

Aprendiendo lo "común". El hacer común como dominio de conocimiento

Maximiliano Rúa

Universidad de Buenos Aires

Argentina

maximilianorua@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2252-5791>

RESUMEN

En esta presentación, nos proponemos analizar, desde un enfoque histórico-etnográfico, el aprendizaje de hacer común que se despliega entre niños de 6 y 7 años en situaciones de enseñanza escolar en el Municipio de Pinamar, en la Provincia de Buenos Aires. A lo largo de un día escolar, los niños vivencian diferentes actividades en el salón de clases. En algunas ocasiones, los aprendizajes se sitúan en el marco de experiencias individuales; en otras, se desarrollan en tramas que involucran a más de dos niños interactuando en la resolución de una misma tarea. Entendiendo al aprendizaje como una experiencia situada de construcción de conocimiento, en esta presentación nos enfocamos en el análisis de las actividades que involucran a más de dos niños en la realización de una tarea orientada a elaboración de un mismo objeto. Aunque estas actividades están centradas en el aprendizaje de un dominio específico del conocimiento, también suscitan el aprendizaje de un entramado completo de prácticas vinculadas a la producción de lo común.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, común, actividad, niñez y hacer común

ARTÍCULO LIBRE



Learning the “common”. Doing common as a domain of knowledge

ABSTRACT

In this presentation, we propose to analyze, from a historical-ethnographic approach, the learning of doing common that unfolds among children aged 6 and 7 in school teaching situations in the Municipality of Pinamar, in the Province of Buenos Aires. Throughout a school day, children experience different activities in the classroom. Sometimes, learning is situated within the framework of individual experiences; in others, it develops in plots that involve more than two children interacting in the resolution of the same task. By understanding learning as a situated experience of knowledge construction, in this paper we focus on the analysis of activities that involve more than two children in the realization of a task oriented to the elaboration of the same object. Although these activities are centered on the learning of a specific domain of knowledge, they also give rise to the learning of a complete network of practices linked to the production of the common.

KEYWORDS

Learning, common, activity, childhood and do common.

Aprendendo o “comum”. O fazer comum como domínio do conhecimento

RESUMO

Nesta apresentação propomos analisar, desde uma abordagem histórico-etnográfica, a aprendizagem do fazer comum que se desenvolve entre crianças de 6 e 7 anos em situações de ensino escolar no Município de Pinamar, na província de Buenos Aires. No percurso de um dia escolar, as crianças vivenciam diferentes atividades na sala de aula. Em algumas ocasiões, a aprendizagem situa-se no âmbito das experiências individuais; em outras, desenvolvem-se em tramas que incluem mais de duas crianças interagindo na resolução de uma mesma tarefa. Entendendo a aprendizagem como uma experiência situada de construção de conhecimento, centramo-nos aqui na análise de atividades que envolvem mais de duas crianças na realização de uma tarefa que visa a criação do mesmo objeto. Embora essas atividades estejam focadas na aprendizagem de um domínio específico do conhecimento, elas também incentivam a aprendizagem de uma rede completa de práticas ligadas à produção do comum.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem, comum, atividade, infância e fazer comum

FECHA DE RECIBIDO 04/05/2024

FECHA DE ACEPTADO 30/11/2024



COMO CITAR ESTE ARTICULO

Rúa, M. (2024) Aprendiendo lo "común". El hacer común como dominio de conocimiento. Revista de la Escuela de Antropología, XXXV, pp. 1-33. DOI 10.35305/rea.XXXV.298

Introducción

¿Qué aprendizajes de lo común conllevan las diferentes actividades desplegadas en la cotidianeidad escolar? ¿Cómo interactúan los niños entre sí en actividades que proponen la realización de una misma tarea? ¿Qué prácticas despliegan los niños entre sí al abordar actividades que proponen la elaboración de un mismo objeto?

En esta presentación nos proponemos explorar estas preguntas a partir de analizar actividades áulicas desplegadas entre niños de 6 y 7 años, en una escuela primaria ubicada en el Municipio de Pinar del Río en la Provincia de Buenos Aires (PBA). Analizamos estas actividades a partir de un enfoque histórico-etnográfico, repensando constantemente la presencia de procesos sociales generales en la experiencia cotidiana de los sujetos (Achilli, 2005; Rockwell, 2009) Enfoque que conlleva en sí mismo un punto de vista "que estaría dada por el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimientos, que implica, además, hacerlo a escala de lo particular" (Achilli, 2005: 35). De esta manera, al analizar las actividades desde un enfoque histórico-etnográfico prestamos especial atención a los recorridos constructivos que se despliegan en la vida cotidiana (Heller, 1977). Entendiendo que es en la vida cotidiana donde el particular "aprende a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas." (Heller, 1977: 27). Adoptar este enfoque, nos permite concebir al "aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana." (Lave, 2001; 24) que movilizan diferentes dominios de conocimiento dialécticamente constitutivos entre sí.

Actividades que, al desplegarse en la cotidianeidad escolar, movilizan diferentes dominios de conocimiento a partir de "fenómenos y relaciones sobre los cuales los niños formulan ideas...durante sus interacciones en el campo de experiencia social." (Castorina, 2014: 20) Interacciones que en algunas ocasiones ubican la experiencia de aprendizaje en el marco de prácticas individuales y,



en otras, en tramas que involucran a más de dos niños abordando una misma tarea.

En estas actividades compartidas los niños aprenden simultáneamente a: suman, correr, bailar, narrar, cosechar, pintar, al igual que a discutir, colaborar, pactar, acordar, debatir, etc. con sus pares. Los niños aprenden

a realizar una operación de cierto género, al mismo tiempo ... el niño... se adueña de un principio estructural cuya esfera de ampliación es mayor que la de la operación de partida. Por consiguiente, al dar un paso hacia adelante en el campo del aprendizaje, el niño da dos en el campo del desarrollo (Vygotsky, 2009: 30).

Así, al participar de estas actividades los niños se apropian una trama de conocimientos que involucra diferentes dominios específicos, como los que conllevan el aprendizaje de los sistemas de escritura, deportivos o matemáticos, pero también los que involucran el hacer común. Dominios específicos de conocimiento que contienen una organización conceptual propia, y movilizan recorridos constructivos inherentes a un campo de experiencia concreto (Carretero, 1987; Castorina, Clemente, y Barreiro, 2005 y Castorina, 2014). En tal sentido, las actividades que proponen la realización de una misma tarea, al contener en su devenir la elaboración de un objeto entre pares, resultan un terreno fértil para analizar el aprendizaje de todo un entramado de prácticas vinculadas al dominio específico de lo común.

Las operaciones que conllevan el aprendizaje de los dominios de la lengua, la danza, o las ciencias sociales, habitualmente son explicitadas a los niños en las actividades que vivencian en la cotidianidad escolar. Por su parte, el dominio del hacer común, si bien es enunciado en las actividades, los recorridos constructivos que conllevan su realización en muy pocas situaciones son explicitados. Las prácticas que componen el sumar, correr, bailar, o narrar son explícitamente detalladas en las actividades; no obstante, el colaborar, hablar por turnos o escucharse entre pares, conlleva



recorridos constructivos que pueden adoptar múltiples prácticas al desplegarse.

En esta presentación nos proponemos analizar el hacer que les niños despliegan al abordar juntas las actividades que conllevan la realización de una misma tarea, lo cual nos permite registrar cómo estos van aprendiendo universos posibles de lo común como dominios específicos de conocimiento que *"no preexisten al sujeto, sino que se constituyen en el interior de la interacción de un sujeto con un campo de experiencia"* (Castorina y Faigenbaum, 2002: 170).

La producción social de lo "común"

Las reflexiones sobre lo común se encuentran actualmente en pleno crecimiento en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Este renovado interés analítico por lo común se vincula al crecimiento desde la década del 90 de diferentes movimientos sociales vinculados a reivindicaciones ecológicas y anticapitalistas. A la par de estos movimientos sociales, autores de diferentes campos disciplinares han comenzado a problematizar, por un lado, el uso de los recursos comunes (naturales, técnicos, culturales, materiales, inmateriales, entre otros/as) y por el otro, las formas de organización que los colectivos sociales adoptan para sí mismos (Hardt y Negri, 2000; Dardot y Laval, 2015; Nancy, 2006). En este marco autores como Dardot y Laval (2015) sostienen que estamos ante una "tragedia de lo no-común... bajo el control de los grupos económicos, las clases sociales y las castas económicas" (Dardot y Laval, 2015; 18). No obstante, esta preocupación por lo común ya era advertida por Agnes Heller cuarenta años antes;

la sociedad burguesa es la primera que se ha desintegrado completamente en sus átomos, en los hombres particulares; por consiguiente, en ella la relación consciente con el elemento genérico no es requerida por lo que respecta a la reproducción del particular (aquí, como hemos visto, «el interés común» sólo puede realizarse «a espaldas» de los «intereses particulares»). (Heller, 1977: 38).



A partir de esta advertencia, la autora conceptualiza lo común como una forma de integración cotidiana de genericidad donde los individuos aprenden a ser parte del "nosotros" en el que viven su vida. La genericidad "es para el particular la sociedad concreta, la integración concreta en la que nace, representada por el mundo más próximo a él, por el "pequeño mundo" (Heller, 1977: 36). En este sentido sostiene que es en la vida cotidiana donde el hombre particular "aprende a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado." (Heller, 1977: 27). Teniendo en cuenta los planteos de la autora, podemos conceptualizar lo *común* como una manera de integración entre personas a partir de relaciones de producción organizadas en base al contacto cotidiano cara a cara con otros y/o para otros (Heller, 1977). De esta forma los contactos cotidianos entre personas, y por consiguiente las formas de integración, están vinculados al lugar que cada particular ocupe en las relaciones interpersonales que organizan el proceso de producción de genericidad en la vida cotidiana. Lo *común* es, para la autora, la forma de integración que asumen las relaciones de contacto personal de los particulares, las cuales en su conjunto se corresponden a un determinado proceso de producción de relaciones de genericidad en la vida cotidiana como podrían ser las de los estudiantes entre sí. "Todas las relaciones sociales son relaciones interpersonales, pero en cuanto conjunto de relaciones no son relaciones de contacto personal, aunque estén basadas en éstas" (Heller, 1977: 302). Nos interesa especialmente dar cuenta de la dimensión cotidiana, para volver a traer a los niños a escena, y sostener que al participar ellos de situaciones de enseñanza escolar en las que se despliegan actividades compartidas, los niños aprenden a partir del contacto personal a construir relaciones interpersonales de genericidad; redefiniendo en el devenir de estas su comprensión de lo *común*.

Otro trabajo pionero es el de Jacques Rancière quien, a partir de la década del 90, va a sostener que lo común en el sistema democrático occidental de gobierno, va a implicar dos procesos hetero-



géneos en las sociedades occidentales.

El primero es el del gobierno. Éste consiste en organizar la reunión y el consentimiento de los hombres en comunidad y reposa sobre la distribución jerárquica de las posiciones y las funciones. ...El segundo proceso es el de la igualdad. Éste consiste en el juego de las prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquiera con cualquiera y por el cuidado de verificarla (1996: 87).

Ambos procesos se expresan para el autor en la política, que “es en primer lugar el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él” (Rancière, 1996: 41). A partir de este marco Rancière va a sostener que, lo común no es sólo una cuestión de lógica, sino que involucra prácticas que organizan su producción en la sociedad democrática neoliberal que se proponen instituir “...una parte que se iguala al todo en nombre de una “propiedad” que no le es propia, y de un “común” que es la comunidad de un litigio”(Rancière: 1996; 33).

Volvamos ahora sí a los autores que, a partir de la coyuntura explicitada al inicio de este apartado, se proponen conceptualizar lo *común*. Hardt y Negri se preguntan en *Imperio* (2000) “cuál es la noción operativa de lo común en nuestros días, en medio de la posmodernidad” (267). Los autores sitúan lo común como la acción constitutiva del nuevo sujeto social revolucionario posmoderno, la *Multitud*. Para Hardt y Negri el *Imperio* es el nuevo orden hegemónico que se expresa a escala planetaria, y que está compuesto tanto de instituciones nacionales como supranacionales. A este orden planetario se contraponen la *Multitud*, como un sujeto social distinto del “pueblo”, las “masas” y la “clase obrera”, organizado a partir de una red de singularidades abiertas y diversas en cuanto a su constitución, inclusivas y horizontales respecto a su accionar. La *Multitud* se constituye en lo que *hay en común* y a partir de lo compartido por esas singularidades “produce en común y produce lo común” (Hardt y Negri, 2000: 385).

En una línea similar, Nancy (2006) sostiene que lo común expresa



simultáneamente, una igualdad primordial e irreductible a todo efecto de distinción, y lo compartido, es decir lo que no tiene lugar más que en la relación, lo que no se resuelve ni en "ser" ni en "unidad. Espósito (2003) por su parte sostiene que lo común no puede asociarse a lo propio, que es su opuesto etimológico. El autor postula que lo común es lo que *no* es propio. Empieza donde lo propio *termina* (Espósito, 2003: 25-26). Todos estos autores comparten un objetivo: refundar la conceptualización sobre lo común como herramienta de acción política. No obstante, la propuesta de Dardot y Laval (2015) va más allá de una refundación ontológica de lo común, para ellos

el término "común" es particularmente apto para designar el principio político de una coobligación para todos aquellos que están comprometidos en una misma actividad. En sentido estricto, el principio político de lo común se enunciará, por tanto, en estos términos: "sólo hay obligación entre quienes participan de una misma actividad o en una misma tarea". Excluye, en consecuencia, que la obligación se funde en una pertenencia dada independientemente de la actividad (Dardot y Laval, 2015: 29).

En estos recientes enfoques lo común no precede al *hacer*, se constituye en la práctica, por ende, no se corresponde con el "bien común", ni con los "bienes comunes", ni con lo "universal que tenemos en común". Según Dardot y Laval, lo común no es una esencia ni una sustancia, o un objeto por ende no es apropiable de hecho ni de derecho. Lo común "depende exclusivamente de las prácticas del uso colectivo, por fuerza debe excluir categóricamente toda ontología de lo común" (Dardot y Laval, 2015: 312). En estos autores lo *común* es un *hacer* política que se opone al *hacer* neoliberal hegemónico en la sociedad actual.

Otros antecedentes en relación con la conceptualización de lo *común*, los podemos encontrar en el campo de la Pedagogía, las Ciencias de la Educación y la Filosofía de la Educación. Estos campos coinciden en resaltar que la delimitación de lo que se tiene *en común* fue, y es, uno de los estructurantes de las políticas que llevaron adelante el proceso de escolarización en Argentina.



(Frigerio y Diker; 2012; Genili, 2012) A partir de este marco los autores exploran cómo lo común se fue conceptualizando en diferentes momentos históricos dentro del Sistema Educativo Argentino. Sostienen que en los inicios del sistema educativo lo común se construyó asociado al carácter universal de la escuela, pero a lo largo de la historia su significado se fue transformando (Dussel, 2004; Gentili, 2011, y Diker, 2012).

La escolarización en la Argentina, sostienen estos autores del campo educativo, supuso inicialmente la producción de *lo común*, sostenido en la obligatoriedad, el currículo, el profesorado y la supervisión de las instituciones y, una construcción *en común* destinada a garantizar el acceso igualitario de todes les niñes a una institución educativa. Una de las bases del proyecto educativo moderno

ha sido concebir la educación como un medio fundamental para universalizar los saberes, científicos y morales que nos ayudan, a construir las bases de nuestra vida en común. La ciencia y los valores democráticos son así considerados un requisito indispensable para la construcción del bien común y la convivencia armónica, tolerante y pacífica entre los seres humanos (Gentilli, 2011: 18).

En el campo de las Ciencias Antropológicas, Tim Ingold (2022) recientemente ha relacionado la producción de lo común con la educación entendida como continuidad de la vida. A partir de visitar a John Dewey, el autor construye una redefinición de lo común como una categoría que posibilita dar cuenta "cómo las personas con diferentes experiencias de vida pueden llegar a un acuerdo, un grado de compatibilidad de pensamiento que les permita llevar la vida juntos" (Ingold, 2022:24). En este sentido, para el autor, lo común se produce

a través de la participación mutua en la vida de los demás -mediante los esfuerzos continuos e implacables de jóvenes y ancianos, inmaduros y maduros, para alcanzar una suerte de concordancia- es que la educación ocurre y el conocimiento, los valores, y las creencias y prácticas de una sociedad se perpetúan (Ingold, 2022:25).



Esta “*participación mutua en la vida de los demás*” conlleva un conjunto de prácticas que sedimenta entornos sociales en los que se aprende a construir lo común. Ingold relaciona lo común a lo compartido, pero no a modo de una búsqueda de universales sino como creación continua del vivir juntos, para lo cual propone pensar lo común en términos de *comunar*. Sostiene

no es una regresión a un conjunto de atributos de referencia con los cuales los participantes vienen dotados desde un principio. Más bien implica un extenderse atento a lo largo del cual cada participante lanza su experiencia hacia adelante de maneras que puedan responder a la experiencia de los demás, y la experiencia de los demás a ellos, con el fin de lograr una correspondencia que va más allá de lo que podrían haber imaginado al principio, y que a su vez permite que lleven su vida juntos (Ingold, 2022: 72).

A partir de este marco conceptual Ingold va a sostener que la educación se trata, entonces, de crear interés en común y no de satisfacer deseos individuales.

En una línea conceptual similar, e intentando operacionalizar estos análisis desde un enfoque antropológico, María Inés Fernández Álvarez (2016) va a sostener que las prácticas que los trabajadores despliegan en diferentes situaciones laborales, conllevan una práctica política y pedagógica vinculadas a la producción de lo *común*. A partir de analizar el proceso de organización desarrollado por los vendedores del Tren San Martín, la autora reflexiona cómo las distintas prácticas de cuidado, familiares y laborales que estos despliegan conllevan simultáneamente una producción de lo común. La autora sostiene que

este proceso organizativo pone en marcha un trabajo de experimentación política y producción de lo común que cobra forma a partir de la creación de “códigos de vida”, esto es, un conjunto de reglas y prácticas colectivas de cuidado elaboradas por las y los vendedores para hacer frente a situaciones de violencia sistemática por parte de fuerzas de seguridad y funcionarios públicos (decomisos, persecuciones, detenciones), a los que han estado expuestos a lo largo de décadas (Fernández Álvarez, 2019: 38).



La autora propone repensar lo común desde una perspectiva heurística que permita explorar la dimensión creativa de este proceso productivo evitando atribuir un contenido, y focalizando en el *hacer* como dinámica viva de lo *común*. Este planteo de Fernández Álvarez sobre lo común se relaciona con su reflexión previa sobre el *hacer juntas* como categoría que permite problematizar el carácter colectivo de las prácticas política que despliegan diferentes organizaciones de trabajadores, ONGs y organismos estatales. El *hacer juntos(as)* para la autora tiene *un* "carácter necesariamente contingente, contradictorio, luido, parcial" (12) que "requiere un trabajo pedagógico que porta con él una dinámica ejemplar no exenta de relaciones de poder, sometido por tanto a múltiples tensiones" (Fernández Álvarez, 2016: 18).

Finalmente, al interior del campo de la Antropología y Educación, hay un conjunto de antropólogas argentinas que al problematizar la participación política de niños y jóvenes en diferentes espacios educativos reflexionan respecto al aprendizaje de lo común. Estas autoras sostienen que entender lo político "como el campo de construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación)-, es posible interrogarse por ... la escuela como "ámbito de la vida en común"" (Batallán, Campanini, Prudent, Enrique y Castro, 2024: 86) lo que simultáneamente conlleva preguntarse por el aprendizaje de lo común que se despliega en las situaciones de enseñanza escolar. Los trabajos de las colegas reconstruyen las prácticas políticas que les niños y jóvenes despliegan en escuela, clubes, organizaciones sociales, programas educativos, etc. (Batallán y Campanini, 2012; Rodríguez Bustamante, 2020; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021).

De entre estas autoras, recuperamos especialmente el trabajo de Rodríguez Bustamante (2022) quien analiza la invisibilización, por parte de les adultes, de las prácticas políticas que les niños despliegan en una escuela primaria ubicada en la CABA. La autora examina cómo la participación de les niños en el Consejo de Grado, moviliza toda una trama de prácticas a partir de la cual les niños aprenden entre sí a debatir respecto a lo *común*. Y cómo al participar del Consejo de Escuela, en el intercambio con les



adultes les niños, tensionan la producción social de lo *común* en la cotidianeidad escolar. Rodríguez Bustamante argumenta, que al intercambiar posiciones con les adultes sobre la vida en común les niños instalan, en la trama escolar, el debate sobre la legitimidad del hacer político de estos.

Aprendiendo lo *común* en el *hacer* la actividad

Una vez explicitada las referencias en torno a la conceptualización de lo común, en este apartado, nos proponemos analizar la presencia en las actividades escolares de un dominio específico de conocimiento asociado a este. En este sentido, si bien a lo largo del apartado haremos referencia a un conjunto de prácticas asociadas al aprendizaje de la representación gráfica en los primeros años de la escolarización primaria -dibujar, recortar, escribir, colorear-, nuestro trabajo se focaliza en cómo les niños aprenden a relacionarse entre sí al desplegar estos conocimientos en la trama de una actividad que les propone producir un objeto común.

Adoptamos un enfoque histórico-etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009), que teniendo en cuenta las huellas históricas entramadas en las relaciones instituidas a través de las cuales se han transmitido, apropiado y producido los usos sociales de lo *común*; atiende a la vez a las prácticas cotidianas a través de las cuales les niños se encuentran con, negocian y hacen suyo las maneras de *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada. Al interior de este enfoque, el aprender se distribuye a lo largo de la compleja trama de prácticas que los sujetos van desplegando en las actividades "de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones" (Lave y Packer, 2011: 21).

Las actividades analizadas en esta presentación forman parte de un trabajo de campo más amplio que comenzó en octubre de 2018, se interrumpido en marzo de 2020 producto del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO-Pandemia COVID), se retomó en junio de 2021 y finalizó en diciembre de ese mismo año. A lo largo de este periodo de tiempo viajamos una semana por mes



a Pinamar a registrar cómo les niños de primer grado participan de una misma actividad en las aulas de tres escuelas primarias y las clases de tres "escuelitas" vinculadas a la enseñanza de los deportes de tablas.

Optamos por registrar el aprendizaje de lo común entre niños de 6 y 7 años, ya que nos interesa analizar cómo, dicha problemática se despliega en los inicios de la escolarización primaria, teniendo en cuenta que es un conocimiento con una fuerte presencia en los "Diseño curricular para la educación primaria" elaborado en el 2018 por la PBA. En numerosos apartados de dicho documento, se sostiene que los niños tienen que; "interactuar con pares", "resolver conjuntamente", "discutir colectivamente", "construir grupalmente", "deliberar", "poner en común", "acordar", "resolver conflictos", "intercambiar", "discutir", entre otras. Específicamente en la sección denominada "Formas de expresar la información por parte del alumno" se explicitan las prácticas a ser enseñados para que los niños aprendan juntos.

Definir los objetivos o tarea final a lograr entre todo el grupo, establecer las reglas y organización del mismo y distribuir las responsabilidades individuales de cada miembro. Identificar los puntos fuertes o especialidades de cada componente del grupo. Se propone, a su vez, tener en cuenta los siguientes criterios: la edad: los grupos serán menores cuanto menor sea la edad de los alumnos el tiempo: se utilizarán grandes grupos si se dispone de poco tiempo, con la finalidad de poder dar participación a todos y que puedan exponer sus resultados los medios que se necesiten para completar la tarea (a menores medios materiales, espacios, etc., mayores deberán ser los grupos). (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 25).

La elección de las escuelas, donde realizamos nuestro trabajo de campo, tuvo en cuenta la distribución socioespacial que adquiere la población en el Municipio de Pinamar. Actualmente el Municipio¹, está conformada por las localidades de Ostende, Valeria del Mar y Cariló. Pinamar es esencialmente un Municipio balneario de la costa marítima Argentina, ubicado en la PBA a 342 km de la

¹ El Municipio de Pinamar fue creado en 1978 anteriormente estas localidades pertenecían al Municipio de General de Madariaga



CABA. En el centro del Municipio se ubican los sectores medios; descendientes de los "pioneros" que llegaron a la localidad entre la década del 40 y 70 del pasado siglo; comerciantes y empleados administrativos. Hacia el sur, especialmente concentrados en la localidad de Ostende, residen los trabajadores de sectores medios y bajos, asociados a la construcción y el turismo. Inmigrantes del norte argentino y de diferentes países limítrofes -mayoritariamente de nacionalidad Boliviana y Paraguaya- radicados en la localidad a partir de la década 90 e inmigrantes de los barrios más populares del AMBA llegados a la localidad en el marco de la crisis económica del 2000. En el Norte del Municipio, es donde residen los sectores medios altos y altos, sector que viene creciendo constantemente desde 2016, con población provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Una población que se radica en busca de "mejores condiciones de vida", estableciendo su residencia legal en la localidad, pero manteniendo sus fuentes de trabajo en las localidades de origen, mayoritariamente La Plata y zona norte de AMBA. "Mucha gente que en este último tiempo se vino...el tipo trajo la familia y se va de lunes a viernes a trabajar a Buenos Aires...y viven en sus casas de veraneo...vienen de Zona Norte". (Iris Cassani Secretaria General del Gremio SUTEBA Pinamar, comunicación personal, 10 de abril de 2018). La radicación de estos sectores medios altos y altos genera, por un lado, un repoblamiento de las casas de veraneo, y por el otro un aumento constante de barrios privados en la localidad.

A partir de esta caracterización de la localidad es que seleccionamos las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo; la N°1, situada en el centro administrativo y comercial del Municipio; la N°6, ubicada en la zona Norte; y la N°3, emplazada en Ostende. En esta presentación nos detenemos en el análisis de actividades áulicas desarrollada en el primer grado de la Escuela N°1 de la localidad de Pinamar. La Escuela N°1 fue inaugurada a fines de la década del 40, con el nombre Escuela N°11 por el Gobierno de la PBA. En este periodo la localidad pertenecía al Municipio de General Madariaga así que su fundación se coordinó con las autoridades de ese Municipio. En la localidad de Pinamar es donde reside la



mayoría cantidad de población permanente del partido y la que recibe la mayor afluencia turística durante todo el año. Asimismo, es donde están ubicados el "centro administrativo" que utilizan los habitantes permanentes y el "centro turístico". En el "centro administrativo" están ubicados los diferentes edificios gubernamentales, el hospital municipal, las delegaciones provinciales, la oficina del correo, los bancos, los supermercados, los comercios que utilizan quienes viven todo el año en el Municipio y la Escuela N°1. Esta ubicación de la Escuela N°1 posibilita la asistencia de una diversidad de estudiantes, hijos de comerciantes, empleados estatales o profesionales, cuyas familias fueron pioneras o viven en la localidad desde hace cuarenta años, interactúan con niños de familias llegadas en los últimos cinco años del AMBA o las provincias del Norte Argentino.

En este apartado nos proponemos examinar cómo estos niños, con diversas trayectorias familiares, interactúan en el marco de actividades que les proponen la elaboración de un mismo objeto en el aula de 1°. Actividades que conllevan, que dos o más niños interactúen produciendo a partir del *hacer* un aprendizaje de lo *común*. En primer lugar, analizamos las prácticas vinculadas a la interacción entre pares que son enunciados en las actividades. En segundo lugar, examinamos las prácticas que los niños despliegan entre sí al abordar dichas actividades. No pretendemos negar que las actividades son previamente planificadas por los adultos, ni que los *entre sí* se producen en escenarios diseñados previamente por los docentes donde se movilizan códigos pedagógicos institucionalizado, y menos todavía minimiza las relaciones que los niños establecen con los adultos. Sin embargo, aclaramos que nuestro trabajo se concentra en las prácticas que los niños construyen al abordar dichas actividades y que es a través de estas actividades que analizamos la interacción con los adultos.

En particular focalizamos en una actividad que propone a los niños la elaboración entre todos de un afiche a partir de un conjunto de prácticas asociadas al aprendizaje de la representación gráfica: recortar, pegar, dibujar, colorear, etc. Veamos algunas situaciones etnográficas que nos permiten examinar cómo a partir de una ta-



rea que conlleva el uso de prácticas asociadas al dominio de la representación gráfica, les niños aprenden a desarrollar en el *hacer* un nuevo universo posible de lo *común*,

Finaliza el primer recreo en el patio de la Escuela N°1. Les niños caminan hacia donde está parada su maestra. Una vez que todos los niños de 1°A están ordenados en dos filas separadas por género, Liliana comienza a caminar y los niños la siguen hasta el salón. En el aula los escritorios están armados en tres grandes mesas. (Ver Ilustración 1)

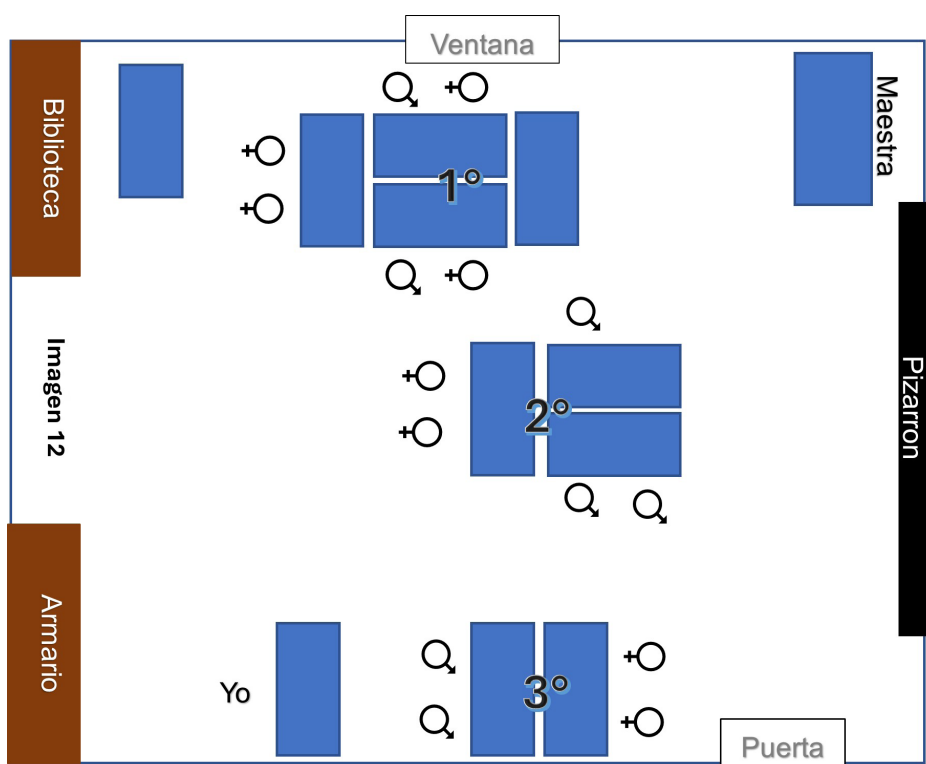


Ilustración 1: Croquis del aula de 1B (Fuente: Dibujo propio. Fecha: 07/08/2019)

La maestra escribe en el pizarrón, a la par que va explicando oralmente en qué consiste la tarea del día. "Hoy es 29 de agosto y se festeja el Día del Árbol en Argentina. Es una fiesta muy antigua y nos recuerda que hay que cuidar los árboles y la naturaleza. A la par que les niños copian en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón, Liliana coloca en el centro de cada mesa una cartulina y dice: "Por mesa, van a dibujar entre todos un árbol. Es importante que puedan escucharse y hablar por turnos para decidir que van a dibujar.". Además de la cartulina, Liliana deja recortes de papel de varios colores y les comenta que pueden recortar, dibujar y colorear como quieran el afiche.



La actividad de "dibujar entre todos un árbol" involucra un entramado de aprendizajes vinculados a dominios de conocimiento diversos. En primer lugar, aprendizajes disciplinares; un "árbol" si bien puede adquirir muchas expresiones pictóricas diferentes, en las situaciones de enseñanza está regulado por *corpus curriculares* que estipulan los elementos básicos que lo componen: *copa, tronco y raíces*. En segundo lugar, están "dibujar", "recortar", "colorear" y utilizar la "cartulina", un conjunto de aprendizajes técnicos vinculados con la manipulación de diferentes objetos escolares -lápices, goma, sacapunta, entre otros- y de cómo estos pueden interactuar con el soporte -cartulina- que materializa la tarea. Finalmente, entreverados en estos dos primeros corpus están; *entre todos, escucharse, hablar por turnos y decidir*. Si bien la actividad establece condiciones para el abordaje de los diferentes dominios involucrados, su efectivización, o sea "dibujar entre todos un árbol" conlleva que los niños desplieguen un entramado de prácticas que demanda relaciones interpersonales vinculadas al *hacer común*.

Los niños tienen que desagregar en prácticas concretas el "entre todos", "escucharse", "hablar por turnos" y "decidir" para graficar las partes que componen a un árbol, la técnica a utilizar -dibujo, collage, etc.-, y el uso de la superficie de la cartulina. La elaboración del afiche 'El Día del Árbol' requiere que los niños aprendan recorridos constructivos que garanticen la participación de cada uno, al mismo tiempo que establecen condiciones de igualdad que aseguren la intervención de todos en el objeto compartido. Una participación que supone crear condiciones de hacer que viabilicen la intervención de todos los involucrados en la producción del objeto, y una igualdad, que conlleva desplegar un hacer que viabiliza, o no, la presencia de los distintos puntos de vista involucrados en su composición.

Actividad que asimismo se despliega en el marco de regulaciones que establecen códigos pedagógicos institucionalizados que viabilizan determinadas interacciones entre los niños al producir un objeto escolarizado. Entre estas se destaca el agrupamiento de los escritorios en tres grandes mesas, las cuales crean un entorno de



trabajo que sienta condiciones de posibilidad a la organización de la participación y las condiciones de igualdad que les niños despliegan en la actividad. (Ver Ilustración 1) A continuación, reconstruyo el intercambio desplegado por los niños en las diferentes mesas de trabajo al abordar la actividad.

Los niños que están en el primer grupo dejan la cartulina ubicada donde la colocó Liliana: en el centro de la mesa que conforman los seis escritorios. (Ver ubicación en Ilustración 1) Cinco niños recortan papeles de colores y elaboran diferentes figuras: humanas, perros, copas y troncos de árboles. Gabriela se diferencia del resto y trabaja sola sobre una hoja más pequeña. En uno de los lados de mayor longitud de la cartulina, Gonzalo dibuja un árbol y sobre uno de los lados con menor longitud Josefina hace lo mismo. Fernando, Vanesa y Natalia observan el árbol dibujado por Josefina y pegan las figuras que recortaron en composición con el árbol que ella dibuja. Fernando pega dos figuras humanas, una amarilla y otra azul: Natalia, con recortes, elabora una casa, y Vanesa, pega un tallo azul y otro verde. Los tres niños acompañan la perspectiva del afiche propuesta por Josefina, no sólo pegado las figuras, sino que se levantan de sus sillas y se ubican en las mesas asumiendo el punto de vista de Josefina, lo cual les permite colaborar entre ellos en la elaboración de una composición conjunta. Gonzalo, por su parte, sigue dibujando un árbol desde donde está sentado, al igual que Gabriela quien termina su collage en una hoja aparte y lo pega en el costado del afiche grande, desde su propio punto de vista. (Ver Ilustración 2).

En esta 1° mesa, en ningún momento, los niños intercambian oralmente posiciones respecto a la representación gráfica de un árbol, la elección de los materiales o la forma de uso del afiche: lo que supuso que tampoco “hablaron por turnos”. No obstante, todos pudieron volcar en el afiche sus puntos de vista y, aunque en la producción del objeto la perspectiva visual asumida por una de las niñas fue la que primó, los otros puntos de vista estuvieron representados en el objeto final. De esta manera, si bien se desplegaron prácticas que igualaron en el hacer la presencia de los distintos puntos de vista en el soporte material, se produce por parte de algunos niños una participación periférica legítima en la producción de este (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001).





Ilustración 2: Afiche realizado por el Grupo 1 (Fuente: Fotografía propia. Fecha: 07/08/2019)

Uno de los niños participó usando el mismo soporte material, pero sin acompañar la perspectiva y la composición gráfica de la mayoría, y una de las niñas llevó adelante una participación paralela a partir de otro soporte material, al cual posteriormente incorporó al afiche compartido. Esta manera de participar en la producción del objeto común no supone “falta de relación o falta de relevancia con respecto a la actividad en curso. (...) sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes para comprender mediante un creciente compromiso” (Lave y Wenger, 1991; 4). Los niños desplegaron un “entre todos” que conlleva un uso conjunto del soporte material. Sin embargo, la producción del objeto no



implicó asumir el mismo punto de vista. Lo *común* se produce al igualar los distintos puntos de vista y garantizar su presencia en el soporte material, a través de un *hacer* que permite la participación de todes en la actividad, aunque sin ensamblar una composición gráfica conjunta. (Ver Ilustración 2).

“En el segundo grupo (Ver ubicación en Ilustración 1) Horacio, Nano y Javier recortan papeles de colores con diversas formas. Laura y Mercedes intercambian opiniones respecto a al lugar que van a representar en el afiche. Laura le dice a les tres nenes que dejen de recortar así deciden lo que van a representar.

Mercedes: Hacemos la plaza de la “Escuelita de Agus”. En referencia a la plaza “Las Américas de Valeria del Mar”, donde son las clases de la Escuelita de Longboard “La Lomada” a la que asisten les cinco.

Hora: “Podemos ...la plaza de la Iglesia”. En referencia a la plaza donde está la Iglesia Nuestra Señora de La Paz.

Nano: “iiiLa Playa!!!”

Laura: “No...no hay árboles en la playa. Hagamos la Escuelita...!!!”

“Laura saca la cartulina del centro de la mesa donde la había dejado Liliana y la ubica frente a Mercedes y ella. Les niños recortan diferentes figuras con los papeles de colores que dejó la maestra y las tijeras que tienen en sus cartucheras. Horacio recorta el frente de la Iglesia y, con lápiz negro, dibuja el portón de entrada. Nano recorta dos rectángulos celestes y los pega en el medio del afiche respetando la perspectiva que establecieron Mercedes y Laura. Javier recorta un círculo amarillo y le dibuja en los costados líneas representando los rayos del sol. Laura recorta un sol y lo pega al lado del que elaboró Javier. Mercedes recorta varias figuras que luego dibuja con lápiz negro: a las humanas las completa con ojos, bocas, narices. Laura recorta figuras de árbol y les dibuja dentro. Hora y Javi recortan dos redondeles roza y dentro dibujan niños que están andando en patineta. Finalmente, Nano dibuja un niño haciendo surf sobre los rectángulos celestes que cortan transversalmente la cartulina y representa el mar.” (Ver Ilustración 3)





Ilustración 3: Afiche realizado por el Grupo 2 (Fuente: Fotografía propia. Fecha: 07/08/2019)

En el 2º grupo, los niños operacionalizan el “hablar por turnos” en un recorrido constructivo que posibilita la producción de una composición conjunta, que, si bien representó una determinada espacialidad, “Plaza las Américas”, incluyó elementos de los diferentes espacios elegidos por todos los niños. De esta manera, si bien la composición se inicia a partir del punto de vista de Mercedes y Laura, posibilita que Horacio y Nano participen incorporando detalles de lo que plantearon en la conversación previa que tuvieron entre ellos, sin alterar la composición conjunta. En este sentido, lo común conlleva un recorrido constructivo que moviliza una “participación mutua en la vida de los demás” (Ingold, 2022) a partir de un hacer que viabiliza la concordancia de las diferentes expe-



riencias en la composición del objeto en común. De esta manera, el *hacer común* desplegado supuso una participación coordinada respecto al uso, tanto de la representación gráfica del árbol como de los materiales. El hacer desplegado por les niños garantiza la igualdad de los distintos puntos de vista, movilizándolo un aprendizaje de lo común que conlleva, tanto, el uso del mismo soporte material como la producción de una composición gráfica que integra la experiencia de cada niño. Diferenciándose de lo que sucede en el 1º grupo donde la igualdad sólo se produce a partir del uso compartido que otorga el afiche en tanto soporte material de los distintos puntos de vista (Ver Ilustración 3).

"En el tercer grupo (Ver ubicación en Ilustración 1), Soledad toma el afiche del centro de la mesa y lo ubica frente a ella y María. Mariano y Agustín no dicen nada. Están debatiendo quién ganó más campeonatos de fútbol; Independiente o Lanús. Soledad comienza a dibujar en el centro del afiche con lápiz marrón el tronco de un árbol y con verde las hojas. Soledad le da tijeras a Agustín y Mariano -que siguen conversando sobre fútbol- y les dice que recorten papeles de colores. María dibuja en uno de los lados más cortos, que desde la perspectiva de ella y Soledad, es la base del afiche, con fibra verde pasto y cinco niños. Soledad colorea con fibra marrón el tronco y verde la copa del gran árbol. María dibuja con lápiz negro el sol y algunas nubes. Ambas niñas terminan de dibujar y colorean. María invierte el afiche y ubica, lo que ellas decidieron que era la base, desde la perspectiva de Mariano y Agustín. Soledad los mira y les dice; "terminen!!!". Les niños pegan los recortes de papeles de colores amarillos, celestes y rojos en el afiche. Agustín dibuja con lápiz negro, sobre el pasto que hizo María, dos nenes jugando a la pelota y un pájaro. Una vez que ambos niños terminan de dibujar, Soledad, que estaba conversando con María sobre figuritas que coleccionan ambas, vuelve a ubicar el afiche frente a ella y escribe sobre la parte de arriba "29 de agosto día del árbol" y en el medio del afiche dibuja un cartel y dentro escribe "No talar" (Ilustración 4).





Ilustración 4: Afiche realizado por el Grupo 3 (Fuente: Fotografía propia. Fecha: 07/08/2019)

En la 3º mesa los niños no intercambiaron oralmente puntos de vista respecto a la composición del afiche, dos niñas asumen el *hacer* que demanda la tarea y guían abiertamente la participación del resto de los niños. Esta práctica de participación guiada en la producción del objeto común supone que "los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse" (Rogoff, 1993; 42). En este sentido, en la 3º mesa vemos como una de las niñas establece turnos de trabajo sobre la cartulina, que guían la intervención que sus pares despliegan sobre ésta, así como otra de las niñas es la que orienta a sus compañeros respecto a cuál es la representación gráfica por plasmar en el objeto común. La



construcción del *hacer común* que se desplegó en esta mesa moviliza un entramado de prácticas que guían la intervención sobre el objeto pautando, tanto las prácticas de involucramiento como el punto de vista presente en el proceso productivo de este, imposibilitando la presencia de distintos puntos de vista en su composición. Así la producción del objeto común entre pares movilizó una distribución desigual en el uso de los recursos y el control sobre ellos, para posibilitar el hacer común. (Ver Ilustración 4).

En cada una de las mesas el abordaje de la actividad moviliza diferentes *maneras de hacer* (De Certeau. 2000) *común*, en cada grupo los niños despliegan diferentes prácticas al resolver la tarea. Estas actividades al demandar la elaboración conjunta de un afiche exigen a los niños aprender tanto, las prácticas que conlleva la producción del objeto, como aquellas que implican la interacción con sus compañeros. En consecuencia, si bien todos los grupos desplegaron prácticas de representación gráficas similares -recortar, dibujar, escribir-, para producir el objeto, el recorrido constructivo que se despliega en cada uno de los grupos, al producir los afiches, es sustancialmente diferente.

Entendemos que esta diferenciación en los recorridos constructivos se produce a partir de la apropiación diferencial que en cada grupo se produce del dominio de conocimiento que conlleva lo común. Apropiación diferencial que es producto de que el aprendizaje del *hacer común* en las actividades analizadas, se despliegan entreverados en un dominio de conocimiento que regula la actividad en primer término (el técnico de "recortar" o el disciplinar que estipula las partes del "árbol"), pero que en su devenir moviliza un segundo dominio entrelazada en el primero (como el "entre todos") que se moviliza a partir de éste, pero que obedece a otras reglas (De Certeau; 2000). Esta particular manera, que adopta el dominio de lo común, desencadena disímiles prácticas de participación e igualdad en cada grupo, las cuales conllevan diferentes maneras de operacionalizar el "entre todos", "escucharse", "hablar por turnos" y "decidir" desplegado al abordar las actividades.

Al desplegar un *hacer común* que requiere la elaboración de un objeto entre pares, los niños tienen que construir un hacer que



contenga las diferencias, lo que supone organizar la participación del *hacer* y garantizar la igualdad de todos los puntos de vista en la producción de lo *común*. En la 1º mesa la producción del afiche involucra a un grupo de niñas que a partir del hacer coordinan entre sí la resolución de la tarea, y otras dos que también legitiman su participación en el hacer, pero interviniendo de manera periférica en la coordinación desplegada por los primeros. En este grupo, si bien se expresan los distintos puntos de vista propuestos por las niñas lo que garantiza la igualdad es el devenir que otorga el hacer diferencial de cada uno de los integrantes en el objeto común. En la 2º mesa, las interacciones que las niñas despliegan construyen el *hacer común* a partir de una participación mutua (Ingold, 2022) que viabiliza la intervención de todas en la resolución de la tarea. Esto posibilita al grupo de niñas desplegar prácticas que, al igual que en la 1º mesa, garantizan la igualdad de todos los puntos de vista, pero habilitando un recorrido constructivo que integra los intereses de todas en una composición conjunta. Finalmente, en la 3º mesa la actividad se despliega a partir de una participación guiada (Rogoff, 1993) explícitamente por dos de las niñas que componen el grupo de trabajo, son ellas las que regulan y pautan, tanto las diferentes maneras de intervenir en el hacer que demanda la actividad, como el punto de vista que asume la composición del objeto común.

En toda esta situación analizada la construcción de la trama que las niñas llevan adelante entre participación e igualdad involucra prácticas que producen aprendizajes diferenciales de lo común. Al problematizar cómo las niñas aprenden el *hacer común*, analizamos cómo se relacionan con situaciones de enseñanza escolar que legitiman determinados procesos de producción de lo común por sobre otros.

Analizar el *hacer común* que las niñas despliegan entre sí, al abordar juntas una misma actividad, nos permite entrever cómo las experiencias personales de lo común se relacionan en el vivir juntas (Ingold, 2022). En este marco ubicamos el *hacer común* como una categoría que nos permite analizar la trama de prácticas que las niñas despliegan entre sí al abordar las actividades en una



determinada red de relaciones sociales e históricas. El aprendizaje del *hacer común* es entonces un dominio de conocimiento compuesto de prácticas sociales orientadas a la producción de lo *común*. En este sentido es que al analizar cómo les niños aprenden el *hacer común*, nos preguntarnos simultáneamente cómo les niños producen lo común.

El hacer común como dominio de conocimiento

Sostuvimos al inicio que nuestro objetivo es analizar el aprendizaje que les niños del primer ciclo de escolarización primaria construyen al abordar entre sí actividades que les proponen la elaboración de un objeto común.

En las actividades analizadas registramos como les niños despliegan recorridos constructivos que entrelazan diferentes dominios de conocimiento al abordar entre sí la tarea propuesta. Dominios de conocimientos asociados a la conceptualización de los componentes de un "árbol" y/o las técnicas ligadas al "dibujar", "recortar", "colorear" y utilizar la "cartulina" se despliegan entramados al dominio de los conocimientos que conllevan la elaboración de un objeto en común. Un *hacer común* que, si bien es enunciado en las actividades analizadas, no desagrega las prácticas que suponen los potenciales recorridos constructivos que conllevan su dominio, no obstante, es un conocimiento que les niños igualmente aprenden, pero a partir de un *redescubrimiento guiado* (Ingold, 2022) entre pares que moviliza experiencias diferenciales respecto a lo común. De esta manera el hacer común:

Al igual que mi conocimiento del paisaje se adquiere caminando por él, siguiendo diversas rutas señalizadas, mi conocimiento de la tarea también se adquiere siguiendo las diversas recetas del libro. No se trata de un conocimiento que se me haya comunicado; es un conocimiento que he construido yo mismo siguiendo los mismos caminos que mis predecesores y guiado por ellos (Ingold, 2022: 17).

Son les niños aprendiendo entre sí, en y con el entorno quienes actualizan en la práctica el conocimiento de lo común. Les niños



aprenden a construir un *hacer común* en el devenir mismo de las actividades cotidianas. Lo que implica simultáneamente que los niños construyen a partir de la práctica un corpus de aprendizajes compartidos en el interior del cual se configuran una nueva producción de lo *común*. En esta línea, podríamos sostener que el dominio de lo *común* moviliza “*un conocimiento especializado que puede concebirse como un sistema de cognición distribuida en un sistema de actividad.*” (Cole y Engestrom, 1993: 63). De esta manera lo común en tanto dominio específico, no puede ser analizado a partir de las prácticas individuales de cada niño, dado que es producto de una *cognición distribuida* (Cole y Engestrom, 1993; Hutchinson, 2001) producto del recorrido constructivo que conlleva la interacción en el hacer que despliegan los niños al abordar entre sí las actividades en la cotidianeidad escolar.

A lo largo de este artículo, sostuvimos que el aprendizaje del *hacer común* tiene que ver con el entramado que los niños construyen entre las modalidades de participación que adopta el hacer y, la igualdad que se establece entre los distintos puntos de vista respecto al objeto común. Entramado que contiene, pero que a la vez excede al *hacer común* vivenciadas en las situaciones de enseñanza escolar. Y si bien el *hacer común* que los niños despliegan entre sí “no puede darnos una imagen clara de las relaciones sociales (...) por el contrario, toda relación personal refleja algo de la naturaleza de la totalidad social. (...)” (Heller, 1977: 307).

En este sentido, el *hacer común* que se despliega en las actividades contiene “la lógica cotidiana implícita en las prácticas, puestas en tensión con la permanencia o cambio de las estructuras sedimentadas” (Batallan y Campanini, 2018: 157) de producción de lo común presentes en un momento histórico y social. En tanto que el aprendizaje del *hacer común* se produce a escala social, pero se construye a escala cotidiana entretejiendo el hacer individual -o psicogenético- en el hacer históricos -o sociogenético- (Vygotsky; 2009; Piaget; 1991; Rockwell; 1982).

Hacer histórico, que desde hace más de cincuenta años es hegemónico por el Neoliberalismo (Grassi, Hintz, Neufeld, 1994; Fitoussi, y Rosanvallon, 1997; Polanyi, 2003; y Piketty, 2019). He-



gemonía que legitima, en la cotidianeidad, determinadas prácticas de producción de lo común, en tanto que el "neoliberalismo no se trata sólo de un modelo económico. Se trata también de cómo nos relacionamos como seres humanos y cómo construimos nuestras identidades y formas de entender quiénes somos" (Anderson, 2011: 101). Una producción de lo común a la que "se acaba llegando a través del mercado —siendo la dimensión esencial de la sociedad la dimensión económica—, proceso con el que la comunidad política debería evitar interferir" (Castoriadis, 2008: 167). En este sentido es que sostenemos que en las actividades escolares que involucran a más de dos niños interactuando en la resolución de una misma tarea coagula una disputa: en primer lugar, por amalgamar un hacer que posibilite la participación en lo *común* y, consecuentemente, producir experiencias de genericidad en la vida cotidiana. En segundo lugar, por establecer quiénes son los iguales que participan en la producción de la genericidad. Lo *común* a la par que iguala, crea condiciones desde las cuales se iguala. En estas actividades coagulan procesos político-sociales generales que producen la vida cotidiana de los "hombres particulares" quienes, por su parte, construyen posibilidades de "reproducción social". En esta línea, la producción "en común con otros" y la reproducción "para otros" de lo común se construye en la vida cotidiana donde los "hombres particulares" experimentan los valores de los entramados relacionales de las "integraciones mayores" (Heller, 1977).

Los niños son aprendices de su entorno, escuchan lo que se dice, observan lo que se hace y usan los objetos que constituyen su entramado social. El aprendizaje desencadena un comprender en la práctica que supone "un proceso de perfeccionamiento, en el que el aprendizaje es inseparable del hacer y en el que ambos están inmersos en el contexto de una práctica y un compromiso en el mundo, es decir, en el habitar" (Ingold, 2000: 416). Los niños aprenden el *hacer común* en la praxis que experimentan en los entornos sociales compartidos.

En esta línea, es que consideramos indispensable en las situaciones de enseñanza escolar abordar el *hacer común* como un domi-



nio específico de conocimiento a ser aprendido. Explorar cómo es construida su organización conceptual en las actividades, y analizar las prácticas constructivas propias de este, en tanto campo de experiencia específico. Asumir al *hacer común* a modo de un dominio específico permite analizar aquello que posibilita y, a su vez, limitan las diferentes conceptualizaciones de éste entramadas en las actividades, ya sea, a partir del hacer desplegado por niños y adultos, o en las particularidades específicas que le otorgan los objetos y/o entornos sociales en los que estos aprendizajes se despliegan. Admitir al aprendizaje del *hacer común* como dominio no supone considerar que este es dado por el entramado relacional ni que es producto de la trayectoria individual de los niños, sino que se construye, en las interacciones situadas en la vida cotidiana. Analizar el *hacer común* como un dominio específico supone explorar los universos posibles de lo común presentes en las situaciones de enseñanza escolar.

Al visibilizar el *hacer común* como dominio específico de conocimiento habilitamos la posibilidad de que en los procesos formativos los niños experimentan un mayor número de actividades compartidas entre pares, lo que posibilita ampliar, en el *hacer*, el universo posible de lo *común*. Es en el devenir mismo de las actividades desplegadas con los otros, donde se produce el aprendizaje y es en este acto mismo de productividad donde se amplía el repertorio posible de participación en un mismo *hacer*, lo que permite mayores recursos para tratar el daño a la igualdad que inevitablemente conlleva lo *común*.

El *hacer común* es constitutivo de la vida social, donde se producen, a la vez que reproducen, prácticas hegemónicas y contrahegemónicas de producir lo común. El aprendizaje es "un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vygotsky, 2009: 136). Examinar el *hacer común*, a partir del cual los niños aprenden a relacionarse entre sí, es una tarea ineludible si pretendemos que ellos aprendan a *producir lo común*. Explorar el *hacer común* que los niños aprenden, en las actividades de las que forman parte, es una tarea inevitable si pretendemos que aprendan a vivir la vida juntas. El *hacer común* corresponde al vivir con otros, el vivir con otros incumbe a lo político, y lo político concierne al aprender.



Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- ANDERSON, Perry (2011). *El Nuevo Viejo Mundo*. Madrid, Akal.
- BARREIRO, Alicia (2014). "El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿Conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?", en J.A. Castorina y A. Barreiro (coord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires, Miño y Davila, pp. 91-104.
- BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2012). "El presente del futuro ciudadano.", en S. Laborde. y A. Graziano (Eds). *Políticas sociales hacia la infancia*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 41-58.
- BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana; PRUDANT, Elías; ENRIQUE, Iara; y CASTRO, Soledad (2023) "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino" en G. Batallán y S. Campanini (Cords.) *Niños y jóvenes en la polis*. CABA, FFyL-UBA, pp. 61- 91.
- BATALLÁN, Graciela; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, Lucia y RITTA, Loreley (2021). "Del banco a la banca: un simulacro imposible". *Revista de Antropología Social*, n. 30, Vol. 1: 41-54.
- CARRETERO, Mario (1987). "Desarrollo cognitivo y educación". *Cuadernos de pedagogía*, N°153: 66-69.
- CASTORIADIS, Cornelius (2008) *La Cité et les Lois. Ce qui fait la Grèce. La création humaine*. Paris, Seuil.
- CASTORINA, José Antonio (2014) *Introducción*, en J.A. Castorina y A. Barreiro (cord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Bs.As, Miño y Dávila, pp. 19-34.
- CASTORINA, José Antonio y FAIGENBAUM, Gustavo (2002). "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques", en J.A. Castorina y A. Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Bs.As., Gedisa, pp. 155-177.



- CASTORINA, José Antonio, CLEMENTE, Fernando y BARREIRO, Alicia (2005). "El conocimiento de "dominio" en la psicología del desarrollo. Un análisis de las tesis de Turiel" en J.A. Castorina (comp.) *Representaciones Sociales y Construcción Conceptual: Las ideas infantiles sobre la sociedad*. Bs.As, Miño y Dávila, pp.45-68.
- CHALKING, Seth y LAVE, Jean (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- COLE, Michael y ENGESTROM, Yrjö (1993). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. CABA, Amorrortu, pp. 23-74.
- DARDOT, Pierre y LAVAL, Christian (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- DE CERTEAU, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- DIKER, Gabriela (2012) "¿Cómo se construye lo común?" en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Paraná, Fundación La Hendija, pp. 147-170.
- DUSSEL, Inés (2004). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". *Cuadernos de Pesquisa*, N° 34(122): 305-335.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés (2016). *Hacer juntos(as): dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. CABA, Biblos.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés (2019). "Relaciones de parentesco, corporalidad y afectos en la producción de lo común: reflexiones a partir de una etnografía con trabajadores de la economía popular en Argentina". *Revista de Estudios Sociales*, N°70: 25-36.
- FITOUSSI, Jean-Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2012). *Educación: Posiciones de lo común*. Paraná, Fundación La Hendija.
- GENTILI, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Siglo XXI.



- GRASSI, Estela, HINTZE, Susana y NEUFELD, María Rosa (1994). *Políticas Sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2000). *Empire*. Cambridge, Harvard University Press.
- HELLER, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- HUTCHINSON, Edwin (2001). "El aprendizaje de la navegación", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. CABA, Amorrortu, pp. 49-77.
- INGOLD, Tim (2022). *Llevando la vida: Antropología y Educación*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- LAVE, Jane (2001). "La práctica del aprendizaje" en S. Chaiklin y J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. CABA, Amorrortu, pp. 15-45.
- LAVE, Jean y WENGER, Étienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- LAVE, Jean. y PACKER, Martin (2011). "Hacia una ontología social del aprendizaje." *Revista de Estudios Sociales* N° 40: 12-22.
- NANCY, Jean-Luc. (2006). *Ser singular plural*. Madrid, Arena.
- PÍAGET, Jean (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Laborde.
- PIKETTY, Thomas (2019). *Capital e ideología*. Barcelona, Deusto Ediciones.
- POLANYI, Karl (2003). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Buenos Aires, FCE.
- RANCIÈRE, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ROCKWELL Elsie (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI, pp. 296-320.
- RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, Lucia (2020). "Participación de los/as niñxs/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones". *RUNA*, N°41(1):183-198.



RODRÍGUEZ BUSTAMANTE,
Lucía (2021). "El
autogobierno escolar y los
tribunales infantiles: una
experiencia de co-gobierno
escolar en la conformación
del sistema educativo en
Argentina". En: XII CAS.
UNL.

ROGOFF, Barbara (1993).
Aprendices del pensamiento.
Buenos Aires, Paidós.

RÚA, Maximiliano (2024).
"Aprendiendo lo común en
el hacer de la actividad:
aprendiendo: A aprender
con otros en la cotidianeidad
escolar". *Áltera*, N°17:
1-24.

VYGOTSKY, Lev (1978/2009)
*El desarrollo de procesos
psicológicos superiores*.
Barcelona, Editorial Critica.

Documentos:

Diseño curricular para la
educación primaria: primer
ciclo y segundo ciclo.
Coordinación general de
Sergio Siciliano. Dirección
General de Cultura y
Educación de la Pcia. Bs.As.
2018. La Plata.

La voz de la escuela. Edición
Aniversario Diciembre.
2017. Pinamar.

