes, por el otro, constituyen mutuamente tanto el mundo como la experiencia de sus formas. El conocimiento del mundo socialmente constituido está socialmente mediado y abierto. Su significado para los actores dados, sus elaboraciones, y las relaciones de los humanos con él y en él, se producen, reproducen y cambian en el transcurso de la actividad (que incluye palabra y pensamiento, pero sin que se los pueda reducir a uno u otro). En una teoría de la práctica, cognición y comunicación en el mundo social y con el mundo social están situados en el desarrollo histórico de una actividad en curso. Es, entonces, una teoría crítica; la práctica del cientista social debe analizarse en los mismos términos históricos, situados, que cualquier práctica sometida a investigación. Una manera de pensar el aprendizaje es considerarlo como producción, transformación y cambio históricos de las personas. O para decirlo de otro modo, en una teoría cabalmente histórica de la práctica social, la representación histórica de la producción de las personas debería poner el foco en los procesos de aprendizaje.

Volvamos a la cuestión de la internalización desde tal perspectiva relacional. Primero, la representación histórica de los procesos de aprendizaje evidencia la falsedad de los enfoques ahistóricos de la “internalización” como proceso universal. Luego, dada una comprensión relacional de persona, mundo, y actividad, la participación, en el centro de nuestra teoría del aprendizaje, no puede internalizarse completamente como estructuras de conocimiento, ni externalizarse completamente como artefactos instrumentales o estructuras de actividad abarcadoras. La participación siempre se basa en la negociación situada y en la renegociación del significado en el mundo. Esto implica que la comprensión y la experiencia {52} están en constante interacción -en verdad, se constituyen mutuamente. La noción de participación disuelve así las dicotomías entre actividad cerebral y actividad materializada, entre contemplación e involucramiento, entre abstracción y experiencia: las personas, las acciones, y el mundo están implicados en todo pensamiento, palabra, conocimiento, y aprendizaje.

LA PERSONA Y LA IDENTIDAD EN EL APRENDIZAJE

Puede parecer en principio paradójico nuestro argumento de que centrarnos en la estructura de la práctica social y la participación que supone, implica enfocarnos

explícitamente en la persona. Los aspectos individualistas característicos del enfoque cognitivo de la mayoría de las teorías del aprendizaje, parecieran concentrarse de este modo únicamente en la persona. Delinear la imagen de persona como una entidad primariamente “cognitiva”, tiende a fomentar una visión impersonal del conocimiento, de las destrezas, de las actividades y del aprendizaje. En consecuencia, tanto los análisis teóricos como las prescripciones instructivas tienden a orientarse por la referencia a “dominios de conocimiento” y por restricciones impuestas por los requerimientos generales de los mecanismos universales de aprendizaje, entendidos en términos de adquisición y asimilación. Por el contrario, insistir en comenzar con la práctica social, en considerar que la participación sea el proceso crucial, y en incluir el mundo social en el centro del análisis, solo parece eclipsar a la persona. En realidad, sin embargo, la participación en la práctica social -tanto subjetiva como objetiva- sugiere un enfoque muy explícito sobre la persona, pero como persona-en-el-mundo, como miembro de una comunidad sociocultural. Este foco, a su vez, permite ver el conocimiento como la actividad de una persona específica en circunstancias específicas.

{53} En cuanto aspecto de la práctica social, el aprendizaje involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación con comunidades sociales -implica volverse participante pleno, miembro, clase de persona. Desde este punto de vista, el aprendizaje sólo parcialmente -y a menudo incidentalmente- implica la capacidad de involucramiento en nuevas actividades, de la ejecución de nuevas tareas y funciones, del dominio de nuevas comprensiones. Las actividades, tareas, funciones y comprensión no existen aislados; son parte de sistemas más amplios de relaciones en los cuales adquieren sentido. Estos sistemas de relaciones emergen de las comunidades sociales, en las que se reproducen y desarrollan, las cuales son en parte sistemas de relaciones entre personas. La persona define estas relaciones y ellas la definen. Aprender supone entonces volverse una persona diferente respecto de las posibilidades habilitadas por estos sistemas de relaciones. Ignorar tal dimensión del aprendizaje es pasar por alto el hecho de que el aprendizaje involucra la construcción de las identidades.

Considerar el aprendizaje como participación legítima periférica significa que el aprendizaje no es simplemente una condición para la membrecía, sino que es en sí mismo una forma en desarrollo, de membrecía. Concebimos las identidades, como relaciones vivenciales a largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en comunidades de práctica. Así, identidad, conocimiento y membrecía social se producen una a la otra. Parecería haber una contradicción entre los esfuerzos por “descentrar” la definición de persona y los que se proponen llegar a una noción más amplia de gestión en términos de “personas plenas”. Pensamos que las dos tendencias no sólo son compatibles sino que cada una supone la otra, si se adopta, como lo hicimos, una perspectiva relacional de la persona y del aprendizaje: es a través de un proceso teórico de descentramiento en términos relacionales, que es posible construir una sólida noción de “persona plena”, que hace justicia a las múltiples relaciones a través de las cuales las personas se definen a sí mismas en la {54} práctica. Giddens (1979) argumenta a favor de una perspectiva de descentramiento que evite las trampas de la “determinación estructural”; considera la intencionalidad como un flujo continuo de momentos reflexivos de monitoreo en el contexto del compromiso con una práctica tácita. Nosotros sostenemos que este flujo de momentos reflexivos está organizado en torno de trayectorias de participación. Lo cual implica que la cambiante membrecía en

comunidades de práctica, no puede, como ocurre con la participación, internalizarse o externalizarse plenamente.

EL MUNDO SOCIAL

Si la participación en la práctica es la forma fundamental de aprendizaje, necesitamos una visión más elaborada del mundo social. Las teorías suelen centrarse en el carácter sociocultural de la naturaleza situada del aprendizaje, considerando sólo su contexto inmediato. Por ejemplo, se dice generalmente que la actividad del aprendizaje de los niños se localiza en ámbitos instructivos que ocurren en el contexto de intenciones pedagógicas; el contexto de éstas no se analiza. Aquí hay numerosas dificultades, algunas de las cuales se discutirán más adelante cuando apuntemos a la tradicional conexión entre aprendizaje e instrucción.

Lo que preocupa de ello es la ausencia de teorización sobre el mundo social en su implicación con los procesos de aprendizaje. Pensamos que es importante considerar cómo los sistemas culturales compartidos de sentido y de estructuración político-económica están interrelacionados, en general y en su mutua colaboración para constituir el aprendizaje en la comunidades de práctica. “Localizar” el aprendizaje en la interacción del aula no es sustituto adecuado de una teoría acerca de lo que tiene que ver con el aprendizaje la escolaridad en cuanto sistema de actividad. Ni tampoco es adecuada una teoría {55} de la estructuración sociohistórica de la escolaridad (o simples extrapolaciones de ella) para dar cuenta de otras clases de comunidades y las formas de participación legítima periférica en ellas. Otra dificultad consiste en que el aula, la escuela o la escolaridad (el contexto de la actividad de aprendizaje no puede identificarse inambiguamente con uno de ellos excluyendo a los otros dos) no existen en forma aislada; sin embargo, las teorías convencionales del aprendizaje no ofrecen un modo de captar sus interrelaciones. En efecto, lo que preocupa más es construir el ámbito social inmediato de la acción/interacción, que teorizar sobre las amplias fuerzas que conforman aquellas relaciones más inmediatas y son conformadas por ellas.

Para elaborar un informe más adecuado del mundo social del aprendizaje en la práctica, necesitamos especificar las unidades analíticas y las preguntas que guiarán tal proyecto. La participación periférica legítima se refiere tanto al desarrollo de las identidades con destrezas conocibles en la práctica, como a la reproducción y transformación de las comunidades de práctica. Se refiere a estas últimas, ya que las comunidades de práctica consisten en la membrecía y dependen de ella, incluyendo las biografías/trayectorias, relaciones, y prácticas que las caracterizan.

Proponemos la participación periférica legítima como un puente conceptual - afirmando los procesos comunes inherentes a la producción de personas y de comunidades de práctica cambiantes. Este énfasis, que merced a la participación periférica legítima gira sobre las relaciones entre la producción de identidades conocibles y la producción de comunidades de práctica, hace posible pensar al aprendizaje del que hablamos, como materializando, si bien de maneras diversas, las características estructurales de las comunidades de práctica. Lo cual plantea a su vez interrogantes sobre la organización sociocultural del espacio en los lugares de actividad y sobre la circulación de destrezas conocibles; sobre {56} la estructura del acceso de los aprendices a la actividad en curso y la transparencia de la tecnología, las relaciones sociales, y las formas de actividad; sobre la segmentación, distribución, y coordinación

de la participación y la legitimidad de la participación parcial, creciente y cambiante dentro de una comunidad; sobre sus característicos conflictos, intereses, significados comunes, interpretaciones cruzadas y la motivación de todos los participantes de cara a su participación e identidades cambiantes -cuestiones, en suma, acerca de la estructura de las comunidades de práctica y su producción y reproducción.

En cualquier comunidad de práctica concreta, se debe poder descifrar el proceso de reproducción de la comunidad -una estructuración históricamente construida, en curso, conflictiva, de actividades y relaciones entre los practicantes- para entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo. Ello requiere una concepción más amplia de las biografías individuales y colectivas que el simple segmento que incluyen los estudios de los “aprendices”. Así hemos empezado a analizar las formas cambiantes de participación e identidad de personas comprometidas en la participación sostenida en una comunidad de práctica: desde su entrada como novato hasta volverse un veterano con respecto a nuevos principiantes, hasta el momento en que aquellos principiantes se convierten en veteranos. Más que al par maestro/aprendiz, se apunta a un variado y rico campo de actores esenciales y con ello a otras formas de relaciones de participación.

Por ejemplo, en situaciones donde aprender-en-práctica toma la forma de aprendizaje-acción, la sucesión de las generaciones de participantes da lugar a lo que en su expresión más simple es una serie de relaciones triádicas: la comunidad de práctica engloba aprendices, jóvenes maestros con aprendices y maestros, algunos de cuyos aprendices se convirtieron ellos mismos en maestros. Pero hay {57} otros puntos de inflexión también, donde ciertos aprendices⁵, que todavía no son maestros, son veteranos *relativos* con respecto a los recién llegados. El diversificado campo de relaciones entre veteranos y novatos y el que atraviesa los distintos ciclos, y la importancia de los que están casi parejos en la circulación de la destreza conocible, recomiendan no asimilar las relaciones de aprendizaje a la característica forma diádica de los estudios del aprendizaje convencional.

Entre las perspectivas que pueden surgir de un enfoque social del aprendizaje está el carácter problemático de los procesos del aprendizaje y los ciclos de reproducción social, así como las relaciones entre ambos. Estos ciclos emergen en las contradicciones y forcejeos propios de la práctica social y de la formación de identidades. Hay una contradicción fundamental en el significado de la participación creciente de los novatos, para ellos y para los veteranos; el desarrollo centrípeta de todos los participantes, y con éste la producción exitosa de una comunidad de práctica, también implica el *reemplazo* de los veteranos. Esta contradicción es inherente al aprendizaje visto como participación periférica legítima, aunque de varias formas, puesto que las relaciones competitivas, en la organización de la producción o en la formación de identidades, claramente intensifican tales tensiones.

Una consecuencia del carácter inherentemente problemático de la reproducción social de las comunidades de práctica es que la participación sostenida de los novatos, que se van convirtiendo en veteranos, debe involucrar el conflicto entre las fuerzas que empujan los procesos de aprendizaje y las que trabajan en contra de ellas. Otra implicancia relacionada es que el aprendizaje nunca es sencillamente sólo un proceso de transferencia o asimilación: aprendizaje, transformación, y cambio siempre se vinculan entre sí mutuamente, y el statu quo necesita tanta explicación como cambio. Por cierto,

no debemos olvidar que las comunidades de práctica están comprometidas en el proceso generativo de producir su propio futuro. A causa de la naturaleza contradictoria de la práctica social colectiva y porque los procesos de aprendizaje son parte de la elaboración de estas contradicciones en la práctica, la reproducción social supone la construcción renovada de resoluciones a los conflictos subyacentes. En este sentido, es importante observar que los ciclos de reproducción también son productivos. Dejan una huella histórica de artefactos -físicos, lingüísticos, y simbólicos- y de estructuras sociales, los que constituyen y reconstituyen la práctica todo el tiempo.

El capítulo siguiente inicia la exploración de la participación periférica legítima, con una descripción del aprendizaje-acción en cinco comunidades de práctica y sus localizaciones en relación a otras fuerzas y formas estructurales. Estos estudios suscitan -al mismo tiempo- cuestiones acerca de las personas actuando y el mundo social en relación al que actúan. Cuestiones que se centran en las relaciones entre las formas de producción y reproducción de las comunidades de práctica, por un lado, y la producción de las personas, las destrezas conocibles, y las identidades de maestría, por el otro.

{61} 3. PARTERAS, SASTRES, NAVEGANTES, CARNICEROS, ALCOHÓLICOS NO BEBEDORES

Traducción de Carlos Alfaro

Los casos reales de aprendizaje-acción proporcionan ejemplos histórica y culturalmente específicos que nos parecen útiles en especial en la exploración de las implicancias del concepto de participación periférica legítima. Pero, como hemos insistido, no debe construirse este concepto como una destilación del de aprendizaje-acción. Los estudios etnográficos del aprendizaje-acción enfatizan el carácter indivisible del aprendizaje y de las prácticas laborales. Lo cual, a su vez, permite evidenciar la naturaleza social del aprendizaje y el conocimiento. Tal como lo ilustran parcialmente estos estudios, las raíces de todo sistema complejo de trabajo y aprendizaje están en su historia, su tecnología, su actividad laboral en desarrollo, sus carreras, y las relaciones entre los novatos y los veteranos y entre compañeros de trabajo y profesionales y las interdependencias entre todos ellos.

Ya hemos esbozado algunas razones para apartarnos de la escolaridad en nuestra búsqueda de ejemplos, aún cuando esté en la base de buena parte de la investigación cognitiva sobre el aprendizaje y asimismo de mucho trabajo basado en la noción de desarrollo de la zona próxima. Investigación que se vincula conceptualmente, de varios modos, a la instrucción escolar y a las intenciones pedagógicas de los maestros y otros encargados de la enseñanza. En este contexto, se supone que la escolaridad es una institución más eficaz y avanzada para la transmisión de la educación que (supuestamente) formas previas como el aprendizaje-acción. Como mínimo, se le atribuye un rol privilegiado en el desarrollo intelectual. Al tener raíces históricas comunes la teoría y la institución (Lave 1988), estas teorías elaboradas en la escuela son inevitablemente especializadas: es improbable que nos permitan alcanzar la amplitud histórico-cultural a la que aspiramos. Parece útil, dadas estas preocupaciones, investigar el aprendizaje en la práctica en aquellas situaciones que no nos lleven irreflexivamente al medio escolar, y busquen ocasiones “educacionales” cuya estructura no esté {62} oscurecida tan profundamente como la que se encuentra en la estructuración didáctica.

EL CASO DEL APRENDIZAJE

Para los propósitos del presente trabajo, hemos reunido ejemplos de aprendizaje-acción provenientes de tradiciones culturales e históricas diferentes. Este proceso requiere sin duda que supongamos que nuestro título es aplicable a tiempos y lugares ampliamente distintos. No es nuestra intención llevar a cabo aquí el examen de búsqueda que tal supuesto requiere, aunque nos hubiera gustado ver cómo el efectuarlo desencadena la discusión. Mientras tanto, puesto que hemos considerado la utilidad de investigar los rasgos comunes, fácilmente identificables, del aprendizaje-acción en formas de producción artesanales o “casi artesanales” y ampliar los límites del concepto con nuestra selección de ejemplos, se impone realizar una breve incursión en las controversias que rodean al concepto de aprendizaje-acción.

La significación histórica del aprendizaje-acción como forma de producir personas con destrezas conocibles, se ha pasado por alto, creemos, porque no se conforma a los enfoques funcionalista ni marxista del “progreso” de la educación. En

ambas tradiciones se consideró al aprendizaje-acción como un objeto de significación histórica más a menudo que a la mayoría de los fenómenos educacionales, pero solo para subrayar su anacrónica irrelevancia. Connota a la vez a la producción pasada de moda y a la educación obsoleta. Cuando su historia es el pretexto para negarle a un problema el carácter de objeto de estudio, hay buenas razones para reexaminar su diversidad histórica y cultural actual.

Discrepamos con una lectura mezquina del aprendizaje-acción, que lo ve como si {63} siempre y en todas partes hubiese estado organizado de la misma manera que en la Europa feudal. Por ejemplo, Engeström asocia el aprendizaje-acción con la producción artesanal, enfatizando la naturaleza individual o de pequeños grupos de la producción, el uso de herramientas simples y el conocimiento tácito, una división del trabajo basada en la adaptación individual y la ocurrencia de códigos proteccionistas tradicionales (1987: 284). Esto no encaja en las descripciones de aprendizaje-acción que presentamos acá. Nosotros en verdad enfatizamos la diversidad de las formas históricas, de las tradiciones culturales, de los modos de producción, en que hallamos el aprendizaje-acción (en contraste con la investigación que pone el peso en los efectos uniformes de la escolaridad independientemente de su localización).

Se han descrito formas de aprendizaje-acción, entre otras tradiciones históricas, para la China antigua, la Europa feudal y no feudal, y para muchas partes del mundo contemporáneo, incluyendo Africa Occidental y los Estados Unidos (por ejemplo, Goody 1982; Coy 1989; Cooper 1980; Geer 1972; Jordan 1989; Medick 1976). Gran parte del aprendizaje en los Estados Unidos ocurre actualmente bajo la forma de alguna clase de aprendizaje-acción, especialmente donde son necesarios altos niveles de conocimiento y destreza (por ejemplo, en medicina, derecho, las humanidades, el deporte profesional, y en las artes). Los ejemplos que presentamos a continuación provienen de diferentes tradiciones culturales y han surgido en distintos períodos de las historias separadas y relacionadas en distintas partes del mundo. Todos son contemporáneos y cada uno de ellos refleja la compleja articulación de los modos de producción en los que se materializa. Nuestra intención es mostrar cómo las relaciones que subyacen a la participación periférica legítima pueden explicar el aprendizaje-acción o su fracaso en cada uno de estos ejemplos.

A modo de advertencia útil ante el reciente entusiasmo sobre la eficacia del aprendizaje-acción para aprender, Grosshans (1989) puntualiza que en Europa Occidental y en verdad también en Estados Unidos (donde su reaparición en las décadas de 1920 y 1930 sirvió como un medio conveniente {64} para explotar a los trabajadores), el aprendizaje-acción tiene una larga reputación como forma tradicional de control sobre los trabajadores más valiosos y menos poderosos. Sin embargo, en el Africa Occidental contemporánea, por razones complejas, entre ellas la pobreza, grandes cantidades de gente, y el estado no organizado de los maestros artesanos, parece haber un aprendizaje-acción relativamente benigno, relativamente igualitario y no explotador. No tiene sentido entonces, condenar el aprendizaje-acción de manera absoluta a partir de su lamentable reputación en Europa Occidental, ni glorificarlo irreflexivamente. Aunque no pueda hablarse de un balance determinado de relaciones de poder del aprendizaje-acción en cuanto concepto abstracto, sí aparecen estas relaciones en cada caso concreto. Cada intento dado de analizar una forma de aprendizaje a través de la participación periférica legítima debe incluir el análisis de la organización política

y social de aquella forma, su desarrollo histórico, y los efectos de ambos sobre las posibilidades sustentadas para el aprendizaje.

La necesidad de tal análisis motiva nuestra atención en las comunidades de práctica y nuestra insistencia en que los aprendices deben ser participantes periféricos legítimos en la práctica en curso para que las identidades de aprendizaje puedan comprometerse y desarrollarse hasta llegar a la plena participación. Las condiciones que colocan a los novatos en relaciones de profunda enemistad con los maestros, jefes o encargados; en excesivo y exhaustivo compromiso con el trabajo; o en servidumbre involuntaria en lugar de participación, distorsionan, parcial o totalmente, las perspectivas para el aprendizaje en la práctica. Nuestro punto de vista sugiere que las comunidades de práctica pueden desarrollarse muy bien intersticialmente e informalmente en los lugares de trabajo coercitivos. Lo que se aprenderá en tal caso, es que las prácticas socioculturales de no importa qué comunidad informal se producen en respuesta a la coerción (Orr en prensa). Estas prácticas conforman y son conformadas indirectamente a través de la resistencia a las prescripciones de la ostensiblemente primaria forma de organización.

{65} CINCO ESTUDIOS DE APRENDIZAJE

Presentamos resúmenes de cinco informes de aprendizaje-acción: entre las parteras mayas del Yucatán en México (Jordan 1989), entre los sastres de Vai y Gola en Liberia (Lave en preparación), en ámbitos de aprendizaje en el trabajo de los navegantes de la armada de los Estados Unidos (Hutchins en prensa), entre los carniceros en supermercados de Estados Unidos (Marshall 1972), y entre los “alcohólicos no bebedores” en Alcohólicos Anónimos (Cain, s/f) {A. A. de aquí en más}. Aunque este último caso no se considera usualmente como forma de aprendizaje-acción, el aprendizaje que describe el estudio es tan notablemente semejante a los primeros cuatro en su carácter básico, que sirve para resaltar rasgos comunes de aquellos.

Estos estudios muestran el carácter variado de las realizaciones concretas del aprendizaje-acción. Pero hay que señalar que todos ellos se diferencian de modos semejantes de los estereotipos populares sobre el aprendizaje-acción como medio para aprender. Por ejemplo, se suele suponer que el aprendizaje-acción ha tenido existencia exclusivamente en asociación con la producción artesanal feudal; que las relaciones de maestro-aprendiz son diagnósticas de aprendizaje-acción; y que las oportunidades que ofrece el aprendizaje-acción no son más complejas que la reproducción de tareas realizadas de manera rutinaria. Los casos también ponen en tela de juicio los supuestos acerca de que el aprendizaje-acción presenta algún grado de organización informal.

Los tres primeros casos, al igual que el último, son formas muy eficaces de aprendizaje; el cuarto -el aprendizaje de los carniceros en los supermercados contemporáneos- a menudo no es válido. Las tecnologías empleadas, las formas de reclutamiento, las relaciones entre los maestros y los aprendices y la organización de la actividad de aprendizaje, difieren. Las parteras yucatecas proporcionan curación {66} y ofrecen servicios rituales usando hierbas medicinales, un conocimiento de las técnicas del parto (incluyendo una versión cefálica manual para evitar nacimientos podálicos), masaje y procedimientos rituales. Los sastres se dedican a la producción artesanal para el mercado, usando tecnología simple (como tijeras, centímetro, aguja e hilo y máquinas de coser a pedal); los maestros trabajan individualmente, asistidos solo por sus

aprendices. Los navegantes utilizan alta tecnología en la “producción del conocimiento” incluyendo dispositivos telescópicos llamados *alidada*, radioteléfonos, mapas y cartas náuticas, un libro de bitácora, dispositivos de ploteo, y trabajan en colaboración. Los carniceros realizan un servicio mercantilizado (fraccionamiento de carne) usando poderosas herramientas de corte y máquinas que empaquetan el producto con plástico.

Las aprendizas yucatecas de partera (todas mujeres) son casi siempre hijas de parteras experimentadas -el conocimiento especializado y y la práctica se pasan de una mujer a otra dentro de la familia. En el caso de los sastres (todos hombres), el aprendiz y su familia negocian con un maestro para que tome bajo su tutela en su casa y en su familia al novato y le asegure que aprenderá el oficio. El maestro rara vez es pariente cercano del aprendiz. Los navegantes dejan su hogar para unirse a la armada, y se convierten en parte de la institución como un todo, por un período relativamente corto de tiempo (dos o tres años). Tienen “instructores” y “oficiales” y trabajan con otras “personas alistadas”. Los aprendices de carniceros ingresan en un sindicato y se los ubica en escuelas de comercio⁶; reciben entrenamiento sobre la marcha en supermercados, donde se supone que aprenden a cortar carne de los maestros carniceros y los jornaleros⁷ que trabajan allí. Los miembros de Alcohólicos Anónimos se unen a la organización, asisten a frecuentes reuniones, y adoptan gradualmente una visión de sí mismos gracias a su membrecía en A. A., que se convierte en una parte integral de sus vidas. Los {67} carniceros y, en alguna medida, los navegantes, son trabajadores a jornal; las parteras y los aprendices de sastre, y por supuesto, los miembros de A.A., no lo son.

Hay diferencias en las formas de aprendizaje-acción y en su grado de integración en la vida cotidiana, al igual que en las formas de producción con las que se asocia. Por ejemplo, el aprendizaje-acción no siempre, ni siquiera a menudo, es “informal”. Para las parteras del Yucatán, es parte de la vida diaria y se reconoce solo gracias al hecho de que han pasado por él. Cuando se refieren al proceso dicen que han sentido el llamado de la vocación en sueños y es en ellos donde aprendieron todo lo que saben, aún cuando esto les haya ocurrido cuando ya eran expertas de edad madura (Jordan 1989: 933). Por otro lado, los maestros y aprendices de Vai realizan un acuerdo formal antes de comenzar el aprendizaje-acción, el curriculum de aprendizaje tiene una estructura algo explícita, el aprendizaje-acción *es* su vida cotidiana, y hacia el final, el nuevo maestro debe recibir la bendición oficial de su maestro antes de que pueda comenzar un negocio exitoso independientemente. Los navegantes ingresan a los programas de entrenamiento y reciben certificados, y lo mismo ocurre con los carniceros. El aprendizaje-acción de los alcohólicos no bebedores está santificado por un compromiso explícito con la organización y el pasaje a través de bien definidos “pasos” de membrecía.

EL APRENDIZAJE-ACCIÓN DE LAS PARTERAS YUCATECAS

Jordan (1989) describe el proceso por el cual las parteras de Yucatán se van trasladando, en un período de varios años, de la participación periférica a la participación plena en la partería. Este trabajo plantea un {68} problema acerca del papel que cumplen las maestras en la vida de las aprendices. Enseñar no parece ser importante ni para la identidad de las parteras ni para el aprendizaje.

El aprendizaje-acción ocurre en el curso de la vida diaria y como una manera de vivirla. Puede que no se lo reconozca como un esfuerzo de enseñar. Una muchacha maya que podrá llegar a ser partera, posiblemente tenga una madre o abuela que lo son, ya que la partería va pasando por las líneas de la familia... las muchachas en estas familias absorben la esencia de la práctica de la partería así como el conocimiento específico de numerosos procedimientos, simplemente en el proceso de crecer, sin identificarse como aprendices de parteras. Ellas saben cómo es la vida de una partera (por ejemplo, que necesita salir a cualquier hora del día o de la noche), qué tipos de historias cuentan las mujeres y los hombres que vienen a consultarla, qué tipos de hierbas y otros remedios se necesita recolectar y cómo. Mientras son niñas, pueden permanecer quietas en un rincón en tanto su madre administra un masaje prenatal; puede que escuchen historias de casos difíciles, de soluciones milagrosas, etc. Al ir creciendo, podrán llevar recados, realizar mandados, conseguir los suministros necesarios. Una joven puede estar presente cuando su madre se detiene para una visita postparto, al regresar del mercado.

Una vez que haya parido también ella, una mujer podrá asistir a un parto, quizás porque su afligida abuela necesita que alguien la acompañe, y así puede que se encuentre haciendo para la parturienta el trabajo que otra mujer hizo por ella cuando ella dio a luz, esto es, ella puede tomar su turno...ayudando a la {69} mujer en parto... Hasta puede que administre masajes prenatales a clientas seleccionadas. En algún momento, puede decidir que en realidad desea hacer este tipo de trabajo. Entonces presta más atención, pero solo raramente hace preguntas. Su mentora ve su asociación principalmente como algo que es útil para ella. (“Rosa ya sabe hacer un masaje, así que puedo enviarla si estoy demasiado ocupada”). Con el tiempo, la aprendiz asume cada vez más la carga del trabajo, comenzando con las partes más rutinarias y tediosas, y terminando con lo que en Yucatán se considera más importante, el nacimiento de la placenta. (Jordan 1989: 932-4)

EL APRENDIZAJE-ACCIÓN DE LOS SASTRES DE VAI Y GOLA

Los sastres de Vai y Gola entran y salen de su aprendizaje-acción ceremoniosamente. Su aprendizaje tiene un carácter bastante formal en comparación con el de las parteras de Yucatán. En un análisis histórico detallado, Goody (1989) sostiene que en África occidental este aprendizaje-acción desarrolló un carácter formal en respuesta a la diversificación de la división del trabajo. Este desarrollo incluyó una transición desde la producción doméstica -en la que los niños aprendían las destrezas de subsistencia de su padre- al aprendizaje de una especialidad de tiempo parcial de la misma manera, y al aprendizaje de una tarea especializada con un maestro especialista. Las unidades de producción doméstica han pasado, de integrar a sus niños en actividades productivas, a incluir otros parientes, luego a no parientes, a la producción separada de las actividades domésticas. Actualmente muchas tiendas de Vai y Gola se encuentran en áreas comerciales, de manera que la producción artesanal está separada del {70} hogar de los maestros, por tiempo y espacio. (Estas unidades domésticas, sin embargo, incluyen todavía a los aprendices que trabajan en las tiendas.) Goody dice que han habido transformaciones correspondientes en la relación de los aprendices con las comunidades de práctica: desde el trabajo infantil que aporta en el hogar, al intercambio del trabajo infantil entre familias relacionadas por recursos políticos/sociales (crianza) o económicos (peonaje, servidumbre), al aprendizaje-acción, donde la labor de los aprendices se intercambia por oportunidades para aprender. Aprender a producir ha cambiado, por lo tanto, de un proceso de socialización general, a lo que podría llamarse

socialización general contrastiva (porque los niños crecen en unidades domésticas diferentes de las propias), al aprendizaje-acción, que se centra en una débil especialización laboral en el contexto de la socialización doméstica. Los aprendices pasaron, de la participación en la división del trabajo como miembros de la unidad doméstica, creciendo en la “cultura del trabajo doméstico”, a ser simples novatos, que participan en una cultura de producción no familiar.

En resumen, en Africa Occidental el aprendizaje formalizado se ha desarrollado como un mecanismo para tratar con dos necesidades generadas por la diversificación creciente del mercado y de la división del trabajo: la demanda por más trabajo, por un lado, y por el otro, los deseos de los individuos o de las familias de adquirir destrezas conocibles para diversas ocupaciones, deseos que no podían satisfacerse en el hogar (Goody 1989). Los ciclos de desarrollo que reproducen los grupos domésticos y otras comunidades de práctica, las relaciones de los novatos con los que son veteranos, y la manera en que las divisiones del trabajo articulan varias clases de comunidades de práctica en comunidades en el sentido más amplio, todo ello conforma las identidades que pueden construirse y con ellas, la actividad capacitada, conocible. No obstante, los ejemplos de las parteras {71} y los sastres revelan fuertes similitudes en el proceso de desplazarse de la periferia a la participación total en las comunidades de práctica a través del aprendizaje-acción formal o informal.

Entre 1973 y 1978...varios sastres de Vai y de Gola agruparon sus casillas, de madera, pisos sucios y techo de chapa, a lo largo de un estrecho corredor al borde del río en la periferia de...el distrito comercial.

...había varios maestros sastres en cada tienda haciendo visiblemente lo que los maestros hacen -cada uno de ellos manejaba un negocio, confeccionaba ropa y supervisaba aprendices. El aprendizaje-acción, que promediaba unos cinco años, presentaba una estructura rica y continuada de oportunidades para observar a los maestros, a los jornaleros y a los otros aprendices del trabajo, frecuentemente también al proceso completo de la producción de ropa y desde luego, los productos finales.

Los sastres hacían ropa para el segmento más pobre de la población, y su especialidad eran pantalones de hombre listos para usar, baratos. Pero hacían otras cosas también. La lista de tipos de ropa en realidad incluyó formas complejas, entretejidas, de encargos, esenciales para el proceso de llegar a ser un maestro sastre [sirviendo como un "currículum" general para los aprendices]...Los aprendices aprendieron primero a hacer sombreros, los estuches, ropa interior e informal para niños. Siguieron con ropa más exterior y formal, acabando con el traje de alta costura...

La organización del proceso de aprendizaje-acción no está confinada al nivel de vestimenta completa. Los primeros pasos en el proceso consistieron en aprender a coser a mano, luego coser a máquina y a planchar ropa. Todo lo cual se deduce del corpus de conocimientos de sastrería {72}; el aprendiz debe aprender cómo cortar y cómo coser cada prenda. Los procesos de aprendizaje no reproducen meramente la secuencia de los procesos de producción. De hecho, los pasos de la producción se invierten, cuando los aprendices comienzan aprendiendo las fases finales de la confección de un vestido, continúan aprendiendo a coserlo y solo al final a cortarlo. Este patrón subdivide regularmente [el aprendizaje de] cada nuevo tipo de prenda. La inversión de los pasos de la producción tiene como efecto enfocar la atención de los aprendices primero en un bosquejo general de la confección de las prendas, mientras manipulan la ropa colocando los botones o

haciendo dobladillos de los puños. Luego, la costura orienta su atención hacia la lógica (orden, orientación) por la que se cosen juntas las diferentes piezas, lo que explica a su vez por qué se cortan como se cortan. Cada paso ofrece la oportunidad inigualable de considerar cómo el paso anterior ayuda al paso actual. Además, este ordenamiento minimiza las experiencias de fracaso y sobre todo, de fracaso serio.

Hay un nivel más de organización en el curriculum del sastre. El aprendizaje de cada operación está subdividida en fases que he llamado “manera en” y “práctica”. “Manera en” se refiere al período de observación y esfuerzo para construir la primera aproximación de la prenda...La fase de práctica se lleva a cabo de una manera particular: los aprendices reproducen un segmento de la producción del comienzo al fin, aun cuando pudiesen realizar con mayor destreza algunas partes de este proceso que otras [Lave en preparación].

{73} EL APRENDIZAJE-ACCIÓN DE LOS NAVEGANTES

Hutchins (en prensa) ha llevado a cabo una investigación etnográfica en una nave anfibia de transporte de helicópteros de la armada de los Estados Unidos. Describe el proceso por el que los nuevos miembros del cuerpo de navegantes pasan de tareas periféricas a tareas de distribución clave en el trabajo colaborativo de trazar la posición de la nave. Enfatiza la importancia que tiene para el aprendizaje el acceso legítimo y efectivo a lo que se ha de aprender.

Los navegantes empiezan sus carreras con deberes bastante limitados y entran a los procedimientos más complicados en la medida en que van ganando experiencia...Todo nuevo navegante necesita aprender a trazar la posición de la nave, él individualmente cuando están en alta mar, o en trabajo colaborativo con otros cinco cuando entran a los puertos. Lleva aproximadamente un año aprender los elementos esenciales de la navegación. Para un joven que ingresa en el rango, hay muchas fuentes de información sobre el trabajo que tendrá que hacer. Algunos van a las escuelas especializadas antes de incorporarse a una nave. Allí se exponen a la terminología y conceptos básicos, pero poco más. En algún sentido, son “entrenados” pero no tienen experiencia. (De hecho, los dos jefes de navegantes con quienes trabajé más estrechamente dijeron que preferían conseguir marineros hábiles sin ningún entrenamiento en la categoría. Dijeron que esto les evitaba el problema de tener que cambiar los malos hábitos adquiridos por los candidatos en la escuela). La mayoría de los navegantes aprenden su categoría principalmente a lo largo de su tarea [aunque] parte de la experiencia a bordo de la nave se parece un poco a una escuela, con manuales de texto y ejercicios. Para avanzar a rangos superiores...{74} los navegantes novatos participan en la actividad colectiva con los colegas más experimentados en dos contextos: las actividades normales de guardia en el vapor⁸ y las actividades vinculadas con el manejo del ancla⁹.

[En el mar] dependiendo del nivel de experiencia del novato, se le puede pedir que realice todos los deberes del navegante de guardia. Mientras que bajo la instrucción, monitorea sus actividades de cerca el navegante de guardia más experimentado, que siempre está a mano y puede serle útil o hacerse cargo, si el novato no es capaz de satisfacer los requerimientos de la navegación. Sin embargo, incluso con la ayuda de un colega más experimentado, la guardia bajo instrucción requiere una cantidad importante de conocimiento, de manera que los novatos no la hacen hasta tener varios meses de experiencia...La tarea del novato es aprender a organizar su propia conducta de tal modo que produzca una actuación competente...Al volverse [el novato] más competente, hará tanto la parte de esta

tarea que ya [realizó antes], como también la parte de organización que se hizo [para él]...Mucho antes de que estén listos para la guardia bajo instrucción, los navegantes novatos empiezan a trabajar como operadores del sondímetro y en la determinación de la posición del barco¹⁰ en lo que se refiere al manejo en el mar y con el ancla,...hay seis posiciones involucradas, y los navegantes novatos se mueven a través de esta secuencia de posiciones, dominando cada una antes de seguir a la próxima. Este ordenamiento describe también el flujo de información de los sensores (el sondímetro y los telescopios de precisión) al mapa donde la información se integra en una sola representación (de la posición fijada)...El hecho de que los propios navegantes sigan esta misma trayectoria a través {75} del sistema del modo en que lo hace la información percibida por los sensores, aunque en una escala de tiempo diferente, tiene una consecuencia importante para la capacidad del sistema para detectar, diagnosticar, y corregir los errores...[Además], el movimiento a través del sistema con una experiencia cada vez mayor da como resultado un modelo en el que la expertez se va estratificando, y en el cual el conocimiento requerido por las tareas del nivel de ingreso está más representado, y el conocimiento que requieren las tareas del nivel de expertez está menos representado.

La estructura de la tarea distribuida [calcular la posición, que realizan seis navegantes en colaboración]¹¹ proporciona muchas restricciones sobre el entorno del aprendizaje. El modo en que se reparte una tarea entre una serie de actores tiene consecuencias tanto para la eficacia de la realización de esa tarea como para la eficacia de la adquisición del conocimiento...[Así ocurre con] las líneas de comunicación y los límites en la observación de las actividades de otros...Pero estar en presencia de aquellos que están trabajando no siempre es suficiente...Hemos visto que el hecho de que el trabajo se realizara en interacción entre los miembros, lo abrió a otros miembros del equipo. De una manera similar, el diseño de las herramientas puede afectar su adecuación para el uso conjunto...La interacción del que realiza una tarea, con una herramienta, puede o no convenir a otros dependiendo de la naturaleza de la propia herramienta. La aptitud de una herramienta también puede afectar su uso como un instrumento en la instrucción.

En la organización de las relaciones entre los miembros del equipo en el mar y en relación con el ancla, se presenta ya mucho de la estructura que un novato tendrá que adquirir para poder quedarse solo en la guardia habitual del vapor. El orden de las relaciones computacionales entre los distintos {76} pasos del procedimiento para el guardia individual, se repite en el orden de las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo (Hutchins en prensa).

EL APRENDIZAJE-ACCIÓN DE LOS FRACCIONADORES DE CARNE DE LOS SUPERMERCADOS

Nuestro uso de aprendizaje-acción como una fuente de intuición para explorar el concepto de participación periférica legítima no puede construirse siguiendo el argumento general de que el aprendizaje-acción facilita el aprendizaje-en la práctica, de alguna manera inevitable. No todas las realizaciones concretas de aprendizaje-acción son igualmente eficaces. El intercambio de trabajo por la oportunidad de convertirse en parte de una comunidad de práctica madura está cargado de dificultades (Becker 1972). Los mercantilización del trabajo puede transformar a los aprendices en una fuente barata de trabajo inexperto, poniéndolos a trabajar de tal modo que se les niegue el acceso a las actividades en el terreno de la práctica madura. Ganar la legitimidad puede ser tan

difícil que algunos fracasan en aprender hasta que haya pasado un tiempo considerable. Por ejemplo, Haas (1972) describe cómo en la industria de la construcción de altura en acero los trabajadores más expertos abruman rudamente a los aprendices con tareas innecesarias y fatigosas, hasta el punto de inhibirles el aprendizaje. Ganar la legitimidad es un problema también cuando los maestros impiden el aprendizaje al actuar como pedagogos autoritarios, tratando a los aprendices como novatos que “deben ser instruidos”, más que como participantes en una comunidad comprometida en su propia reproducción.

El ejemplo de los carniceros ilustra algunas de las maneras posibles en que ciertas formas de aprendizaje-acción pueden impedir en lugar de facilitar el aprendizaje. El autor expone los efectos, frecuentemente negativos, del entrenamiento de los carniceros en los mercados. Este estudio, como otros que se refieren a las escuelas de comercio y los {77} programas de entrenamiento en la literatura sobre aprendizaje-acción, es bastante pesimista sobre el valor de los ejercicios didácticos (por ejemplo, Jordan 1989, Orr 1986, al igual que la cita de Hutchins). Debe tenerse en cuenta que muchos programas de educación vocacional contemporánea y de “aprendizaje” gremial rechazan implícitamente el modelo de aprendizaje-acción y se esfuerzan por aproximarse al modelo didáctico de escolaridad en sus programas educativos, que inevitablemente contribuye a las dificultades de implementar el aprendizaje-acción efectivo.

El aprendizaje de los carniceros consiste en una mezcla de escuela comercial y entrenamiento sobre la marcha. [Este programa se] inició por la unión de los fraccionadores de carne para poder conceder diplomas. El diploma implicó seis meses del aprendizaje y habilitó al poseedor para recibir paga de jornalero y el estatuto después de dos y medio años en el trabajo..Para justificar la concesión del diploma, la escuela comercial funciona del modo tradicional, con libros y exámenes escritos en la clase y práctica en carnicería. El trabajo sigue el mismo patrón año tras año sin referencia a la necesidad de los aprendices de aprender cosas útiles que no pueden aprenderse en el trabajo. Los maestros enseñan las técnicas que estaban en uso cuando trabajaban en mercados de menudeo, que son fácilmente adaptables al medio escolar...la mayoría de las asignaturas no es adecuada para el supermercado. Por ejemplo, los estudiantes aprenden a hacer cortes de mayorista no usados en las carnicerías, o a aconsejar a los clientes sobre la cocción de la carne. Como estas destrezas no son demandadas, pocos estudiantes se molestan en aprenderlas...Los aprendices están más interesados en el período de práctica en la carnicería, donde adquieren familiaridad con el equipamiento que esperan usar algún día en su trabajo. Pero en ésta también, hay tareas que son inútiles en un supermercado. Una de las primeras cosas aprendidas es cómo afilar un cuchillo -tarea vital {78} sólo en el pasado. Hoy, una compañía entrega los cuchillos afilados y recolecta los embotados de los departamentos de carne a intervalos regulares...

En la tarea, las experiencias de aprendizaje varían con ciertas dimensiones estructurales de los ámbitos de trabajo. El encargado del departamento de carne de un supermercado intenta obtener una diferencia ventajosa entre el volumen total de ventas del departamento y el precio de mayorista de su orden de carne, más los costos del personal y los servicios. Para poder hacerlo, el encargado trata de conseguir que sus jornaleros capacitados puedan preparar un volumen grande de carne eficientemente, especializándolos para realizar tareas cortas y repetitivas. Coloca a los aprendices donde puedan trabajar más eficientemente para él. Apartar

a los jornaleros del trabajo, y dirigirlos hacia tareas de entrenamiento aumenta el costo a corto plazo de vender carne. Dado que los jornaleros y aprendices están tan ocupados con tareas destinadas a obtener beneficio, los aprendices raramente aprenden muchas cosas...

La disposición física de un ámbito de trabajo es una dimensión importante del aprendizaje, ya que es mucho lo que los aprendices obtienen de la observación de los demás y de ser observados por ellos. Algunos departamentos de carne se diseñaron de tal modo que los aprendices que trabajan en la máquina de envolver no puedan visualizar a los jornaleros cuando cortan y serruchan la carne. Lo que sienten los aprendices sobre esta separación surgió cuando un encargado de un gran mercado local le dijo que devolviese al jornalero unos trozos de carne mal embalados. "Me asusta ir al cuarto de atrás. Me siento tan fuera de lugar allí. No he vuelto en mucho tiempo porque no sé qué hacer una vez allí. Todos esos muchachos saben tanto de cortar carne y yo no sé nada".

{79} Al aprendiz que llega al mercado, se lo entrena para realizar una tarea, generalmente la de manejar la máquina de envolver automática. Si la maneja de modo competente, permanece allí hasta la llegada de un nuevo aprendiz. Mientras no llega ninguno, puede que se quede en esa tarea por años casi sin interrupción. Si llega un nuevo aprendiz, lo entrena en la tarea de envolver y luego él se dedica a aprender otra tarea. Los mercados ofrecen la clase de carne que sus clientes comprarán...En los barrios pobres, los aprendices tienen más oportunidades de practicar cortando carne que en los barrios ricos [debido a los costos más bajos]. [Donde hay un alto volumen] la división del trabajo entre un número relativamente grande de trabajadores aumenta la eficiencia...En esta situación, no sólo los aprendices, sino también los jornaleros, rara vez aprenden el rango total de tareas que alguna vez fue característico de su negocio [Marshall 1972: 42-6].

EL APRENDIZAJE-ACCIÓN DE LOS ALCOHÓLICOS NO BEBEDORES

Las descripciones del aprendizaje-acción en la partería, en la sastrería, y en la navegación proporcionan ejemplos de cómo tiene lugar el aprendizaje en la práctica y de lo que significa moverse hacia la participación plena en una comunidad de práctica. En un análisis del proceso de convertirse en alcoholico no bebedor en Alcohólicos Anónimos, puede encontrarse una visión más detallada de la conformación de la identidad. Un alcoholico aprendiz asiste a varias reuniones por semana, pasando ese tiempo en compañía de sus casi iguales y de expertos, aquellos cuya práctica e identidades constituyen la comunidad de A. A. En estas reuniones, los miembros más antiguos dan testimonio sobre su pasado {80} de bebedores y el proceso de volverse sobrios. Además de las "reuniones generales", donde los más antiguos pueden contar historias largas y acabadas de sus vidas como alcoholicos -les llevó meses y años-, hay también "reuniones de discusión" más pequeñas, que tienden a enfocar un aspecto de lo que al final será parte de la historia de vida reconstruida (Cain, s/f.)

La noción de participación parcial, en segmentos de trabajo que aumentan en complejidad y alcance, un tema en todos los análisis de aprendizaje-acción discutidos aquí, también describe la forma cambiante de participación en A. A. para los novatos que gradualmente se convierten en veteranos. En los testimonios de las primeras reuniones, los novatos acceden a una visión comprehensiva de lo que es la comunidad.

Los objetivos también se exponen en la letanía de los “Doce Pasos”¹² hacia la sobriedad, que guían el proceso de ir yendo de la participación periférica a la participación plena en A. A., del modo también en que el inventario de prendas de los aprendices de sastrería sirve de itinerario para su progreso a través del aprendizaje. La contribución de un miembro totalmente nuevo puede no ser más que un gesto silencioso -extrae una hoja blanca al final de la reunión para indicar su intención de no beber durante las próximas 24 horas (Cain s/f). A su debido tiempo, la visita del duodécimo paso a un bebedor activo para tratar de persuadirlo a convertirse en novato en la organización inicia una nueva fase de participación, del ahora reconocido como veterano. Cain (s/f) dice que el objetivo principal de A. A. es la reconstrucción de la identidad, a través del proceso de construir historias de vida personales, y con ellas, el significado de la acción pasada y futura del narrador en el mundo.

Los cambios por los que pasan...hombres y mujeres...es mucho más que un mero cambio de conducta. Es una transformación de sus identidades, de bebedores no alcohólicos a {81} alcohólicos no bebedores y afecta a cómo ven y actúan en el mundo...Un vehículo importante para esto es la historia personal...

Por “identidad” entiendo la forma que una persona se comprende y se ve a sí misma, y cómo es vista por otros, una percepción de sí mismo que es muy constante...Hay dos importantes dimensiones de la identidad de los A. A. La primera distinción que hace A. A. es la de alcohólico y no alcohólico, donde alcohólico se refiere a un estado que, una vez logrado, no es reversible. La segunda es la de bebedor y no bebedor, y se refiere a una actividad potencialmente controlable. Hay entonces dos aspectos importantes de la identidad de los A. A. que cuentan para continuar como miembros en A. A.; la calificación de alcohólico, que se basa en el pasado de uno y el esfuerzo continuo de no beber. La identidad de A. A. requiere una conducta -no bebedor- que es una negación de la conducta que originalmente lo calificó para ser miembro. Una de las funciones de la historia personal de los A. A. es establecer ambos aspectos de la membresía de un individuo. En las historias personales, los miembros de A. A. dicen sus propias historias de bebedores, cómo llegaron a comprender que eran alcohólicos, cómo entraron a A. A. y cómo han sido sus vidas desde que se unieron a A. A.

En A. A. las historias personales se narran por el propósito explícito y establecido de proporcionar un modelo de alcoholismo para que los otros bebedores puedan encontrar en estas vidas de los alcohólicos declarados tantos elementos de la propia, que los nuevos no puedan evitar preguntarse si ellos mismos, también, son alcohólicos. Puesto que no hay acuerdo en la cultura, en general, sobre la definición de alcohólico, llegar a esta interpretación de eventos es un {82} proceso negociado entre el bebedor y los que lo rodean. Las historias de A. A. proveen una serie de criterios por los cuales puede identificarse al alcohólico... A. A. reconoce su importancia y dedica una cantidad significativa de tiempo para reuniones y espacios de publicidad para contar estas historias. Los miembros de A. A. cuentan las historias personales formalmente en “reuniones con oradores”. Con menor formalidad, los miembros narran versiones abreviadas de sus historias o partes de ellas, en reuniones de discusión. El contexto final importante para contar historias personales está en el “llamado de los doce pasos”. Cuando los miembros de A. A. hablan en interacciones personales con no miembros que pueden ser alcohólicos, están siguiendo el último de los doce pasos...Idealmente, en estas reuniones individuales, el miembro cuenta su historia, informa acerca del programa de A. A., trata de ayudar a que el bebedor se reconozca a sí mismo como alcohólico si está “listo”. Los miembros dicen que narrar sus propias historias a otros

alcohólicos y ayudar así a que lleguen a ser sobrios, es una parte importante del mantenimiento de su propia sobriedad. [Al mismo tiempo], contar una historia personal, especialmente en una reunión con orador o en un llamado al duodécimo paso, señala su membrecía porque este “es el tiempo en que los miembros se sienten los suficientemente integrados para llevar el mensaje”.

Contar una historia de A. A. no es algo que uno aprende a través de enseñanza explícita. A los novatos no se les dice cómo deben contar sus historias, aunque la mayoría de los que se quedan en A. A. aprenden esto. Hay varias formas en las cuales un miembro de A. A. aprende a contar una historia apropiada. Primero, se lo debe exponer al modelo de A. A...el novato escucha y lee historias personales desde el momento del primer contacto con el programa - {83} a través de reuniones, literatura y hablando en forma individual con antiguos miembros... Además de aprender de los modelos, se aprende en la interacción. Se alienta a los miembros a participar de las discusiones y mantener amistad con otros miembros. En el curso de esta interacción social, el nuevo miembro tiene la obligación de hablar sobre su propia vida. Lo puede hacer de a ratos y en partes, en lugar de contar toda su vida de una vez. Por ejemplo, en las reuniones de discusión, el tema puede ser “admitir que usted es incapaz”, “estoy cumpliendo”, “cómo evitar el primer trago” o experiencias compartidas al tratar los problemas comunes. Un orador sigue a otro retomando ciertas partes de lo que ha dicho previamente, expresando por qué fue importante para él, y elaborándolo en relación con algún episodio propio...Generalmente, a menos que la interpretación sea opuesta a las creencias de A. A., no se corrige al orador. Otros oradores tomarán las partes apropiadas de los comentarios del novato, y construirán sobre ellas sus propios comentarios, ofreciendo narraciones paralelas con diferentes interpretaciones, por ejemplo, o explayándose sobre aquellas partes de sus propias historias que concuerden con las correspondientes del novato, ignorando las partes inapropiadas.

Además de la estructura de la historia para A. A., los novatos deben también aprender el modelo cultural de alcoholismo codificado en ellos, incluyendo las propuestas de A. A., los episodios apropiados que sirvan de evidencia y las interpretaciones apropiadas de los eventos...Aprender simplemente las propuestas acerca del alcohol y su naturaleza no es suficiente. El bebedor debe aplicarlas a su propia vida y debe demostrar {84} que lo hizo. En A. A., el éxito o la recuperación, requieren aprender a percibirse uno mismo y a sus problemas desde una perspectiva de A. A. Los miembros de A. A. deben aprender a experimentar sus problemas como problemas de bebedor, y a sí mismos como alcohólicos. Las historias no solo describen una vida en un género aprendido, sino que son herramientas para reinterpretar el pasado y comprenderse a sí mismo en términos de la identidad de A. A. El iniciado comienza a identificarse con los miembros de A. A. Llega a comprenderse a sí mismo como un alcohólico no bebedor, y reinterpreta su vida como evidencia.

APRENDIZAJE-ACCIÓN Y APRENDIZAJE SITUADO: UNA NUEVA AGENDA

Hemos visto aquí el aprendizaje de los novatos junto con varias formas de organización de la producción. Hay relaciones fructíferas entre todas las clases de miembros de la comunidad, sus actividades y artefactos. Todos ellos están involucrados en procesos de creciente participación y conocibilidad. Hasta cierto punto, los estudios etnográficos que hemos presentado resumidos enfocan diferentes facetas del aprendizaje-acción. Los estudios yucatecos se refieren al problema del aprendizaje que

puede realizarse sin enseñanza y sin estar formalmente organizado. El análisis del aprendizaje-acción de Vai contribuye a resolver el problema exponiendo el currículum de la práctica cotidiana en las sastrerías de Vai. Hutchins analiza las relaciones entre el flujo de información en una tarea central y las trayectorias de las personas a través de diferentes formas de participación en ella, en el curso de las cuales pone en evidencia el tema del acceso de los aprendices a importantes recursos para el aprendizaje. {85} El haber emergido el “lado oscuro” de las cuestiones de acceso claramente expuestas en el ejemplo del carnicero, contribuye a poner de relieve el carácter crucial de la participación periférica, amplia y ampliamente legítima, en una comunidad de práctica, central para la comprensión y la identidad crecientes. Volviendo sobre los estudios yucatecos y de Vai, estos problemas sugieren una transmutación de las preocupaciones acerca de la enseñanza y de situaciones formales e intencionales de aprendizaje, en casos donde el acceso a todos los medios y bases para los miembros es virtualmente una cuestión corriente. Si los maestros no enseñan, materializan la práctica al máximo en la comunidad de práctica. Convertirse en un “miembro como esos”, encarna una finalidad demasiado compleja como para que se la discuta en el lenguaje más estrecho y simple de los objetivos, tareas, y adquisición del conocimiento. Puede no haber un lenguaje para discutir todo eso con los participantes -pero las identidades de maestría, en toda su complicación, están allí para que las asuman (en ambos sentidos).

La importancia del lenguaje, sin embargo no debe ser pasada por alto. El lenguaje es parte de la práctica, y es en la práctica donde la gente aprende. En el estudio etnográfico de la construcción de la identidad en A. A., de Cain, la conversación es el medio de transformación más importante. Ya sea la actividad o el lenguaje el elemento central, el punto importante referido al aprendizaje es el acceso a la práctica, más que la instrucción, como recurso para aprender. Los problemas de motivación, identidad y lenguaje merecen más discusión.

Seríamos negligentes si, en las discusiones sobre las caracterizaciones convergentes del aprendizaje-acción, no incluyéramos el innovador análisis de Becker, que precedió todos los estudios etnográficos discutidos aquí con excepción del de Marshall. De hecho, comparó la investigación en las escuelas con la investigación del aprendizaje-acción en el comercio de los Estados Unidos, incluyendo el estudio de Marshall sobre los carniceros. Insistió en la importancia del amplio enfoque inicial según el cual tomar parte en las actividades laborales en curso representa para los novatos {86} el valor de estar en ámbitos pertinentes al aprendizaje, la existencia de fuertes objetivos para aprender en el trabajo, la ausencia de exámenes, y una mayor efectividad en el aprendizaje que en la escuela. Supuso, luego, en contraste con los ejemplos discutidos aquí, que la enseñanza es central para el aprendizaje por aprendizaje-acción; que los aprendices, individualmente, deben organizar su propio “currículum” y reclutar la guía o enseñanza que les convenga.

Los presentes estudios proponen nuevos interrogantes en este aspecto, ya que se concentran más en los recursos de aprendizaje en la comunidad que en la enseñanza y la “iniciativa del alumno”. Sin embargo, es quizá demasiado precipitado suponer que una explicación de los recursos de aprendizaje de una comunidad deba hallarse en la naturaleza “orientada por el trabajo” del aprendizaje-acción. Aún cuando el aprendizaje-acción es una forma de educación en la cual el trabajo y el aprendizaje están relacionados de manera continua, el trabajo y la comprensión de los novatos mantiene en ella complejas y cambiantes relaciones con los procesos laborales en curso; la

estructura de producción y la estructura de aprendizaje-acción no coinciden como un todo (lo cual puede que sí se dé para determinadas tareas, como por ejemplo, la determinación de la posición del barco, que realizan los navegantes). Esto tiene interesantes y también complejas implicaciones para los procesos de profundización y cambio en la comprensión de todos los miembros de una comunidad de práctica.

Becker permite ver un nuevo conjunto de serios problemas sobre el problema del acceso. Reconoce las desastrosas posibilidades de que las restricciones estructurales en las organizaciones de trabajo puedan disminuir o impedir el acceso de los novatos a la totalidad de las actividades del trabajo, y por lo tanto, a las posibilidades de aprender lo que necesitan conocer para lograr la maestría en un comercio. En particular, muestra con mayor precisión que los estudios etnográficos discutidos aquí, el carácter conflictivo del acceso para los novatos y los problemas sobre el poder y el control acerca de los que estos estudios mantienen un completo silencio. {87} Ni Becker ni los estudios etnográficos se refieren a las implicaciones de la práctica comunitaria conflictiva y del desarrollo de la identidad, un problema que trataremos en breve.

En suma, una primera lectura de estos ejemplos junto a los trabajos de Becker, nos lleva a una considerable distancia en la redescipción y restablecimiento de un programa de cuestiones para el análisis del aprendizaje situado. Pero necesitaremos volver a los problemas del acceso, de su materialización en las formas conflictivas de la práctica cotidiana, de la motivación, y del desarrollo de la membrecía/identidad en objetos de análisis. Podemos usar el armazón teórico de participación periférica legítima para lanzarnos a esta tarea en el próximo capítulo.

{91} 4. PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Traducción: Miguel Espíndola

Ahora podemos empezar a convertir las observaciones del capítulo anterior en objetos de análisis. En las siguientes secciones, volveremos a las características principales de esas realizaciones históricas de aprendizaje-acción en términos de participación legítima periférica. Primero, discutiremos los recursos estructuradores que conforman el proceso y el contenido de las posibilidades de aprendizaje y las perspectivas cambiantes de los aprendices acerca de lo que ya está conocido y hecho. Luego, sostendremos que la “transparencia” de la organización sociopolítica de la práctica, de su contenido y de los artefactos involucrados en la práctica, es un recurso fundamental para incrementar la participación. Y examinamos la relación de los novatos con el discurso de la práctica. Esto lleva a discutir cómo se van generando la identidad y la motivación a medida que los novatos derivan hacia la participación plena. Finalmente, exploramos las contradicciones inherentes al aprendizaje y las relaciones de los conflictos resultantes con el desarrollo de la identidad y la transformación de la práctica.

RECURSOS ESTRUCTURALES PARA EL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

Una de las primeras cosas en que la gente piensa cuando se menciona el aprendizaje-acción es la relación de maestro-aprendiz. Pero en la práctica, los papeles de los maestros son sorprendentemente variables a lo largo de los tiempos y lugares. Una relación de maestro-aprendiz específica ni siquiera ubicuamente es característica del aprendizaje-acción. En verdad, ni las parteras yucatecas ni los navegantes aprenden a través de específicas relaciones de maestro-aprendiz. Los novatos en A. A. tienen relaciones especiales con determinados veteranos específicos que actúan como sus padrinos, pero esas relaciones no son las que los definen como novatos. En cambio, es más cierto que los aprendices de sastrería tienen {92} relaciones específicas con sus maestros, sin los cuales no serían aprendices. Entre los sastres, los maestros deben apadrinar a sus aprendices antes que éstos pueda tener un acceso legítimo a la participación en las actividades productivas de la comunidad. La forma mediante la cual se asegura el acceso legítimo de los aprendices, depende de las características de la división del trabajo en el medio social en que se halla localizada la comunidad de práctica. La partera aprende una especialidad en su propia familia de orientación, una forma de labor diferente, pero no separada de manera marcada, de las actividades “ordinarias” ampliamente distribuidas de la vida cotidiana; la participación legítima pasa difusamente a través de la membrecía en la familia y en la comunidad. Donde los aprendices aprenden una ocupación especializada, apadrinar su entrada a una comunidad de práctica –acompañarlo dentro de una comunidad, en un sentido más general– se convierte en un tema de discusión. Las relaciones intencionales, y aún las relaciones contractuales con un maestro específico, son comunes. Debe quedar claro que en la conformación de la relación de los maestros con los aprendices, conferir legitimidad es más importante que proveer enseñanza.

Aún en el caso de los sastres, donde la relación del aprendiz con el maestro es específica y explícita, no es ésta la relación que organiza las oportunidades de aprender, sino más bien la relación del aprendiz con otros aprendices y aún con otros maestros; el maestro propio es demasiado distante, es un objeto de demasiado respeto como para que el aprendiz lo involucre en sus difíciles intentos de manejarse en una nueva actividad. Se dice que en A. A., los veteranos que actúan como “padrinos” evitan dar los consejos y la instrucción propia de estadios más avanzados; se abstienen de ello y esperan a que el novato esté “listo” para el próximo paso gracias a su participación cada vez mayor en la comunidad (Alibrandi 1977). En los cinco casos descritos en el capítulo anterior, los investigadores insistieron en que hay una enseñanza observable muy pequeña; el fenómeno más básico es el aprendizaje. La {93} práctica de la comunidad crea el “currículum” potencial -en un sentido amplio- que los novatos con acceso periférico legítimo pueden aprender. La actividad de aprendizaje parece tener un patrón característico. Hay poderosos incentivos para aprender porque los aprendices, como participantes periféricos, pueden desarrollar una perspectiva que les lleve a ver de qué se trata y de qué es lo que se les ofrece para aprender. El aprendizaje por sí mismo es una práctica improvisada: se despliega a veces un currículum de aprendizaje para entrar en la práctica. No se lo especifica como un conjunto de preceptos para la práctica misma.

En las oportunidades características del aprendizaje-acción, se suele dar la estructura por prácticas de trabajo más que por las poderosas relaciones asimétricas de maestro-aprendiz. Bajo estas circunstancias los aprendices pueden tener un espacio de “desatención benigna de la comunidad” en el cual configurar sus propias relaciones de aprendizaje con otros aprendices. Puede haber un ajuste más flojo de las relaciones entre, por un lado, los aprendices y por el otro, las a menudo jerárquicas entre aprendices y veteranos, donde la pedagogía normativa es el motivo central de la organización institucional. Parece característico del aprendizaje-acción que los aprendices aprendan mayormente en la relación con otros aprendices. Hay evidencia anecdótica (comunicación personal de Butler; Hass s/f) según la cual la circulación del conocimiento entre compañeros del mismo nivel o cercano, donde esto es posible, se extiende rápida y efectivamente. La condena de las formas de educación diferentes de la escolaridad se basa en que el objetivo central de la empresa en la que tiene lugar el aprendizaje no es cambiar la persona (ver la última parte de este capítulo). Por el contrario, la efectividad de la circulación de información entre compañeros sugiere que el compromiso en la práctica, más que ser su objeto, bien podría ser una *condición* para la efectividad del aprendizaje.

{94} Hasta aquí, hemos observado que la autoridad de los maestros y su implicación en el aprendizaje-acción varían dramáticamente a través de las comunidades de práctica. También hemos puntualizado que los recursos estructurales para el aprendizaje provienen de una variedad de fuentes diversas, no solamente de la actividad pedagógica. Decimos que una explicación coherente de estas observaciones depende del *descentramiento* de las nociones comunes de maestrazgo y pedagogía. Esta estrategia descentradora está, de hecho, profundamente encajada en nuestro enfoque situado -puesto que desplazarse, como lo hemos hecho, desde la noción de un aprendiz individual al concepto de participación periférica legítima en comunidades de práctica, es precisamente descentrar el análisis del aprendizaje. Una perspectiva descentrada de las relaciones de maestro-aprendiz, lleva a la comprensión de que la maestría no reside

en el maestro sino en la organización de la comunidad de práctica de la cual el maestro es parte: el maestro, en cuanto lugar de autoridad (en varios sentidos) es, después de todo, un producto de la teoría centrada convencional del aprendizaje, tanto como lo es el aprendiz individual. De la misma manera, una visión descentrada del maestro como pedagogo aleja el foco del análisis de la enseñanza y lo mueve hacia la intrincada estructuración de los recursos de aprendizaje de una comunidad.

EL LUGAR DEL CONOCIMIENTO: PARTICIPACIÓN, CURRÍCULO DE APRENDIZAJE, COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Las relaciones sociales de los aprendices dentro de una comunidad cambian en función de su directa inserción en las actividades; en el proceso, se desarrollan su comprensión y sus destrezas conocibles. En el pasado reciente, los únicos medios que teníamos para {95} entender los procesos por los cuales ocurren estos cambios, habían surgido de las especulaciones convencionales acerca del aprendizaje de naturaleza “informal”: esto es, se supone que los aprendices adquieren las “especificidades” de la práctica a través de “observación e imitación”. Sin embargo, esta perspectiva es, según todas las probabilidades, errónea en cada caso, o correcta en circunstancias particulares pero por razones erróneas. Contrariamente a ella, sostenemos que los efectos de la participación periférica sobre el conocimiento-en-la-práctica no están apropiadamente comprendidos; y que los estudios de aprendizaje-acción han asumido de manera demasiado literal el ajuste entre los procesos de trabajo y los procesos de aprendizaje.

Para comenzar, la periferia legítima de los novatos les proporciona más que un puesto “observacional”: implica la *participación* como una manera de aprender -a la vez de absorber y ser absorbido- en la “cultura de la práctica”. Un período extendido de periferia legítima ofrece a los novatos las oportunidades para hacer suya la cultura de la práctica. Desde una perspectiva periférica amplia, los aprendices gradualmente se organizan una idea general de lo que constituye la práctica de la comunidad. Este heterogéneo esquema de la empresa (disponible si hay acceso legítimo) permitiría incluir quiénes se involucran, qué hacen, cómo es la vida cotidiana, cómo hablan, caminan, trabajan, y conducen sus vidas los maestros, cómo interactúa con la comunidad de práctica la gente que no participa de ella, qué hacen los otros aprendices, y qué necesitan aprender los aprendices para convertirse en practicantes plenos. Lo cual incluye una comprensión cada vez mayor de cómo, cuándo, y en qué colaboran, conspiran, y generan conflictos los veteranos, y de qué disfrutan, qué les disgusta, qué respetan y qué admiran. En particular, ofrece modelos (que son fundamento y motivación para la actividad de aprendizaje), incluyendo maestros, productos terminados, y aprendices más avanzados en el proceso de convertirse en practicantes plenos.

Tal perspectiva general, sin embargo, no se presta a quedar congelada {96} en las impresiones iniciales. Los puntos de vista para comprender la práctica evolucionan a través de la participación cambiante en la división del trabajo, de las relaciones cambiantes respecto de las prácticas de la comunidad y de las cambiantes relaciones sociales dentro de ella. Esto se aplica, de diferentes maneras, a los alcohólicos no bebedores en su socialización con otros miembros de A. A., y a los navegantes en su desplazamiento a través de distintos aspectos del trabajo de navegación. Y los aprendices tienen múltiples relaciones estructuradas con la práctica en otras formas. El

aprendizaje-acción no está “orientado-por-el-trabajo” del modo en que lo sugieren los estereotipos del aprendizaje informal; el ordenamiento del aprendizaje y de la práctica cotidiana, no coinciden. Los segmentos-de-actividad de la producción deben aprenderse en diferentes secuencias que aquellos en los cuales se desenvuelve por lo común un proceso de producción, si las tareas periféricas, menos intensas, complejas, y vitales, se aprenden antes que los aspectos más centrales de la práctica.

Consideremos, por ejemplo, los aprendices de sastre cuyo compromiso comienza con la primeras preparaciones para la labor cotidiana de un sastre y con detalles de terminación de prendas completadas. Los aprendices retroceden progresivamente desde el proceso de producción hasta los trabajos de corte. (Esta clase de progresión es bastante común a lo largo de distintos períodos culturales e históricos). Bajo estas circunstancias, la perspectiva inicial “circunferencial” absorbida en actividades parciales, periféricas y aparentemente triviales –mandados, envío de mensajes, y acompañamientos- adquiere una nueva significación: proporciona una primera aproximación para el armado de la estructura de una comunidad de práctica. Las cosas aprendidas y los variados y cambiantes puntos de vista pueden arreglarse y colocarse en interrelaciones que gradualmente transformen aquella comprensión esquemática.

Cuando la enseñanza normativa genera una forma circunscripta de participación (en la escuela) bajo la forma de prescripciones acerca de la práctica, apropiándose de la participación en ella {97} como fuente legítima de las oportunidades de aprendizaje, el objetivo de cumplir con los requerimientos especificados por tal enseñanza, engendra una práctica diferente a la prevista (Bourdieu 1977). En tales casos, aún cuando la estructura pedagógica de las circunstancias de aprendizaje se haya alejado del principio de la participación periférica legítima con respecto al objetivo práctica, la participación periférica legítima sigue siendo el núcleo del aprendizaje que tiene lugar. Esto nos lleva a distinguir entre un *curriculum de aprendizaje* de un *curriculum de enseñanza*. Un curriculum de aprendizaje consiste en oportunidades situadas (incluyendo así ejemplares de varias clases a menudo pensados como “metas”) para el despliegue improvisado de práctica nueva (Lave 1989). Un curriculum de aprendizaje es un campo de recursos de aprendizaje de la práctica diaria *visto desde la perspectiva de los aprendices*. Un curriculum de enseñanza, por el contrario, se construye para la instrucción de los novatos. Cuando un curriculum de enseñanza abastece -y de este modo limita- recursos estructurales para el aprendizaje, el significado de lo que se aprende (y el control de acceso al mismo, ambos en sus formas periféricas y luego sus formas más complejas e intensificadas, aunque posiblemente más fragmentadas) está mediado por la participación de un instructor, con una visión externa sobre lo que es conocer. El curriculum del aprendizaje en situaciones didácticas, se desarrolla entonces fuera de la participación de una comunidad de práctica, generado por relaciones pedagógicas y por una visión prescriptiva de la práctica en cuanto tema, al igual que ajeno a las numerosas y variadas relaciones que unen a los participantes entre sí y a otras instituciones.

El curriculum de aprendizaje es esencialmente situado. No es algo que pueda ser considerado en aislamiento, manipulado en términos didácticos arbitrarios, o analizado fuera de las relaciones sociales que conforman la participación periférica legítima. Un curriculum de aprendizaje es característico de una comunidad. Nuestro uso {98} del término comunidad, no implica alguna entidad primordial de cultura compartida.

Suponemos que los miembros tienen distintos intereses, hacen distintas contribuciones a la actividad, y mantienen una gran variedad de puntos de vistas. En nuestra óptica, la participación en múltiples niveles está implícita en la afiliación en una *comunidad de práctica*. El término comunidad no implica necesariamente copresencia, un grupo identificable bien definido, o límites socialmente visibles. Implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades.

El concepto de comunidad subyacente a la noción de participación legítima periférica y por consiguiente a las de “conocimiento” y su “emplazamiento” en el mundo en que se vive, es a la vez crucial y sutil. La comunidad de práctica de las parteras y los sastres involucra mucho más que las destrezas técnicas propias de ayudar a parir bebés o confeccionar prendas de vestir. Una comunidad de práctica es un juego de relaciones entre personas, actividad, mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, ya que provee el soporte interpretativo necesario para darle sentido a su herencia. De este modo la participación en la práctica cultural en la cual existe todo conocimiento es un principio epistemológico del aprendizaje. La estructura social de esta práctica, sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad definen las posibilidades del aprendizaje (es decir, para la participación legítima periférica).

Es posible describir la comunidad que es el sitio de un proceso de aprendizaje analizando los ciclos de reproducción y las relaciones de las comunidades que parecen estar involucradas. Para {99} los navegantes, el ciclo de la práctica de navegación es bastante corto; una reproducción completa del aprendizaje puede llevarse a cabo cada 5 o 6 años (al ingresar el novato, gradualmente se convierte en un participante pleno, comienza a trabajar con los navegantes novatos quienes en su debido momento se transformarán en participantes plenos y alcanzarán el punto en el cual están listos para trabajar con los novatos). El ciclo de reproducción de las comunidades de las parteras, los sastres, y los carniceros es mucho más prolongado. En A. A., su duración es más bien variable, pues los individuos avanzan a su propio paso. La observación del intervalo de los ciclos de desarrollo es sólo el comienzo de tal análisis (y una grosera aproximación que deja de lado la consideración de la transformación y el cambio inherentes a la práctica -ver abajo), ya que cada ciclo tiene su propia trayectoria, sus puntos de referencia, programas, y carreras (Stack 1989).

Hay otra razón para tratar la descripción de las comunidades de práctica en términos procesuales, históricos, además de las cuestiones útiles para el análisis, sugeridas por un enfoque temporal de las comunidades de práctica. Los argumentos *sobre* la definición de comunidad de práctica y sobre una comunidad de práctica en proceso de reproducción en una determinada ubicación, pueden no coincidir -un punto que amerita una cuidadosa consideración.

Por ejemplo, en la mayoría de las escuelas secundarias, hay un grupo de estudiantes empeñados durante un período sustancial de tiempo en el aprendizaje de física. ¿Qué comunidad de práctica está en proceso de reproducción? Posiblemente los estudiantes participan únicamente en la reproducción de la escuela secundaria misma. Pero suponiendo que la práctica de la física también está siendo reproducida de alguna

manera, hay grandes diferencias entre las formas en las que participan y dan sentido a su actividad los estudiantes de física y la manera en que lo hacen los físicos profesionales. La comunidad de práctica en real reproducción, dentro de la cual los alumnos aprenden acerca {100} de la física, no es la comunidad de físicos sino la comunidad de adultos escolarizados. Los niños son introducidos en esta última comunidad (y su modesta relación con la comunidad anterior) durante sus años escolares. Los ciclos de reproducción de la comunidad de físicos comienzan mucho después, posiblemente recién en la universidad (Traweek 1988)

En esta perspectiva, los problemas de la escolaridad no son, en su nivel más fundamental, pedagógicos. Sobre todo, tienen que ver con las maneras en que la comunidad de adultos se reproduce así misma, con los lugares que los novatos pueden o no encontrar en tales comunidades y con las relaciones que pueden o no establecerse entre estos novatos y la vida política y cultural de la comunidad.

En resumen, sugerimos que el aprendizaje ocurre gracias a la participación centrípeta en el curriculum de aprendizaje de la comunidad y no mediante la repetición de las actuaciones de otros o por la adquisición del conocimiento transmitido en la instrucción. Como el lugar del conocimiento está dentro de la comunidad de práctica, las preguntas del aprendizaje deben considerar los ciclos de desarrollo de tal comunidad, una recomendación que crea una herramienta de diagnóstico para distinguir entre comunidades de práctica

EL PROBLEMA DEL ACCESO: TRANSPARENCIA Y OCULTACIÓN

La clave para legitimar la periferialidad es el acceso de los novatos a la comunidad de práctica y todo lo que la membrecía acarrea. Sin embargo, aunque esto es esencial para la reproducción de toda comunidad, es a la vez siempre problemático. Convertirse en miembro {101} pleno de una comunidad de práctica requiere el acceso a un amplio espectro de actividades en curso, a los veteranos, y a otros miembros de la comunidad, al igual que a la información, a los recursos y a las oportunidades de participación. Esta cuestión es tan central para la membrecía en las comunidades de práctica que, de alguna manera, todo lo que hemos dicho hasta aquí gira en torno al acceso. Ahora trataremos el problema más específicamente en conexión con cuestiones de comprensión y control, las cuales, junto con la inserción en la actividad productiva, son aspectos relacionados con la periferialidad legítima de los participantes en una práctica.

Los artefactos empleados en la práctica en curso, en la tecnología de la práctica, proporcionan un buen terreno para discutir el problema del acceso a la comprensión. En general, los científicos sociales que se ocupan del aprendizaje tratan la tecnología como algo dado y no analizan sus interrelaciones con otros aspectos de una comunidad de práctica. Convertirse en un participante pleno ciertamente incluye el compromiso con las tecnologías de la práctica diaria, al igual que la participación en las relaciones sociales, en los procesos de producción y las demás actividades de la comunidad de práctica. Pero la comprensión que se logra por el compromiso con la tecnología puede ser extremadamente variada dependiendo de la forma de participación habilitada por su uso. La participación que involucra tecnología es especialmente significativa porque los artefactos usados dentro de una práctica cultural transportan una porción sustancial de la herencia de aquella práctica. Por ejemplo, la alidada que usan los navegantes para

determinar la posición del barco, se ha ido desarrollando como instrumento de navegación a lo largo de los siglos e incorpora cálculos inventados hace mucho tiempo (Hutchins en prensa). Así, comprender la tecnología de la práctica es más que aprender a usar herramientas; es una manera de conectarse con la historia de la práctica y de participar en forma más directa de su vida cultural.

La significación de los artefactos en la complejidad plena de sus {102} relaciones con la práctica puede ser más o menos *transparente* para los aprendices. La transparencia, en su forma más simple, puede implicar que aún el trabajo más secreto de un artefacto está disponible a la inspección del aprendiz. La caja negra puede abrirse y puede convertirse en una “caja de vidrio”. Pero hay más para entender el uso y el significado de un artefacto: el conocimiento dentro de una comunidad de práctica y los modos de percibir y manipular los objetos característicos de las prácticas comunitarias se codifican en los artefactos de tal manera que se vuelven más o menos reveladores. Más aún, el sistema de actividad y el mundo social del cual un artefacto es parte, se reflejan de múltiples maneras en su diseño y uso y pueden convertirse en otros tantos “campos de transparencia” y de igual modo pueden quedar opacos. Obviamente, la transparencia de cualquier tecnología existe siempre en relación con algún propósito y está intrínsecamente ligada a la práctica cultural y a la organización social dentro de la cual la tecnología está destinada a funcionar: no es visible como el rasgo en sí de un artefacto sino como un proceso que involucra formas específicas de participación, en las cuales la tecnología desempeña una función mediadora. Los aprendices de navegante no sólo tienen acceso a las actividades físicas que se realizan en torno de ellos y a las herramientas del oficio; además participan en los flujos de información y en las conversaciones, en un contexto en el que pueden entender lo que escuchan y observan. Si enfocamos el papel epistemológico de los artefactos en el contexto de la organización social del conocimiento, esta noción de transparencia aparece como constitutiva de la organización cultural del acceso. En cuanto tal, no se aplica únicamente a la tecnología sino además a todas las formas de acceso a la práctica.

La actividad productiva y la comprensión no están separados, ni son separables, sino que están dialécticamente relacionados. Así, el término *transparencia* cuando lo usamos aquí en conexión con la tecnología se refiere al modo en que el uso de artefactos y la comprensión de sus {103} significados interactúan para convertirse en un mismo proceso de aprendizaje. Hay una interesante dualidad inherente al concepto de transparencia que refleja la intrincada relación entre el uso y la comprensión de los artefactos. Tal dualidad combina dos características de *invisibilidad* y *visibilidad*: invisibilidad en la forma de una interpretación e integración a la actividad no problemáticos, y visibilidad en la forma de un acceso extendido a la información. No es simplemente una distinción dicotómica, ya que estas dos características cruciales se relacionan en una compleja interacción, siendo su relación de conflicto y sinergia.

Podría ser útil dar un sentido a esta interacción mediante la analogía con una ventana. La invisibilidad de una ventana es lo que la hace ventana, esto es, un objeto a través del cual el mundo externo se hace visible. Pero el hecho de que muchas cosas puedan ser vistas a través de ella la muestra altamente visible, esto es, muy evidente en una habitación si la comparamos con, digamos, una pared sólida. La invisibilidad de las tecnologías mediadoras es necesaria para permitir enfocar el objeto y favorecer su visibilidad. A la inversa, la visibilidad del sentido de la tecnología es necesaria para permitir su uso no problemático -invisible. Tal interacción de conflicto y de sinergia es

central en todos los aspectos del aprendizaje en la práctica: hace que el diseño de artefactos de soporte sea una ayuda para proporcionar un buen balance entre estos dos requerimientos interactuantes (un análisis extensivo del concepto de transparencia puede encontrarse en Wenger 1990).

Control y selección, al igual que la necesidad de acceso son inherentes a las comunidades de práctica. De este modo el acceso se presta a la manipulación, dando a la periferialidad legítima un estatuto ambivalente: dependiendo de la organización del acceso, la periferialidad legítima puede por cierto promover o impedir la participación legítima. En la investigación sobre los aprendices de carniceros, Marshall {104} plantea ejemplos de acceso denegado. La escuela y sus prácticas de ventas no se asemejaron a las prácticas centrales de la carnicería en los supermercados, mucho menos las hicieron accesibles a los aprendices; el entrenamiento en el trabajo fue escaso. Peor aún, los maestros carniceros confinaron a sus aprendices a tareas alejadas de las actividades periféricas para ellos. En la medida en que la comunidad de práctica oculta por rutina ante los novatos, ya sea directamente como en el ejemplo del aprendizaje-acción de los carniceros o de maneras más sutiles y profundas, como en las escuelas, estos novatos quedan excluidos de la participación periférica. En cualquier caso, la legitimidad no está en cuestión. Los estudiantes son legítimamente periféricos pero mantenidos a través de la participación en el mundo social más general. Los aprendices de carniceros participan legítima pero no periféricamente, puesto que no se les permite un acceso productivo a la actividad en la comunidad de practicantes.

Un punto importante referido a tal ocultamiento cuando está institucionalizado es que genera una epistemología popular de dicotomías, por ejemplo, entre conocimiento “abstracto” y “concreto”. Estas categorías no residen en el mundo como formas distintas de *conocimiento*, ni reflejan alguna jerarquía putativa del conocimiento entre los practicantes. Más bien, derivan de la índole de la nueva práctica generada por el ocultamiento. *Abstracción*, en este sentido, deriva del carácter desconectado de una determinada práctica cultural. La participación en esa práctica no es ni más ni menos abstracta o concreta, vivencial o cerebral, que en cualquier otra. De esa manera, la participación legítima periférica como concepto central de las relaciones de aprendizaje coloca la carga explicativa en cuestiones como “comprensión” y “niveles” de abstracción o de conceptualización, no sobre un tipo de aprendizaje como opuesto a otro, sino sobre la práctica cultural en la cual el aprendizaje se produce, sobre cuestiones de acceso, y {105} sobre la transparencia del medio cultural con respecto al significado de lo que se aprende. En la medida en que la noción de transparencia, tomada muy ampliamente, es una forma de organizar actividades que vuelve visibles sus significados, abre una aproximación alternativa a la tradicional dicotomía entre aprendizaje vivencial y aprendizaje con toma de distancia, entre aprender haciendo y aprender por abstracción.

DISCURSO Y PRÁCTICA

En las discusiones sobre los contrastes usuales entre el aprendizaje formal e informal, se ha considerado que la caracterización del lenguaje en el aprendizaje es muy importante para clasificar los modos de transmisión del conocimiento. La instrucción verbal se supone que tiene propiedades especiales y de especial eficacia, con respecto a la generalidad y alcance de la comprensión con la que se van los aprendices, mientras

que la instrucción por demostración -el aprendizaje por “observación e imitación”- se supone que produce el efecto opuesto, es decir, literal y estrecho.

Un análisis exhaustivo de ambos discursos, el de la instrucción y el de los casos de aprendizaje-acción, muestra otro problema: los asuntos referidos al lenguaje, como aquellos acerca del papel de los maestros, pueden muy bien tener que ver más con la legitimidad de la participación y con el acceso a la periferialidad que con lo que los maestros hagan con la transmisión del conocimiento. Efectivamente, como Jordan (1989) sostiene, aprender a convertirse en legítimo participante en una comunidad, implica aprender cómo hablar (y permanecer en silencio) en la forma que lo hacen todos los participantes. En A. A., contar la historia de vida del alcohólico no bebedor es claramente el más importante vehículo para exhibir la calidad de miembro. Los modelos para elaborar las historias de vida de A. A., están ampliamente disponibles en los relatos publicados de las vidas de los {106} alcohólicos y en narraciones orales de los veteranos. Primero, los novatos aprenden a ofrecer sus contribuciones en los encuentros con una simple exposición específica “Soy un alcohólico en recuperación” y se presentan brevemente, resumiendo los problemas que los llevaron a A. A. Comienzan describiendo estos eventos en términos que no son específicos de A. A. Sus relatos se topan con las historias de los miembros más experimentados, quienes no critican ni corrigen los relatos de los novatos directamente. Gradualmente generan una visión que encaja mejor en el modelo A. A., produciendo eventualmente un testimonio de experto en los encuentros públicos y ganando la aprobación de los otros por haber demostrado la comprensión adecuada.

El proceso de aprender a hablar como un miembro pleno de una comunidad de práctica está vívidamente ilustrado en un análisis del cambio en las actuaciones de los mediums espiritistas novatos en una congregación espiritista de México (Kearney 1977). Este ejemplo es interesante en parte porque la noción de “discurso apropiado” está claramente cristalizada en las expectativas colectivas de la comunidad; si la comunidad fuese forzada a admitir la idea de que los mediums deben *aprender* su oficio, esto podría negar la legitimidad de la posesión espiritista. Que el aprendizaje a través de la participación legítima periférica no obstante sucede, hace a este ejemplo especialmente sorprendente.

Las comunidades de culto espiritista se nuclean alrededor de mujeres expertas en entrar en trance. Actúan como mediums transmitiendo mensajes de una variedad de espíritus. Los espíritus están dispuestos en una compleja jerarquía de más o menos importantes formas de deidad. Requiere mucha práctica hablar con coherencia durante el trance, especialmente si se es poseído por una variedad de personas.

Es manifiesto a partir de los datos biográficos que tengo sobre los mediums, que por lo general comienzan “trabajando” con {107} varios [insignificantes] espíritus exóticos que tienen patrones de habla idiosincráticos y entonces eventualmente cambian para trabajar con [altamente reverenciadas] Divinidades, las cuales por lo general hablan de una forma mucho más estereotipada...Recientemente algunos novatos de medium fueron “ingresados” por “seres del espacio exterior”. Estos seres parecieron resueltos a hablar a los presentes a través de los mediums, pero por supuesto que su lenguaje fue incomprensible para la audiencia. Sin embargo, durante el curso de repetidas visitas y con la ayuda de espiritistas no poseídos, lentamente “comenzaron a aprender a hablar español” y a articular sus mensajes...Una...característica de los mediums avanzados comparados

con los novatos es el enorme repertorio y la gran variedad de identidades exhibidas por los primeros [Kearney 1977]

En *Psychology of Literacy*, Scribner y Cole (1981) dicen que hacer preguntas - aprender cómo “hacer” escuela propiamente- puede ser la parte más importante de lo que enseña la escuela. Esta es también la conclusión de Jordan sobre la participación de las parteras yucatecas en los cursos de entrenamiento biomédico estatales. Ella observa que la instrucción verbal provista por los profesionales de la salud tiene el efecto de enseñar a las parteras a hablar en términos biomédicos cuando sea necesario. Esta manera de hablar es útil únicamente para darles “una apariencia de validez” frente a la mirada de aquellos otros, quienes creen en la autoridad de la biomedicina. Pero Jordan argumenta que esto no tiene efecto en su práctica corriente.

Esta puntualización sobre el uso del lenguaje está en consonancia con el argumento anterior de que la instrucción didáctica produce prácticas no premeditadas. El conflicto se origina en el hecho de que hay una diferencia entre hablar *acerca* de una práctica desde afuera y hablar *dentro* {108} de la misma. Así, el uso didáctico del lenguaje, ya no el discurso de la práctica misma, genera una nueva práctica lingüística, que tiene existencia propia. La participación legítima periférica en tal práctica lingüística es una forma de aprendizaje, pero no implica que los novatos aprendan la práctica real a la que se supone se refiere el lenguaje.

En una comunidad de práctica, no hay formas especiales de discurso dirigidas a los aprendices o fundamentales para sus movimientos centrípetos hacia la participación plena, que correspondan al formato pregunta-respuesta-evaluación, de la enseñanza escolar o a las conferencias de los profesores de una universidad o los instructores de los cursos de entrenamiento de las parteras. Pero Jordan hace otra observación, más aguda, sobre el lenguaje, esta vez sobre el papel de los *relatos* en el aprendizaje-acción: los relatos desempeñan un papel muy importante en la toma de decisiones (1989). Esto tiene implicancias sobre qué y cómo aprenden los novatos. Porque aprender por aprendizaje-acción se basa en conversaciones y relatos sobre los casos problemáticos y especialmente difíciles.

Lo que pasa es que en la medida en que las dificultades de una u otra clase se van presentando, los asistentes [a un nacimiento], los cuales, debe recordarse, son en su totalidad expertos que han producido partos, ofrecen relatos de casos similares. El trabajo de colaboración en el que se decide sobre el caso presente, se realiza teniendo en cuenta cómo se trataron, elaboraron, ignoraron, retomaron, caracterizaron como representativos, etc., a tales relatos. Que entonces son paquetes de conocimiento situado...Llegar a tener un archivo de relatos apropiados y, más aún, saber cuáles son las ocasiones apropiadas para contarlos, es de esa manera parte de lo que significa convertirse en partera. [1989:935]

{109} Orr (en prensa) describe patrones comparables de narración de relatos en su investigación sobre el aprendizaje del trabajo de mecánico: los técnicos que reparan fotocopadoras se cuentan “historias de guerra” referidas a sus experiencias pasadas haciendo reparaciones. Tales historias constituyen una parte vital para diagnosticar y llevar a cabo nuevas reparaciones. En el proceso, los novatos aprenden cómo hacer reparaciones (a veces difíciles), aprenden las destrezas para relatar sus “historias de guerra” y se convierten en participantes legítimos en la comunidad de práctica. En A. A. también, las discusiones tiene un doble propósito. Los participantes se comprometen en

el trabajo de mantenerse sobrios y lo hacen mediante la construcción de una identidad. Narrar el relato personal es una herramienta de diagnóstico y reinterpretación. Su uso comunitario es esencial para la conformación de una identidad como alcohólico no bebedor y así para permanecer sobrio. Se convierte en una exhibición de membrecía al cumplir una función crucial en la práctica compartida.

Es entonces necesario refinar nuestra distinción entre *hablar sobre* y *hablar desde* la práctica. Hablar desde sí mismo incluye tanto hablar dentro (por ejemplo, intercambiar información necesaria para el progreso de las actividades en curso) y hablar sobre (por ejemplo, relatos, sabiduría popular). Dentro de la práctica compartida, ambas formas de hablar cumplen funciones específicas: comprometer, enfocar, desviar la atención, promover coordinación, etc., por un lado; y sostener formas comunitarias de memoria y de reflexión, al igual que exhibir membrecía, por el otro. (Y, de igual modo, hablar sobre incluye ambas formas de hablar una vez que se convierte en parte de una práctica por sí misma, usualmente ocultada en algunos sentidos). Para los novatos entonces el propósito no es aprender *del* hablar como un sustituto de la participación legítima periférica, sino que es aprender *a* hablar como una clave para la participación periférica legítima.

{110} MOTIVACIÓN E IDENTIDAD: EFECTOS DE PARTICIPACIÓN

Es importante enfatizar que durante el extenso período de la participación legítima característica de los casos de aprendizaje-acción descritos aquí, los novatos participan en una comunidad de practicantes tanto como en la actividad productiva. La participación legítima periférica es una forma inicial de membrecía propia de tal comunidad. La admisión por los expertos practicantes reconocidos y la interacción con ellos, dan al aprendizaje legitimidad y valor desde el punto de vista del aprendiz. En general, al aprender en la práctica, los aprendices novatos saben que hay un campo para la práctica madura de lo que ellos están aprendiendo a hacer -partos, sastrería, navegación, carnicería, y estar sobrios. La comunidad de parteras, sastres, navegantes, carniceros, alcohólicos no bebedores, y sus relaciones productivas con el mundo proporcionan a los principiantes estos “futuros” basados en la continuidad.

Ser capaz de participar de una manera legítimamente periférica significa que los novatos tengan un acceso amplio a los terrenos de la práctica madura. Al mismo tiempo, la periferia productiva les exige una menor demanda de tiempo, de esfuerzos y de responsabilidad para trabajar que a los participantes completos. Las tareas de un principiante son cortas y simples, los costos de sus errores son pequeños, el aprendiz tiene una escasa responsabilidad sobre la actividad como un todo. Las tareas de un principiante tienden a ubicarse al final de la ramificación de los procesos laborales, más que en el medio de segmentos de trabajo ligados. Una aprendiz de partera hace mandados. Los aprendices de sastrería hacen mantenimiento de la máquina de coser antes que el maestro comience a trabajar y detalles de terminación cuando el maestro ha acabado de confeccionar un pantalón; gran parte del tiempo intermedio, permanecen sentados al lado de sus maestros en el asiento doble {111} de éste. Para los navegantes, los primeros trabajos están en la periferia física del espacio de trabajo. En muchos casos, las diferencias entre jugar y trabajar, o entre actividad periférica y otro trabajo, son apenas distinguibles. Sin embargo, en los cinco casos de aprendizaje-acción las contribuciones iniciales y parciales de los aprendices son útiles. Aún el novato de A. A.,

mientras reinterpreta su vida, produce nuevo material que contribuye a la construcción comunitaria de una forma de entender el alcoholismo. Las contribuciones de un aprendiz a la actividad en curso adquieren valor en la práctica -un valor que se incrementa en la medida que el aprendiz se hace más idóneo. La participación legítima del tipo periférico proporciona una base inmediata para la auto-evaluación, en cuanto oportunidad de comprender cuán rica o pobremente se evidencian en la práctica los esfuerzos de uno por contribuir. Los pocos tests, elogios o reproches en el aprendizaje-acción, surgen de la legitimidad del aprendiz en cuanto participante.

Nociones como la de “premios intrínsecos” en los estudios empíricos del aprendizaje-acción se centran en el conocimiento de la tarea y de la destreza como actividades aprendibles. Tal conocimiento es por supuesto importante; pero un sentido más profundo del valor de la participación en la comunidad y del aprendiz tiene que ver con *convertirse* en parte de la comunidad. Así, hacer un sombrero razonablemente bien se considera como evidencia de que un aprendiz de sastre se está convirtiendo en “un practicante experto”, aunque pueda percibirse también en un aspecto más utilitario en términos de premio o incluso de valor. De la misma manera, relatar la historia de vida de uno o hacer una llamada de los Doce Pasos confiere un sentido de pertenencia. Acercarse a la participación plena en la práctica involucra no solamente un mayor compromiso de tiempo, un esfuerzo más intenso, más y mayores responsabilidades dentro de la comunidad, y tareas más difíciles y riesgosas, sino, lo que es más importante, un creciente sentido de identidad en cuanto practicante experto.

{112} Cuando el proceso de creciente participación no es la principal motivación para el aprendizaje, se debe en general a que “los guardianes didácticos” asumen la responsabilidad de motivar a los novatos. En tales circunstancias, el foco de la atención se desplaza de la coparticipación en la práctica hacia la acción sobre la persona a cambiar. Tal cambio es característico de situaciones como la escolarización, en la que los contenidos pedagógicamente estructurados organizan las actividades de aprendizaje. Pasar por alto la importancia de la participación legítima de los novatos en la práctica, tiene dos consecuencias relacionadas. Primero, la identidad de los aprendices se convierte en un explícito objeto de cambio. Cuando la participación central es la intención subjetiva que motiva el aprendizaje, los cambios en la identidad cultural y las relaciones sociales son inevitablemente parte del proceso, pero el aprendizaje no tiene que ser mediado -y distorsionado- por la perspectiva que tiene el aprendiz de “sí mismo” como *objeto*. En segundo lugar, donde no hay una identidad cultural que abarque la actividad en la cual participan los novatos y no hay un campo de práctica madura para lo que se aprende, el valor de intercambio reemplaza el valor de uso de la participación creciente. La mercantilización del aprendizaje genera una contradicción fundamental entre los valores de uso y de intercambio del resultado del aprendizaje, lo que se manifiesta en conflictos entre aprender a conocer y aprender a exhibir el conocimiento a los fines de su evaluación. Las pruebas en las escuelas de comercio (que son innecesarias en las situaciones donde se aprende por aprendizaje-acción) son quizás el ejemplo más profundo y notable de una forma de establecer el valor de intercambio del conocimiento. Tomar prueba entonces se convierte en una nueva práctica parásita, cuyo objetivo es acrecentar el valor de intercambio del aprendizaje independientemente de su valor de uso.

{113} CONTRADICCIONES Y CAMBIO: CONTINUIDAD Y DESPLAZAMIENTO

Para dar cuenta de la complejidad de la participación en la práctica social, es esencial otorgar al aprendizaje y la enseñanza un estatuto independiente como conceptos analíticos. La fuerte confianza en el concepto de estructuración pedagógica en la investigación del aprendizaje bien puede obstaculizar la especulación acerca de en qué consiste la enseñanza, cómo se la percibe, y cómo -en cuanto percibida- afecta al aprendizaje. La mayoría de los análisis de la escolarización suponen, intencionadamente o no, una motivación uniforme del maestro y los alumnos, porque asumen, a veces explícitamente, que el maestro y los alumnos comparten el objetivo de la actividad principal (por ejemplo, Davydov y Markova 1983). En nuestro enfoque, esta suposición tiene varias consecuencias. En primer lugar, ignora los puntos de vista conflictivos que se asocian con el aprendizaje y la enseñanza y oscurece las distorsiones resultantes (Fajans y Turner en preparación). Luego, refleja con poca racionalidad una perspectiva de la persona y la motivación. Los múltiples puntos de vista que son característicos de la participación en una comunidad de práctica, y por lo tanto, de la participación legítima periférica, se pueden encontrar en teorías más complejas de la persona-en-sociedad, tal como las que proponen los psicólogos críticos. Finalmente, los supuestos de uniformidad hacen difícil explorar los mecanismos por los cuales los procesos de cambio y de transformación en las comunidades de práctica y los procesos de aprendizaje están intrínsecamente implicados entre sí.

Al considerar al aprendizaje como parte de la práctica social, hemos enfocado nuestra atención sobre la estructura de la práctica social más que privilegiado la estructura de la pedagogía como fuente del aprendizaje. El aprendizaje entendido como participación legítima periférica, no es necesaria o directamente dependiente de objetivos pedagógicos o de una agenda oficial, aún en situaciones en las cuales dichos objetivos {114} parezcan ser el factor central (por ejemplo, la instrucción escolar). Hemos insistido en que la exposición a los recursos para el aprendizaje no está restringido a un curriculum de enseñanza y que la asistencia instructiva no está construida como un fenómeno puramente interpersonal; antes bien, hemos dicho que se debe considerar al aprendizaje y a la práctica con que se vincula, como totalidad, con su multiplicidad de relaciones -ambos dentro de la comunidad y con el mundo en general. Separar el aprendizaje de las intenciones pedagógicas abre la posibilidad de desajuste o conflicto entre los puntos de vista de los practicantes en situaciones donde el aprendizaje está en curso. Dichas diferencias a menudo han de convertirse en constituyentes del contenido del aprendizaje.

Mencionamos con anterioridad que hay una contradicción muy importante entre la participación legítima periférica como medio de lograr continuidad a lo largo de las generaciones para las comunidades de práctica y el desplazamiento inherente en ese mismo proceso al irse reemplazando (directa o indirectamente) los participantes plenos por los novatos que llegaron a veteranos. Tanto Fortes (1938) como Goody (1989) han hablado de este conflicto entre continuidad y desplazamiento, que ciertamente es parte de todo aprendizaje. Esta tensión es de hecho fundamental -una contradicción básica de la reproducción, transformación y cambio sociales. En los recientes informes de teóricos de la actividad (como Engeström 1987) sobre el aprendizaje, la contradicción más importante en el desarrollo histórico del aprendizaje es el de la mercancía. Ciertamente, es fundamental para la conformación histórica de la reproducción social, tanto como de

la producción. Sin embargo, creemos que una segunda contradicción -entre continuidad y desplazamiento- también es fundamental para las relaciones sociales de la producción y para la reproducción social del trabajo. Los estudios del aprendizaje pueden beneficiarse del examen del campo de relaciones generadas por dichas contradicciones interrelacionadas. Porque si la producción y la reproducción social de las personas {115} están mutuamente vinculados en la reproducción del orden social, las contradicciones inherentes a la reproducción de las personas dentro del grupo doméstico y otras comunidades de práctica, no desaparecen cuando la forma de producción cambia, sino que pasan a través de transformaciones por sí mismas. Cómo caracterizar esas contradicciones en las formas cambiantes de producción, es seguramente la cuestión central para la comprensión histórica de las formas de aprendizaje, familia, y por supuesto, escolaridad.

La contradicción discontinuidad-desplazamiento está presente durante el aprendizaje-acción, ya sea si el aprendiz y el maestro en conjunto están interesados en la destreza cada vez más conocida del aprendiz, como se da entre los sastres y las parteras, o si hay un conflicto entre el deseo de trabajo del maestro y el deseo de aprender del aprendiz (ver Goody 1982), como entre los carniceros. Las diferentes maneras en que veteranos y novatos establecen y mantienen sus identidades, crean conflictos y generan puntos de vista competitivos en la práctica y su desarrollo. Los novatos se encuentran atrapados en un dilema. Por un lado, necesitan comprometerse en la práctica existente, que se ha desarrollado a través del tiempo: para comprenderla, para participar en ella, y para convertirse en miembros plenos de una comunidad en la que tal práctica ya existe. Por otro lado, como empiezan a establecer su propia identidad en su futuro, están interesados en que se desarrolle.

Hemos sostenido que el desarrollo de la identidad es central para la carrera de los novatos en las comunidades de práctica, y por ello es fundamental para el concepto de participación legítima periférica. El mejor ejemplo es el de la experiencia de los novatos de A. A., pero pensamos que es válido para todo aprendizaje. De hecho, hemos observado que desde la perspectiva que hemos desarrollado aquí, aprendizaje y un sentido de identidad son inseparables: son aspectos del mismo fenómeno.

En la medida en que los conflictos en los que se manifiesta la contradicción continuidad-desplazamiento {116} implican poder -como ocurre en general-, los modos en que se juega la contradicción cambian al cambiar las relaciones de poder. Los conflictos entre maestros y aprendices (o menos individualmente, entre generaciones) se producen en el curso de la participación cotidiana. La participación compartida es el escenario en el que lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo establecido y lo que promete, representan sus diferencias y descubren sus afinidades, manifiestan el temor que sienten el uno del otro y se reconcilian con la necesidad que tienen el uno del otro. Cada uno de ellos constituye una amenaza para el destino del otro, de la misma manera en que le es esencial. El conflicto se experimenta y elabora a través de una práctica diaria compartida en la que interactúan distintos puntos de vista e intereses comunes. Los aprendices pueden ser abrumados, intimidados y sobreexplotados. Pero aunque la imitación obediente sea el resultado, el aprendizaje no es jamás solo una cuestión de “transmisión” de conocimiento o de “adquisición” de una destreza; la identidad con relación a la práctica, y por lo tanto, el conocimiento y la destreza y el sentido de ambos para el sujeto y para la comunidad, nunca dejan de ser problemáticos.

Esto ayuda a dar cuenta de la observación común de que los conocedores se ordenan en tipos, que van de clones a herejes.

Garantizar la participación legítima a los novatos con sus propios puntos de vista introduce en el seno de cualquier comunidad de práctica todas las tensiones de la contradicción continuidad-desplazamiento. Pueden mutar pero no extinguirse, por las diferencias de poder entre los veteranos y los novatos. En cuanto modo en que se juegan en la práctica los conflictos relacionados, la participación periférica está lejos de ser solo un proceso de aprendizaje por parte de los novatos. Es una relación recíproca entre personas y práctica. Esto significa que el movimiento de los aprendices hacia la participación plena en una comunidad de práctica no se produce en un contexto estático. La práctica por sí misma está en movimiento. {117} Puesto que la actividad y la participación de los individuos involucrados en ella, su conocimiento y sus perspectivas, son mutuamente constitutivos, el cambio es una propiedad fundamental de las comunidades de práctica y sus actividades. Goody (1989) sostiene que la introducción de extraños en lo que antes era estrictamente producción doméstica (un cambio que tuvo lugar dentro del mercado en expansión de África Occidental en el pasado reciente) llevó a los maestros a pensar más comprensivamente en la organización de sus actividades de producción. Señala que la consiguiente división de los procesos de trabajo en segmentos a aprender, se refleja en las generaciones siguientes en nuevas ocupaciones cada vez más especializadas. La periferialidad legítima es importante para desarrollar perspectivas o preguntas “constructivamente ingenuas”. Desde este punto de vista, la inexperiencia es una ventaja que podrá explotarse. Es útil, sin embargo, sólo en el contexto de la participación, cuando lo apoyan practicantes experimentados, que a la vez entienden sus limitaciones y valoran su papel. La legitimidad de la participación es crucial, tanto por este involucramiento ingenuo para invitar a la reflexión sobre la actividad en curso, como por el hecho de que se toman en cuenta las contribuciones ocasionales de los novatos. Cuando esta interacción continuada de nuevas perspectivas se sanciona, la participación de cada uno es legítimamente periférica en algún aspecto. En otras palabras, cualquiera puede considerarse hasta cierto punto como un “novato” para el futuro de una comunidad en cambio.

{121} 5. CONCLUSIÓN

Traducción: Miguel Espíndola

Hasta hace poco, la noción de un concepto se pensaba como algo para lo cual se consideraba que era recomendable la claridad, la precisión, la simplicidad y la máxima definición. Hemos tratado, reflexionando en consonancia con nuestra perspectiva teórica, de reconcebirlo en términos interconectados y relacionales. De esta manera, el concepto de participación legítima periférica obtiene su significado, no de una concisa definición de sus límites, sino de sus múltiples interconexiones, generadas por teoría, con personas, actividades, conocimiento y mundo. La exploración de dichas interconexiones en casos específicos nos permitió comprometernos en el proyecto práctica-teoría, que insiste en la participación en el mundo vivencial como unidad clave de análisis en una teoría de la práctica social (que incluye al aprendizaje), y desarrollar nuestro pensamiento en el espíritu de esta empresa teóricamente integradora.

Se ha deslizado dentro de nuestro análisis, al habernos apartado de una noción convencional de aprendizaje, una escala expandida de tiempo y una visión más abarcadora de lo que constituye la actividad de aprendizaje. La participación legítima periférica nos ha conducido a enfatizar el carácter sostenido de los ciclos de desarrollo de las comunidades de práctica, el proceso gradual de conformar relaciones de identidad en cuanto al practicante pleno, y las permanentes tensiones inherentes en la contradicción continuidad-desplazamiento. Esta concepción mayor y más amplia de lo que significa aprender, que propone el concepto de participación legítima periférica, trata de abarcar la rica significación del aprendizaje en la experiencia humana.

Hemos ubicado de esta manera al aprendizaje en las trayectorias de participación en las que adquiere sentido. Estas trayectorias deben situarse, ellas mismas, en el mundo social. Las teorías de la práctica que surgen de las orientaciones psicológicas –incluso las enfocadas en la actividad– nos han dejado las interconexiones de actividad y sistemas activos, las de sistemas de actividad y comunidades, las de cultura y economía política, como un importante conjunto de términos aún inexplorados {122}. Estamos por lo tanto tratando de contribuir al mundo social con lo necesario para que comience a hacer justicia a las formas estructuradas y a las relaciones en las que tiene lugar la participación legítima periférica. De este ejercicio emergieron las concepciones relacionales e históricas y esta tendencia descentrada es característica de los medios que hemos explorado para captar “personas”, “actividad”, “conocimiento” y “mundo social”.

La *persona* ha sido correspondientemente transformada en practicante, en novato que se vuelve veterano, cuyo conocimiento, destreza y discurso cambiantes son partes del desarrollo de la identidad –en resumen, en miembro de una comunidad de práctica. Esta idea de identidad/membrecía está fuertemente ligada a una concepción de motivación. Si la persona es ambas cosas: miembro de una comunidad y agente activo, el concepto de persona conecta estrechamente significado y acción en el mundo.

La *actividad de aprendizaje situado* se ha transformado en participación legítima periférica en las comunidades de práctica. La participación legítima periférica se mueve en una dirección centrípeta, motivada por su ubicación en un campo de práctica madura. Lo cual se debe al creciente valor de uso de la participación y a los deseos de los novatos de convertirse en practicantes plenos. Las comunidades de

práctica tienen historias y ciclos de desarrollo, y se reproducen de tal forma que la transformación de los novatos en veteranos se vuelve parte integral de la práctica.

El *conocimiento* es inherente al crecimiento y transformación de las identidades y se localiza en las relaciones entre los practicantes, en su práctica, en los artefactos de tal práctica, y en la organización social y economía política de las comunidades de práctica. Las localizaciones cambiantes de los novatos, al moverse centrípetamente a través de una forma compleja de práctica, crean posibilidades para su {123} comprensión del mundo en cuanto vivenciado. Negar el acceso y limitar el movimiento centrípeto de los novatos y de otros practicantes, cambia el currículum de aprendizaje. Ello provoca interrogantes -en ámbitos específicos, esperamos- sobre qué oportunidades existen para conocer en la práctica: sobre el proceso de transparencia para los novatos. Estas preguntas permanecen vigentes respecto de qué es lo que se propone que sea aprendido o debiera ser aprendible, tanto para la versión oficial como para la idealizada.

Todo esto tiene lugar en el *mundo social*, dialécticamente constituido en prácticas sociales que se hallan en proceso de reproducción, de transformación y de cambio. El desafío del problema fue encarar el carácter estructural de ese mundo en el nivel en el que se lo vivencia. Como puente conceptual, la participación legítima periférica nos ha permitido generar términos analíticos y cuestiones fundamentales para este análisis. Además de las formas de membrecía y construcción de identidades, estos términos y problemas incluyen la localización y organización de la maestría en las comunidades: cuestiones de poder, de acceso y de transparencia; ciclos de desarrollo de las comunidades de práctica; el cambio como parte de lo que significa ser una comunidad de práctica; y su base en la contradicción entre continuidad y desplazamiento.

NOTAS (originadas en la supervisión de las traducciones)

- * Los números entre { } corresponden a las páginas de la edición original en inglés. Se comienza en la página 29 porque no se tradujo el Prólogo de William Hanks.
- ¹ Los autores han utilizado “learning” refiriéndose al aprendizaje en general, diferenciándolo de “apprenticeship”, una forma específica de aprendizaje. Ver la nota 3.
- ² Los autores entienden por “learner”, aprendiz, en términos generales. Lo traducimos como “aprendiz-escolar”, para diferenciarlo de “aprendiz”. Ver las notas 1, 3 y 4.
- ³ Por “apprenticeship” los autores entienden una forma de aprendizaje en la práctica, participativo, situado, vivencial. Lo hemos traducido como “aprendizaje-acción”.
- ⁴ Los autores usaron “apprentice” para referirse al aprendiz que participa en la forma específica de aprendizaje que denominaron “apprenticeship”. Consideramos que el propio término “aprendiz”, en contraste con “aprendiz-escolar” (ver las notas 2 y 3), puede usarse como una traducción simple y clara de él.
- ⁵ “Journeyfolk” se refiere aquí al aprendiz que, en el aprendizaje-acción, ha pasado de ser novato, pero no ha llegado aún a la expertez de un veterano.
- ⁶ “Trade school” es el nombre de la institución en la que los aprendices de carniceros de los supermercados reciben una instrucción similar a la de una escuela, que les otorga un certificado para habilitarlos en su trabajo. Consideramos que “escuela de comercio” puede ser una traducción expresiva en los casos concretos de este trabajo.
- ⁷ “Journeymen” se refiere al jornalero que cobra por su labor, en una situación mercantilizada, como el caso de los carniceros de los supermercados.
- ⁸ Se alude a “Standard Steaming Watch” como a una materia del aprendizaje de los navegantes; el concepto más próximo sería el de la guardia en ciertas clases de barcos.
- ⁹ “Sea and Anchor Detail” se ha usado para aludir a otra de las materias en el aprendizaje de los navegantes, vinculada con trabajos en alta mar y manejo del ancla.
- ¹⁰ “Bearing takers” son los navegantes que realizan la tarea de determinar la posición relativa de un barco {“to take the bearing”}.
- ¹¹ “Fix taking” es el nombre de la tarea que realiza el navegante, de fijar la posición cartográfica según determinados parámetros (como por ejemplo, la ubicación de accidentes geográficos, las estrellas, etc.)
- ¹² “Twelve Steps” designa el programa para la recuperación del alcohólico; consiste en un conjunto de etapas que describen el progreso del afiliado desde su ingreso a A. A. hasta lograr el nombre de alcohólico no bebedor.