

**APRENDIENDO LO COMÚN EN EL HACER DE LA ACTIVIDAD: APRENDIENDO  
A APRENDER CON OTRES EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR**

*Learning the common in doing the activity: learning to learn with others  
in daily school life*

*Aprender o comum no fazer da atividade: aprender a aprender com os  
outros no cotidiano escolar*

Maximiliano Rúa

Doctor en Ciencias Antropológicas (Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Cs.  
Antropológicas (ICA), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Profesor Adjunto Regular de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología. Dto.  
de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA  
E-mail: [mrua@uba.ar](mailto:mrua@uba.ar)

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01703, p. 1-24.

ISSN 2447-9837



**RESUMEN:**

A lo largo de un día escolar los niños vivencian diferentes actividades en el salón de clase, las cuales coproducen los aprendizajes en el devenir de la práctica, al situarlos en diferentes entramados relacionales. En algunas ocasiones los aprendizajes se sitúan en el marco de experiencias individuales, en otras se despliegan en tramas que involucran a más de dos niños interactuando en la resolución de una misma tarea. En esta presentación nos focalizamos en el análisis de las actividades que implican a más de dos niños en la realización de una misma tarea, que si bien están centradas en el aprendizaje de una determinada tarea escolar o situación de enseñanza suscitan el aprendizaje de todo un entramado de prácticas vinculadas al hacer común.

**PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje. Prácticas. Actividades. Hacer común.

**ABSTRACT:**

Throughout a school day, children experience different activities in the classroom, which co-produce learning in the practice, by placing them in different relational frameworks. On some occasions, learning is situated within the framework of individual experiences, on others it unfolds within the framework of plots that involve more than two children interacting in solving the same task. In this presentation, we focus on the analysis of activities involving more than two children in carrying out the same task, which, although focused on learning a certain school task or teaching situation, provokes the learning of a whole framework of practices linked to common doing.

**KEYWORDS:**

Learning. Practices. Activities. Common doing.



**RESUMO:**

Ao longo de um dia escolar, as crianças vivenciam diferentes atividades em sala de aula, que coproduzem aprendizagens no futuro da prática, colocando-as em diferentes enquadramentos relacionais. Em algumas ocasiões, a aprendizagem situa-se no quadro de experiências individuais, noutras desenvolve-se no quadro de enredos que envolvem mais do que duas crianças interagindo na resolução de uma mesma tarefa. Nesta apresentação, centramo-nos na análise de atividades que envolvam mais do que duas crianças na realização de uma mesma tarefa, que embora estejam centradas na aprendizagem de uma determinada tarefa escolar ou situação de ensino, provocam a aprendizagem de todo um quadro de práticas interligadas ao fazer comum.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Aprendizagens. Práticas. Atividades. Fazer comum.



## EL APRENDIZAJE DEL HACER COMÚN EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

A lo largo de un día escolar, los niños vivencian diferentes actividades en el salón de clase, las cuales coproducen los aprendizajes en el devenir de prácticas situadas en diferentes entramados relacionales. En algunas ocasiones, los aprendizajes se sitúan en el marco de experiencias individuales, mientras que en otras se proponen en tramas que involucran a los compañeros de escritorio, y en algunas circunstancias se despliegan en actividades que involucran a más de dos niños interactuando en su resolución. Estas últimas actividades, si bien están centradas en una determinada tarea, suscitan todo un entramado relacional que excede el aprendizaje de las prácticas propuestas en ellas. En tanto que las prácticas desplegadas en estas actividades no se reducen “a series o sumas de acciones individuales discretas, pese a que el accionar humano asume necesariamente la forma de acciones” (Engeström, 2001, p. 79).

Las prácticas que los niños experimentan entre sí, al abordar una misma tarea en el salón de clase, se constituyen asimismo en conocimientos que aprenden en el devenir del hacer, debido a que toda “actividad está regida por parámetros sociales y colectivos: reglas, principios, instrucciones” (Keller y Keller, 2001, p. 141). Esto implica que, en estas actividades, ellos organicen la participación de cada uno en la elaboración de la tarea, a la par que garanticen la igualdad de todos en el proceso de producción que conlleva su realización. De esta manera, a la par que aprenden a escribir y/o graficar entre sí, los niños experimentan otro conjunto de prácticas relacionadas con el hacer común.

Nuestro trabajo parte de entender el aprendizaje como “un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 2009, p. 136). Este acceso a la experiencia de otros se produce en la práctica, basado en prácticas que viabilizan el aprender. En el marco de este enfoque, las actividades movilizan la construcción de entramados de prácticas compuestas por y constitutiva de relaciones situadas social e históricamente (Lave, 2015).

En este sentido, nos distanciamos de los enfoques que analizan a las actividades aisladas de su entorno, escisión que supone posible aprender a partir de un “movimiento de desvinculación respecto del mundo, de modo que la distancia “libera” a los conocedores de las particularidades del tiempo, el lugar y la actividad en curso” (Lave, 2001, p. 36). Desvinculación que permite concebir el aprendizaje como un objeto, como una adquisición individual que pueden tener unos y otros no, y a las actividades como una experiencia independiente de los entornos en los que se produce. Por el contrario, en el enfoque al que adscribimos, el aprendizaje “es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, 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, p. 21).

A partir de este posicionamiento, analizamos el hacer común que les niños de seis y siete años aprenden al abordar entre pares actividades que les proponen realizar una misma tarea en las aulas de una escuela pública primaria ubicada en la localidad de Pinamar, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

## **ESCUELAS, AULAS Y TAREAS: EL ENTRAMADO DE PRÁCTICAS APRENDIDAS EN LAS ACTIVIDADES**

A continuación, presentamos una situación etnográfica registrada en el marco de nuestra investigación, que nos permite dar cuenta del entramado de prácticas que les niños construyen entre sí al abordar actividades escolares que les proponen la realización de una misma tarea. Nuestra investigación se inscribe en el marco de un Equipo de Investigación radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup>. El trabajo de campo comenzó en octubre de 2018, se interrumpió 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 viajamos una semana por mes al Municipio de Pinamar a registrar etnográficamente las interacciones que les niños de primer grado despliegan entre sí al abordar una misma actividad en las aulas de tres escuelas primarias públicas<sup>2</sup>: la Escuela N°1, situada en el centro administrativo y comercial del Municipio de Pinamar; la Escuela N°6, ubicada en la zona Norte de la localidad donde inicialmente se asentaron los “pioneros”<sup>3</sup> y, en los últimos diez años, se radicaron sectores medios y altos provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en busca de “mejores condiciones de vida”; y la Escuela N°3,

---

1 La investigación se inscribió entre 2018 y 2022 en el marco del Proyecto UBACyT - “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”, el cual fue dirigido por Neufeld, María Rosa y codirigido por Rúa. A partir de 2022, se inscribió en el Proyecto UBACyT - “Aprendizaje, escolarización y edades de la vida: los usos del tiempo en situaciones de enseñanza en el sur de la Ciudad de Buenos Aires”, del cual fue director Maximiliano Rúa y fue codirectora Mercedes Hirsch.

2 La localidad cuenta con siete escuelas primarias públicas: una en Valeria del Mar, tres en Ostende y tres en Pinamar. En esta última localidad están ubicadas las tres escuelas primarias privadas con las que cuenta el Municipio.

3 Se denomina “pioneros” a los primeros hombres y mujeres que se instalaron en la localidad, inmigrantes e hijos de inmigrantes europeos que se trasladaron desde la Ciudad de Buenos Aires. Este grupo, con el tiempo, fue conformando los sectores de nivel socioeconómico medio del lugar; comerciantes, profesionales, políticos, empleados del sector público y privado, etc.



emplazada en Ostende, localidad del Municipio donde se concentra la mayor cantidad de migrantes del interior del país y de países limítrofes. A lo largo de las semanas que viajamos a realizar nuestro trabajo de campo, compartimos con los niños de 1º las mesas de trabajo, registramos las tareas que realizaban diariamente, observamos las clases especiales, asistimos a los actos escolares y compartimos los recreos<sup>4</sup>.

En todas estas situaciones registramos actividades que involucran la interacción entre niños a partir de la realización de una misma tarea. En todas ellas observamos como los niños aprenden un entretreído de prácticas que incluye y excede a las que explícitamente son enunciadas para el abordaje de la tarea solicitada. Aprendizajes que conllevan una cambiante comprensión en la práctica de prácticas que forman parte de, a la vez que exceden, la tarea involucrada en la actividad (Lave, 2001). En estas actividades

las acciones que emprendemos en el mundo - lo que hacemos - absorbe y extrae parte de su significado de ese someterse en el previo curso del hacerse, o de lo que experimentamos bajo las condiciones ambientales inducidas por esos haceres. Y a la inversa, ese someter que experimentamos al ejecutar estas acciones en la actualidad, y las consecuencias que generan sobre el entorno, influyen en siguientes haceres (Ingold, 2022, p. 47).

En particular, para esta presentación, analizamos la trama de prácticas construida por los niños en una actividad áulica registrada en el 1ºB de la Escuela N°3: Bernardino Rivadavia. La institución fue fundada a mediados de la década del 50 en la localidad de Ostende, cuya edificación es un chalé de dos pisos con techos de madera acorde al estilo edilicio que predomina en la zona. Desde hace 36 años la Escuela N°3 ofrece una modalidad de doble escolaridad, una propuesta educativa que fortaleció, durante toda la década del 90, la recepción de niños a cargo de adultos que trabajan jornada completa; comerciantes, administrativos y profesionales. Actualmente, Ostende<sup>5</sup> es la localidad del Municipio donde reside la mayor cantidad de inmigrantes

4 A medida que pasaban los meses de trabajo y las relaciones con los niños se fortalecían, conocimos otras situaciones de enseñanza intencionada a las que estos asistían. Nos referimos a tres espacios: las clases de *surf* de la escuelita Nuevo Amanecer, que lleva adelante la Asociación de Surf y Body de Pinamar (ASBP) y los programas municipales El *surf* va a tu barrio y el *Surf* va a tu escuela en la localidad de Ostende; las clases de *longboard* de la escuelita La lomada, organizada conjuntamente entre Asociación de Tablas Largas Pinamar (ATLP) y el programa municipal Pinamar Aprende en Valeria del Mar; y la escuelita del *Skate Park* ubicada en la zona Norte del Municipio, organizada en el marco del programa municipal Pinamar Aprende. Conocer estos espacios nos permitió, por un lado, registrar a los mismos niños en diferentes situaciones de enseñanza intencionada, y por el otro, dialogar con las madres, padres, familiares y adultos/as a cargo de los niños. Asimismo, este último nos permitió entrevistar a distintos referentes locales vinculados con la conformación del Municipio de Pinamar.

5 Ostende está ubicada al Sur de la localidad cabecera Pinamar. Esta localidad está claramente dividida en dos zonas: la que está en las inmediaciones de la costa conformada mayoritariamente por departamentos de alquiler o *apart*-hotel y la que comienza a partir de la Av. La Plata, donde encontramos viviendas residenciales habitadas en gran parte por trabajadores ligados a la construcción y los servicios turísticos. Esta población comienza a radicarse en la localidad a partir de la década del



provenientes de Bolivia, Perú, Paraguay y del Norte argentino, los cuales, desde mediados de la década del 80, comenzaron a enviar a los niños a la Escuela N°3.

En este entramado de relaciones se desenvuelve la situación de enseñanza intencionada que transcribimos a continuación: una actividad áulica que propone a los niños de 1°B la elaboración de un afiche donde se narre de manera escrita y gráfica la salida educativa a La Reserva Querandí, en la localidad de Villa Gesell, a la cual asistieron los niños el día anterior.

Llego a media mañana a la Escuela N°3, saludo a la portera, paso por la dirección e intercambio unas palabras con Gabriela, la directora. Gabriela vive en Pinamar desde la década del 90 del siglo pasado, pero siempre tuvo un vínculo con la localidad, pues su familia y ella son oriundas de General Madariaga, localidad vecina de Pinamar. Hace tres años renunció a la dirección de la Escuela N°1, para asumir el actual cargo en la Escuela N°3. En sus propias palabras "... tenía ganas de venir a Ostende... por la comunidad y la polenta que tienen..." (Gabriela, en comunicación personal, 22 de noviembre de 2021). Gabriela es muy valorada y reconocida por la comunidad educativa debido a su participación y compromiso con la educación pública, la cual la llevó a ser delegada gremial durante muchos años en la localidad.

Gabriela: Bienvenido - Me recibe con mucha amabilidad y afecto. Nuevamente entre nosotras. ¡Te perdiste la salida a la Reserva Querandí, los de primerito estaban felices!

Maxi: La Reserva Querandí...?

Gabriela: Sí, es un lugar hermoso... que está en Gesell. Fuimos la semana pasada. ¡¡¡¡Vinieron algunas mamis y todo!!!!

Maxi: Ya me contarán...

Gabriela: Esta semana estamos acompañando los preparativos de la Fiesta de la Pacha Mama, así que la escuela está muy movilizada por el tema y por ahí ves que faltan algunos chicos. Nosotras colaboramos con la comunidad. Es hermosa la fiesta, viernes, sábado y domingo. ¡Te vamos a ver ahí! Termina el recreo y voy para el aula de 1°B. Saludo a Caro, la maestra quien me comenta de la salida a la Reserva Natural Municipal Faro Querandí<sup>6</sup> y me explica que van a trabajar con la salidita.

Caro: ¡¡¡Volvió Maxi!!!

Niños: ¡¡¡Maxi... Maxi... Siéntate con nosotros...!!! - Me dicen varios niños/as. Dado que Gabriela comentó lo de la Fiesta de la Pacha Mama, decido sentarme en un grupo de niños y niñas cuyas familias tienen una activa participación en la colectividad boliviana. Caro comienza a copiar en el pizarrón lo siguiente (Ilustración 1).

---


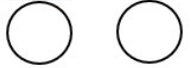
70, y está compuesta mayoritariamente por una creciente migración de países limítrofes. Asimismo, a partir del 2010, se comienzan a instalar trabajadores provenientes de sectores muy humildes del Conurbano Bonaerense que se trasladan a la localidad para "hacer temporada turística".

6 La reserva está al sur de Villa Gesell y fue creada en 1996 por el Gobierno Municipal. El objetivo es preservar la biodiversidad y el ecosistema de dunas costeras en su estado natural junto con su flora y su fauna.



Día lunes 26 de Agosto de 2019  
 Día martes 26 de Agosto de 2019  
 Contamos lo que hicimos en la visita al Parque Querandí:

Contamos lo que hicimos en la visita al Parque Querandí:  
 Actividades Profesores Comimos


  
 Mi Equipo:

Ilustración 1: Texto que la docente escribe en el pizarrón

Caro termina de copiar en el pizarrón y le pide a la “responsable del reparto de tareñas” que deje una cartulina en cada grupo. La docente comienza a explicar la actividad: “En la cartulina van a poner el título [...] contamos en grupos la visita al Parque Querandí [...] abajo del título van a armar tres columnas. En la primera van a escribir las actividades que hicimos en la visita, en la segunda los nombres de los profesores con los que estuvimos y en la tercera lo que comimos. A pesar de que una de las mesas sólo tiene dos niños, Carolina mantiene el sistema de rotación diario organizado a partir de los nombres de los niños pegados en cada banco. En la clase hay conformadas cinco mesas de trabajo, dos de cinco, uno de cuatro, otro de tres y uno de dos niños. Me ubico en una de las mesas de cinco que tiene a los niños de la Colectividad Boliviana y a la vez me permite observar otras dos mesas. (Ver Ilustración 2, en la página siguiente. Los números 1, 2 y 3 muestran la ubicación y conformación de los grupos que se analizan a continuación).

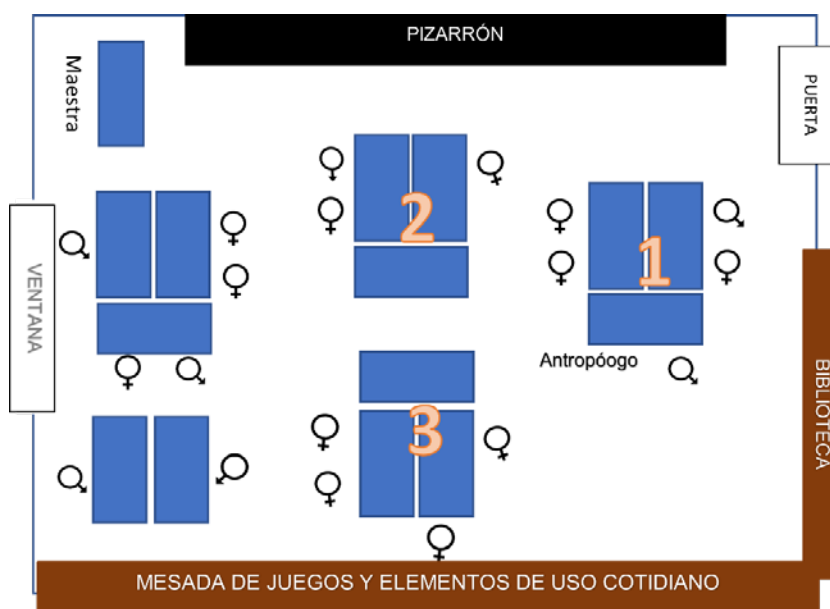


Ilustración 2: Ubicación de las mesas en el salón de clases.

Ilustración 2: Ubicación de las mesas en el salón de clase.

En la actividad, el “contamos” involucrado en la tarea se relaciona con el aprendizaje de la narrativa. Enseñar a narrar o renarrar, forma parte de los modos de co-



nocer propuestos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para el Primer Ciclo de la educación primaria que viabilizan el aprendizaje de la lectoescritura y/o el graficar. El “contamos” viabiliza que la narración, en tanto contenido curricular, sea apropiada en los procesos locales de conocimiento, otorgando a esta una materialidad relativa a la situación. Les niños son involucrados en el aprender a narrar, a la par que aprenden a escribir y representar gráficamente. Las prácticas de escritura y/o gráficas desplegadas por los niños al abordar la tarea se resitúan en la trama que propone el abordaje de la actividad. Es por ello, como veremos a continuación, que en todas las mesas los niños comienzan desplegando prácticas de escritura y/o gráficas al construir las narraciones en los afiches, pero que, en el devenir del hacer, se van entretejiendo a maneras disímil de resolver la tarea narrativa en cada mesa.

En la primera mesa, (Ilustración 2: Mesa 1) Noelia - una de las niñas - ubica la cartulina en el centro de la mesa, se arrodilla sobre el banco y comienza a dibujar un “colectivo” junto a Mariana, su compañera de banco. Laly - otra de las niñas del grupo - les reparte de su cartuchera lápices negros a dos niños - Francisco y Joel - que observan lo que hace Noelia. Laly, se arrodilla igual que Noelia y comienza a dibujar asumiendo el mismo punto de vista que ella. Estas tres niñas son tercera generación de inmigrantes bolivianos. Las tres tienen hermanos más grandes en la escuela y la mayoría de las veces al final del día se van juntos. Además, Noelia y Mariana suelen pasar la tarde en el Club Nuevo Amanecer, dado que sus madres son parte de la Comisión Directiva. A mediada que van dibujando, Laly y Francisco se desplazan hacia los costados de Mariana y Noelia para poder dibujar con más comodidad. Joel está a mi lado, quedó enfrentado a la perspectiva de dibujo que asumieron los/as otros/as cuatro. Noelia observa la ubicación de Joel, le da un lápiz negro y le dice que tiene que dibujar. Joel toma el lápiz y dibuja desde su propia perspectiva sin integrarse a la composición de los otros. Noelia observa dónde está dibujando Joel y borra parte de los dibujos que ella había hecho en el sector del afiche donde él hace sus dibujos (Ilustración 3).

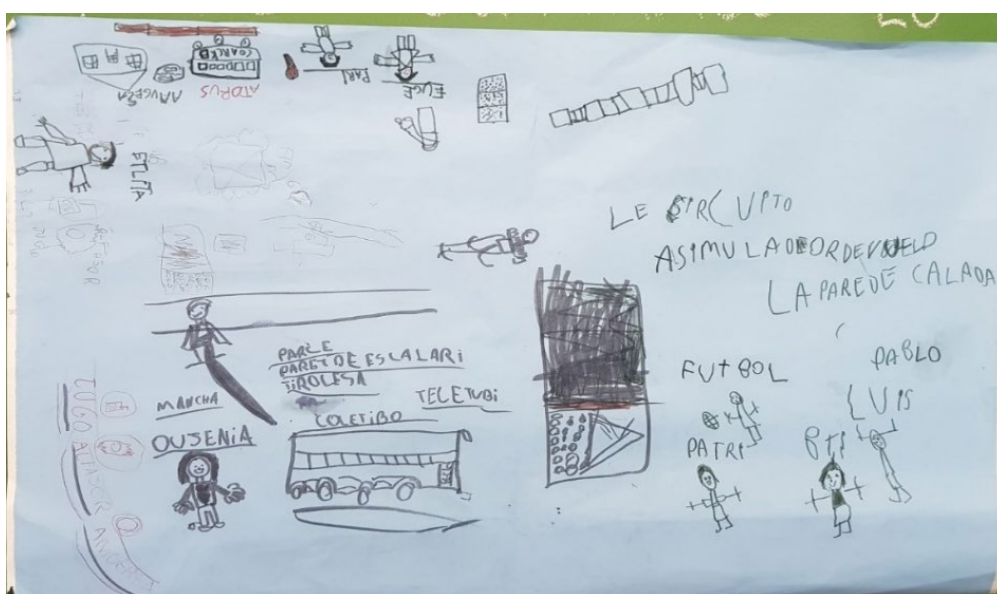


Ilustración 3: Afiche elaborado por la Mesa 1 indicada en la Ilustración 2.

En la Mesa 1, les niños entretienen las prácticas vinculadas a la narratividad escrita o gráfica a partir de una participación mutua (Ingold, 2022) que iguala las diferentes formas de hacer adoptada por cada niño a partir de contenerlo en el objeto común. Al integrar en una composición común lo que cada niño considera necesario narrar gráficamente de la salida, ellos construyen un acuerdo práctico que iguala el hacer de todos en la producción del afiche. Inclusive, el del niño que adopta un punto de vista diferente al del resto de sus compañeros es contenido por estos en la elaboración del objeto compartido (Ilustración 3).

En la 2ª mesa, (Ilustración 2: Mesa 2) María Laura toma el afiche y lo ubica frente a ella desde su perspectiva. En la parte superior, escribe parte del título y las tres columnas que plantea la consigna de la actividad. Una vez que termina de escribir en el afiche, comienza a preguntarle al resto de los niños que están en su mesa sobre el contenido de cada columna. Ellos contestan lo que recuerdan de la salida. María Laura guía la conversación, pero los otros responden y aceptan que ella proponga un hacer de pregunta y respuesta para resolver las actividades (Ilustración 4). María Laura es hija de una de las maestras que también es egresada de la escuela. La abuela de María Laura fue una de las primeras en mudarse a Ostende a fines de los 80 desde la localidad de Monte Grande, en el Gran Buenos Aires. Una vez que completaron de manera escrita las tres columnas, María Laura da vuelta el afiche, lo pone desde la perspectiva de Soledad y Nehuen y les pregunta: “¿Dibujan ustedes?”. Los niños no responden, pero toman sus lápices y comienzan a trabajar: Nehuen dibuja la tirolesa y Soledad la palestra. La madre de Soledad es una de las que acompañó a los niños en esta salida, tiene dos hijos más que también están en la escuela; forman una familia que participa activamente en las actividades de la institución” (Ilustración 4).

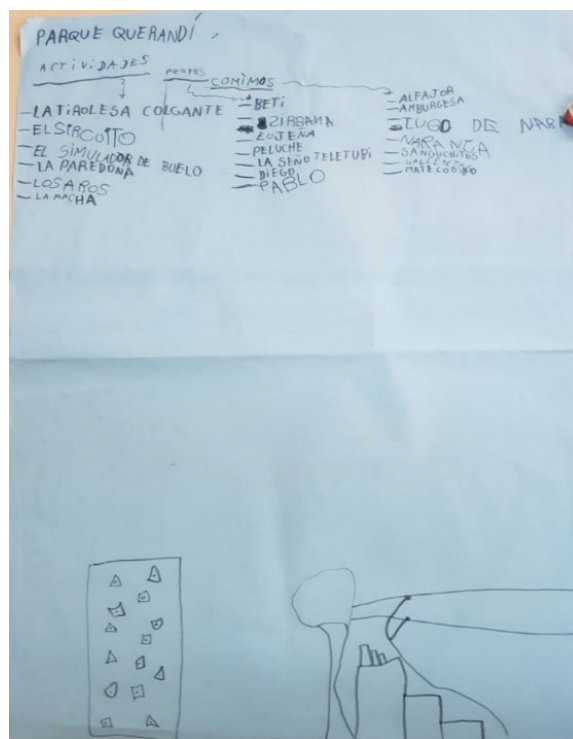


Ilustración 4: Afiche elaborado por la Mesa 2 indicada en la Ilustración 2.

En la Mesa 2, las niñas escriben y grafican a partir de un hacer que elabora la narrativa desde la perspectiva de una de las niñas, la cual guía la participación de los demás estableciendo las partes de lo común que le corresponde producir a cada uno. Tanto el uso de los materiales, como las diferentes tareas que componen la actividad son organizadas desde prácticas que producen lo común a partir de un punto de vista que establece lo que cada uno tiene que hacer. Al igual que en el primer grupo, las niñas construyen un objeto común, pero lo hacen a partir de una participación guiada (Rogoff, 1993) por el punto de vista de una de las niñas (Ilustración 4).

La tercera mesa (Ilustración 2: Mesa 3) está conformada por cuatro niñas. Laura, María y Elisa son de familias pioneras en la zona de Ostende, inmigrantes de Bolivia en la década del 80. Laura y María se llaman a sí mismas primas y sus familias tienen propiedades que subalquilan en la calle Víctor Hugo - centro comercial de la zona de Ostende. La familia de Elisa tiene una casa de comidas típicas de Bolivia. La primera semana que comencé el campo en esta escuela me senté junto con Elisa. Al tercer día me dijo: “Te traje esto - me da un volante de comidas -; estás solo, tu mujer no está para cocinar. Mi mamá hace comidas muy ricas”. La cuarta niña del grupo es Elena, de una familia pionera de la localidad “de los Tanos de laburo”. La familia tiene una inmobiliaria en la zona y el padre fue parte de la lista de concejales del Frente de Todos en las últimas elecciones. Laura, María y Elisa comienzan a conversar e intercambiar sobre cómo van a usar el afiche y qué van a dibujar. María plantea que hay que poner el título y hacer primero los listados que pide Carolina - la maestra -. Laura dice que para ella es mejor dibujar y después hacer los listados. Las dos niñas argumentan con mucha precisión las razones por las cuales comenzar de una manera u otra. Elisa no dice nada, pero se levanta del banco, se ubica desde la perspectiva que tienen Laura y María y comienza a dibujar. María plantea votar para decidir qué hacer primero, todas aceptan. Laura, Elisa y Elena eligen dibujar. El resultado de la votación conlleva que Laura y Elisa se pongan a dibujar. María manifiesta su desacuerdo. Está molesta por el resultado y comienza a escribir las columnas que la consigna de la actividad demandaba. Elena observa, toma unas fibras de colores, desplaza un poco su banco para quedar desde la perspectiva de Laura y Elisa comienza a dibujar y colorear la tirolésa. Al pasar unos minutos María quiere poner las tres columnas donde hay que escribir respetando la perspectiva que asumieron todas, pero no puede, pues están Laura y Elisa dibujando. Se genera un ambiente de incomodidad corporal entre las niñas (Ilustración 5) y discuten:

María: Tengo que escribir las columnas.

Laura: Nosotras estamos dibujando, cuando terminemos lo haremos...

María: La señora dijo que copiemos lo del pizarrón primero.

Laura: Nosotras votamos y ganó dibujar.

María: La señora dijo que primero escribamos - Al mismo tiempo le pide a Carolina que se acerca.

Caro: ¿Qué pasa, chicas?

María: Vos dijiste que primero escribamos el título y las columnas.

Caro: Sí.

María: Y las chicas están dibujando...

Laura: Es que votamos, señora... y ganó dibujar.

Caro: Bueno... qué difícil... - Me mira y nos sonreímos. Varias veces conversamos sobre Laura y María y de su decisión de sentarlas o no juntas dado que siempre discuten todo.



Caro: Las dos cosas están bien, hacer lo que les dije y votar... en este caso, Lau, si votaron hay que respetar lo que se votó... pero en cuanto terminan - mirando a las otras nenas - completan con lo escrito, pues esa es la tarea. Caro se aleja del grupo, y María comienza a colorear la palestra que estaba dibujando Elena. Cuando terminan de dibujar, todas completan con la escritura.

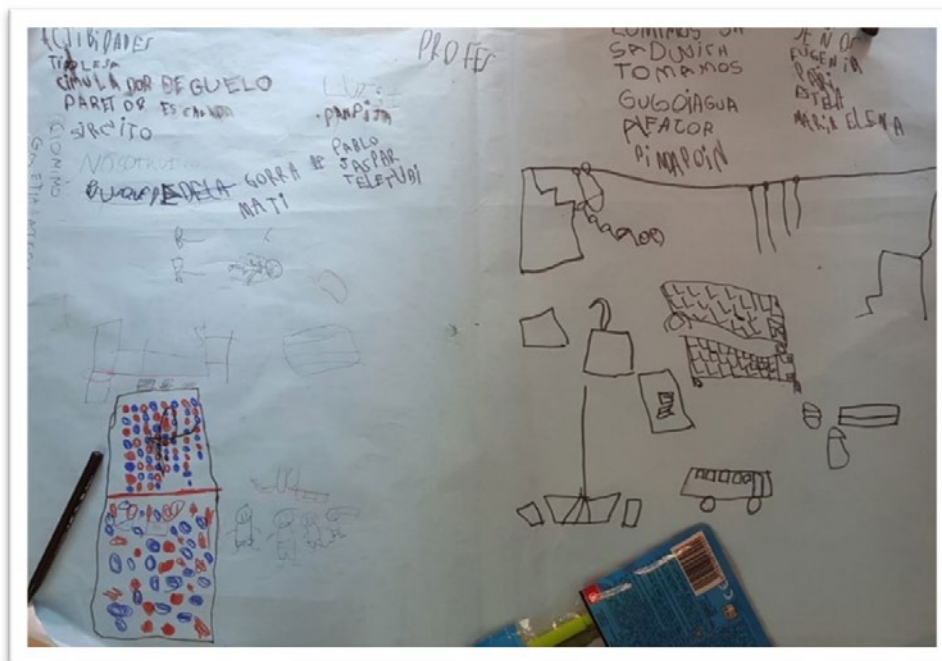


Ilustración 5: Afiche elaborado por la Mesa 3 indicada en la Ilustración 2.

En la Mesa 3, se produce un intercambio de puntos de vista entre las niñas respecto al uso de los materiales y los pasos que hay que seguir para abordar la actividad. Una de las niñas plantea organizar el hacer que conlleva el “contamos” a partir de prácticas de escritura, no obstante, las otras tres optan por el graficar. Si bien las prácticas de narratividad que las niñas consideran necesarias para iniciar la actividad se contraponen, en ningún momento dejan de considerarse iguales para la elaboración del objeto común. De esta manera en la mesa, la resolución de la tarea desencadena un tejido de prácticas destinadas a construir la legitimidad que supone la experiencia de hacer común, la cual se va resituando en el devenir del diálogo que entablan entre ellas. Así, en un primer momento, cada niña expone el hacer que considera adecuado para el abordaje de la tarea, lo cual les permite visibilizar, en un segundo momento, que sus elecciones son diferentes. Se desencadena así, un tercer momento, en el cual debaten respecto a sus elecciones individuales; y un cuarto, donde aceptan que no pueden construir un punto de vista común que organice su participación, por ello deciden legitimar el hacer a partir del votar. A pesar de tener puntos de vista diferentes respecto a la secuencia de prácticas que la tarea demanda, las niñas aprenden a construir un hacer común a partir de una participación que se

legítima en la igualdad que conlleva el votar.

En la situación de enseñanza intencionada analizada, el aprendizaje de la narratividad involucra un tejido de prácticas vinculadas a la currícula que son entretajadas en la cotidianidad escolar a diferentes prácticas de uso, como “contamos la vista al Parque Querandí”, que materializa la experiencia que los niños hacen con los aprendizajes de la escritura y/o las habilidades gráficas. De esta manera, en algunas de las mesas, la narratividad implicada en el “contamos” se despliega inicialmente a partir de las prácticas de escritura implicadas en la notación del título y/o el completar las tres columnas en el afiche. En otras mesas, por el contrario, la narratividad se inicia a partir de desplegar diferentes habilidades gráficas vinculadas al uso de materiales - lápiz negro, goma de borrar, papel del cuaderno, lápices de colores, etc.-, materializando el “contamos” a partir de dibujar en el afiche.

Si bien la tarea está orientada a los aprendizajes vinculados a la narratividad escrita y/o gráfica, la resolución de la tarea requiere que los niños desplieguen un conjunto de prácticas vinculadas a la elaboración de lo común. El “en grupos” conlleva la construcción de un entorno que coproduce el aprender a narrar a partir de un hacer con otros la tarea. Hacer con otros que se expresa en el reparto de una cartulina por mesa, la utilización de la primera persona del plural para el verbo “contar” y la conformación de “Mi Equipo” a partir del registro escrito de quienes integran cada grupo en los cuadernos individuales de cada niño.

En la actividad, las prácticas de escritura y/o gráfica que materializan el “contamos” son rediseñadas a partir de la producción “en grupos” de un objeto compartido - el afiche - cuya experiencia excede el aprendizaje de la narración. De esta manera los aprendizajes relacionados con la narración que suponen el “contamos” se entrelazan, en el devenir de la actividad, al aprender a hacer un afiche “en grupo”. En este sentido, al mismo tiempo que aprenden a narrar, los niños aprenden un hacer común, que, por un lado, establece la participación del hacer de cada niño -escribir o dibujar - de la mesa en el objeto común solicitado en la tarea y, por el otro, garantiza que el hacer de cada niño sea igualado como parte constitutiva del proceso de producción común que supone narrar en el afiche la visita al Parque Querandí.

Las prácticas vinculadas al aprendizaje de la narratividad, al estar emplazadas en la actividad, no como agregación de acciones individuales discretas sino como parte de un entramado productivo que involucra en su proceso el hacer con otros, transforma el aprender a narrar de manera escrita o gráfica en aprender a narrar con otros. El “en grupos” involucra la construcción, por parte de los niños, de un entretajado de prácticas que le permitan, por un lado, organizar la participación que demanda el narrar de manera escrita y/o gráfica en un objeto común y, por el otro, garantizar la igualdad de todos los



que forman parte del grupo con el fin de que sean parte del proceso de producción de la narrativa. De esta manera, lo que diferencia la materialización del “contamos” en cada uno de los afiches es la manera en que las prácticas de escritura y/o gráfica se entraman a las prácticas de hacer común en el proceso de producción que propone el “en grupos”.

Un “en grupos” que en 1ºB les niños aprenden a partir de prácticas que ya están comprometidas en la mesa compartida, prácticas que conllevan el uso de los objetos implicados en la resolución de las actividades vinculadas a al aprendizaje de la narratividad a partir de la escritura y el graficar. Al colocar cada día etiquetas autoadhesivas con los nombres de cada niño en los escritorios, la conformación de las mesas se redefine diariamente, lo que conlleva que vivencien todos los días un nuevo ambiente en el aula. De esta manera las prácticas entramadas en la narratividad se despliegan en un entorno que propone cotidianamente a los niños aprender a relacionarse con otros compañeros.

No obstante, las prácticas que dan cuenta de cómo cada grupo despliega el proceso de producción del objeto común son diferentes, dado que aunque en 1ºB se construya experiencia compartida a partir del sistema de rotación y el uso de los objetos en las mesas, los aprendizajes de hacer común son vivenciados en la práctica “de modo que para interpretarlas adecuadamente es necesario tomar en cuenta el sentido situacional” (Säljö y Wyndham, 2002, p. 377). En la actividad descrita, en cada una de las mesas, se construyen prácticas de hacer común diferentes que conllevan, por ende, prácticas diferenciales de narratividad. Estos entramados diferentes de prácticas nos permiten visibilizar cómo cada una de las mesas aprende, en el devenir del hacer, a construir una participación entre iguales y una igualación de los participantes a la par del proceso narrativo.

Si bien ambas prácticas cooperan en la experiencia de aprendizaje, las de hacer común se despliegan como medio para la resolución de la narratividad, lo que invisibiliza el impacto que este dominio de conocimiento tiene en la resolución de la tarea. Al invisibilizarse el dominio de hacer común que conlleva la actividad, el despliegue de las prácticas de participación e igualación recaen en los niños, son ellos quienes crean los entornos que viabilizan su aprendizaje. De esta forma, en cada mesa la producción de lo común se despliega a partir de “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) que son sustancialmente diferentes; lo común, en las diferentes mesas, es fruto de un hacer que construye relaciones diferentes entre la participación y la igualación de sus integrantes. Un hacer que, como sostiene Fernández Álvarez (2016, p. 12), tiene un “carácter necesariamente contingente, contradictorio, lúdico, parcial”.



## APRENDIENDO EL HACER EN LA ACTIVIDAD COMÚN

A lo largo del texto nos propusimos analizar el entramado de prácticas que les niños aprenden al interactuar entre sí en actividades que involucran a dos o más de ellos en la realización de una misma tarea en situaciones de enseñanza intencionada escolares.

De esta manera, registramos que en el devenir de la actividad los niños despliegan tanto las prácticas que explícitamente son enunciadas en la tarea, al igual que aquellas contenidas en el devenir que conlleva su realización. Así, al aprender “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” (Vygotsky, 2007, p. 30). Al realizar la tarea en común los niños se apropian un entretrejo del que forman parte, prácticas que exceden a las enunciadas en la tarea (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Un entretrejo en el marco de relaciones que “se van fundiendo y conectando con grupos de la vecindad, formando una red que permite el paso de distintos tipos de conocimiento y de perspectivas” (Willis, 1988, p. 40) que transforman a la tarea en una “praxis humana colectiva” (Willis, 1988, p. 449)<sup>7</sup> donde, además de hacer la tarea escolar, se aprende a producir lo común. En este sentido, al analizar las actividades escolares que involucran a dos o más niños en la realización de una misma tarea, no analizamos al aprendizaje separando una dimensión individual, donde cada sujeto aprende por sí mismo a través de la experiencia, y otra social, que expresa como una generación transmite un cuerpo de conocimiento cultural en la forma de una tradición a la siguiente generación. Ingold (2000) sostiene que esta

división entre los componentes social e individual del aprendizaje divorcia efectivamente la esfera de la participación del alumno con los demás de los contextos de su compromiso práctico en el mundo. Se supone que lo que es transmitido, en el aprendizaje, es una especificación independiente del contexto para el comportamiento, y que tal una especificación está disponible para transmisión, en forma codificada, fuera de las situaciones de su aplicación (Ingold, 2000, p. 386).

Al abordar las actividades 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. Son los niños relacionándose entre sí y con el entorno quienes actualizan en la práctica los aprendizajes que conlleva la realización de la tarea. Una interacción que, en las actividades escolares que involucran a más de dos niños en la resolución de una

---

<sup>7</sup> El autor redefine el concepto de cultura sosteniendo que “no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas (como ocurre en las nociones normales de socialización) ni el resultado pasivo de la acción de una ideología dominante (como en ciertos tipos de marxismo) sino que es al menos en parte, el resultado de la praxis humana colectiva” (Willis, 1988, p. 449).



misma tarea, conlleva aprender a producir lo común. A la par que aprenden lengua, matemática, o dibujo entre sí, les niños aprenden otro conjunto de prácticas relacionadas a la elaboración con otros de la tarea y la intervención de todos en el proceso de producción que conlleva su realización.

De esta manera, al abordar entre sí la actividad “Contamos en grupos la visita al Parque Querandí”, los niños de 1ºB construyen una trama que involucra un primer campo de prácticas relacionadas con el “contamos” - escribir, leer, graficar, dibujar, etc. -, que en su devenir introduce un segundo campo de prácticas, vinculadas al “en grupos” - votar, acordar, guiar, etc. -, que obedece a relaciones situadas en el devenir de la actividad, configurando un segundo nivel imbricado en el primero.

Los aprendizajes en este segundo campo de prácticas crean “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) situadas que los niños despliegan en el acontecer que conlleva la realización de una tarea común. Para analizar este segundo campo de prácticas es que elaboramos la categoría de hacer común, una construcción analítica que nos permite examinar las maneras de participar con otros en una misma tarea y de garantizar la igualdad de todos en este proceso.

En la situación analizada mostramos como parte de las prácticas vinculadas al aprendizaje del hacer común son explicitados por la docente o enunciados en las actividades, sin embargo, una parte sustancial de la trama de estos aprendizajes está implicada “en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1981, p. 5)<sup>8</sup>. El hacer común, en las situaciones de enseñanza intencionada se aprende yuxtapuestos a los conocimientos disciplinares - escribir, narrar, graficar, etc. - que los adultos enseñan a los niños y/o éstos comparten entre sí. Así pues, las maneras de hacer común se entraman a experiencias de participación e igualdad que se construyen en relación con un primer campo de prácticas, en la actividad analizada la elaboración de una narratividad escrita o gráfica, pero ignorando las prácticas que conllevan el dominio específico del hacer común, en este caso, el trabajar en grupos. Esta omisión libera la producción de lo común a la relación que en cada mesa se construye entre la participación y la igualación de sus integrantes.

Así, las prácticas gráficas o de escritura entramadas en el “contamos”, que asume localmente el aprendizaje de la narratividad en la situación analizada, se co-producen en las relaciones que los niños establecen entre sí al trabajar en grupos. Acordar, discutir, pactar, votar, guiar, consensuar son algunos de estos aprendizajes,

<sup>8</sup> En el campo educativo a estos aprendizajes implícitos se los considera parte del currículum oculto dado que son producto de las relaciones que se despliegan en las situaciones de enseñanza intencionada pero no están incorporados en el currículum real (Jackson, 1990; Gimeno Sacristán, 2010; De Alba; 1995).





que demandan a los niños el desplegar diferentes experiencias de participación entre iguales y de igualación entre participantes en las situaciones de enseñanza intencionalada.

Los niños aprenden entramados de prácticas: el niño que grafica una secuencia narrativa no sólo está aprendiendo a narrar de manera escrita o gráfica, sino también a participar en la narración con sus compañeros, a igualar su gráfico al de sus pares en el afiche incluso siendo este cuestionado o ignorado, a participar asumiendo el punto de vista narrativo de otros niños, etc. Por eso al interactuar entre ellos a partir del primer campo de prácticas, los niños tienen que desplegar un segundo campo de prácticas que relaciona su participación en la actividad con la igualdad que construyen entre ellos en el devenir que el primer campo de prácticas imprime a la realización de la tarea.

De esta forma, los niños tienen que construir un hacer común que contenga las diferencias entre ellos, lo que supone apropiarse del litigio como elemento constitutivo en la producción de lo común (Rancière, 1996). En este sentido, con la finalidad de analizar los distintos entramados de hacer común, retomamos las categorías de “participación periférica legítima” de Lave y Wenger, (1991), “participación guiada” de Rogoff (1993) y “participación mutua” de Ingold (2022). Los autores desarrollan estas categorías al recuperar el concepto de “cooperación” en Piaget (1979), para analizar la interacción de prácticas que los sujetos despliegan al aprender entre sí, en relación con el de “zona de desarrollo potencial” de Vygotsky (2009 [1979]), para dar cuenta que estas interacciones se producen en y a partir de relaciones situadas social e históricamente. Las tres categorías nos permiten visibilizar los diferentes entramados de prácticas que los niños construyen al abordar entre ellos una misma tarea, prácticas que involucran el aprendizaje de un hacer que produce diferentes universos posibles de lo común en la cotidianidad escolar.

Así la “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 1991) permite visibilizar un hacer que produce lo común en tramas de prácticas que elaboran su legitimidad a partir de una determinada comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991). De esta forma, en la Mesa 3 podemos visibilizar como las niñas aprenden un hacer común que organiza la participación a partir de un hacer que las iguala en virtud de legitimidad que la práctica de votar otorga a la producción de lo común. Por su parte, el concepto de “participación guiada” (Rogoff, 1993) nos posibilita dar cuenta del entramado de prácticas que elabora lo común a partir de un hacer tutorado que se despliega a partir del devenir de la actividad. Esta manera de producir el hacer común, la podemos ver en la Mesa 2, en la cual una de las niñas tutela la participación de cada niño, organizando la igualdad entre niños a partir de un hacer



que produce lo común tutorando el litigio. Y finalmente, la “participación mutua” (Ingold, 2022) permite visibilizar un hacer que se construye a partir de una concordancia entre la participación en la tarea y la igualación que demanda la realización en común con los otros. Esto lo vemos en la Mesa 1 donde se experimenta un hacer común, partiendo de un hacer que integra las diferentes prácticas de participación como constitutivas de lo común, subsumiendo el litigio, que conlleva la existencia de diferentes puntos de vista al objeto compartido, consecuentemente, igualando a todos los niños.

El uso de estas tres categorías nos permite visibilizar como los niños producen en la práctica diferentes entornos al abordar entre sí una misma tarea, construyendo de esta manera experiencias disímiles respecto al hacer común en la cotidianidad áulica. Dado que el “aprendizaje en la práctica” es omnipresente y

el mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica en el mundo, están en realidad analizando la participación de las personas en el aprendizaje. La participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje (Lave, 2001, p. 22).

A partir de esto es que sostenemos que los aprendizajes de hacer común entran prácticas relacionadas con los *corpus* valorativos<sup>9</sup>, que en cada contexto social e histórico instituyen las distintas “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) con otros en una misma actividad. En este sentido, su aprendizaje se produce a partir de marcos regulatorios estrechamente vinculados a las rutinas de la vida cotidiana que “encarnan en sí mismas las nociones fundamentales de orden temporal, espacial y social que subyacen y organizan el sistema como tal” (Ortner, 1984, p. 154). Ordenamiento que es vivido en las actividades, donde los niños aprenden entre sí a producir lo común. Al distribuir, por un lado, el hacer de todos en una misma actividad a partir de diferentes prácticas de participación. Y, por el otro, estableciendo lo común entre sí, a partir de prácticas que construyen diferentes formas de igualar o no el hacer de cada uno en la actividad.

Si bien, en las situaciones de enseñanza intencionada los niños experimentan la totalidad de las prácticas entramadas en un mismo aprendizaje, la valoración de éstas se produce en las relaciones situadas que éstos construyen entre sí en el deve-

9 “La valoración es “siempre una relación diferencial, un diferencial que se aprecia, prima facie, en un orden sensible de la experiencia, para comprender específicamente un espacio social de valores, necesitamos además un modelo que permita comprender cómo esos diferenciales, en principio neutros, se convierten en asimetrías socialmente consensuadas” (Díaz de Rada, 2007, p. 21).



nir de las actividades. De esta forma, el aprendizaje del hacer común en la actividad analizada queda librado a las relaciones que se producen en el entorno de aplicación. En este sentido, aunque las mesas aborden la misma tarea, los niños aprenden a aprender maneras de hacer común a partir de experiencias disímiles de participación e igualdad.

En las actividades los niños construyen a partir de la práctica un corpus de aprendizaje compartido, en el interior del cual se entrelazan conocidas y nuevas “maneras de hacer” (De Certeau, 2000) lo común. En las situaciones de enseñanza intencionada los niños se apropian de los aprendizajes del hacer común históricamente construidos en sus entornos y producen los propios al relacionarse entre sí. Al problematizar cómo los niños aprenden el hacer común, analizamos como los aprendizajes se construyen en tramas locales de relaciones de fuerza que legitiman determinados procesos de producción de lo común por sobre otros. El aprendizaje del hacer común es producto de un “entretejido de múltiples redes entrecruzadas que rebasan con mucho las bardas del edificio escolar” (Rockwell, 2011, p. 19). Un entretejido que se despliega en el marco de los procesos que en cada sociedad produce lo común.

Al abordar las actividades, los niños aprenden en el hacer el reparto de las partes que constituye lo común en cada experiencia de aprendizaje. Experiencia que producen el “conocimiento particular del orden social en que éste participa, por un lado, y su lectura propia del orden natural” (Segato, 2015, p. 176). Experiencias de lo común, que son vivenciadas por los niños en el hacer con los otros propuesto en las diferentes comunidades de prácticas, configurando la “zona de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1995) para el aprendizaje de hacer común en un determinado entramado local, lo que nos permite sostener que el aprendizaje de hacer común construido en las actividades escolares configura universos posibles de lo común.

A lo largo de este trabajo, sostuvimos que el aprendizaje del hacer común tiene que ver con el entramado que los niños construyen entre sí al abordar actividades que conllevan la realización de una misma tarea. Entramado que, como sostuvimos, contiene, y excede las prácticas de hacer común condensadas en las actividades y las que intencionalmente son propuestas por los adultos a cargo de las situaciones de enseñanza. Sostenemos que al compartir el hacer en la cotidianidad cada generación aprende a entenderse entre sí y con las otras, proceso que “se expresa más en el campo de la educación que en cualquiera otra esfera de la cultura humana, ya que el aprender a aprender ha sido, y sigue siendo, la tarea evolutiva más formidable del homo sapiens.” (Henry, 1962, p. 258).

Es en las actividades de la vida cotidiana donde cada niño “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, 1967, p. 27). 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”. Los niños aprenden el hacer común en la *praxis* compartida que experimentan en los distintos entornos sociales de los que forman parte.

Esto nos permite sostener 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 histórico - o sociogenético - (Vygotsky, 1995; Piaget, 1991; Rockwell, 2002). Los sujetos 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, p. 416).

Al abordar entre ellos una misma tarea, los niños aprenden en el hacer a habitar lo común construido por las generaciones que les precedieron, a la par que producen nuevas experiencias de lo común. Experiencias que enriquecen el universo posible de hacer común aprendido en la cotidianeidad escolar. El involucramiento de los niños en diversas actividades compartidas, posibilita ampliar, en el hacer, el universo posible de lo común. Es en el devenir de las actividades desplegadas con 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.

## REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. **Estudiar las prácticas**: Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- DE ALBA, Alicia. **Currículum**: Crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.
- DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano I**: Artes del Hacer. México: Universidad Iberoamericana, 2000.
- DÍAZ DE RADA, Ángel. Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v. 16, p. 117-158, dic. 2007. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110117A>. Accedido el: 11 marzo 2024.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (comps.). **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escuela y clases subalternas. En: ROCKWELL, Elsie; IBARROLA, María de (comps.). **Educación y clases populares en América Latina**. México: IPN/DIE, 1985, p. 14-42.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés. **Hacer juntos(as)**: dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva. Buenos Aires: Biblos, 2016
- GIMENO SACRISTÁN, José (coord.). ¿Qué significa el currículum? En: **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010, p. 21-44.
- HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1967.
- HENRY, Jules. **La cultura contra el hombre**. Madrid: Siglo XXI Ediciones, 1962.
- INGOLD, Timothy. **Anthropology and/as Education**. New York: Routledge, 2018.
- INGOLD, Timothy. Anthropology is not ethnography. **Proceedings of the British Academy**, v. 154, 2008, p. 69-92.
- INGOLD, Timothy. **Llevando la vida**: Antropología y Educación. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.
- INGOLD, Timothy. **The Perception of Environment**. Londres: Routledge, 2000.
- JACKSON, Philip. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1990.
- KELLER, Charles y KELLER, Janet Dixon. Pensar y actuar con hierro. En: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (comps.). **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, jul./dic. 2015a. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>. Accedido el: 11 marzo 2024.



LAVE, Jean. Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 8, n. 3, p. 177-180, agosto 1977. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/aeq.1977.8.3.05x1512d>. Accedido el: 11 marzo 2024.

LAVE, Jean. **La cognición en la práctica**. Buenos Aires: Paidós, 2015b.

LAVE, Jean. La práctica del aprendizaje. En: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (comps.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontología social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 40, p. 12-22, agosto 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev. **Psicología y Pedagogía**. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2007.

ORTNER, Sherry. **Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia**. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín -UNSAM EDITA, 1984.

PADAWER, Ana. Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 79-92, jul./dic. 2011.

PADAWER, Ana. El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicaciones. **Astrolabio**, [S. l.], n. 10, 2013. DOI: 10.55441/1668.7515.n10.3391. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/3391>. Accedido el: 11 marzo 2024.

PIAGET, Jean. **Biología y conocimiento**. Madrid: Siglo XXI, 1979 [1969].

PIAGET, Jean. **El lenguaje y el pensamiento en el niño**. Buenos Aires: Paidós, 1931.

PIAGET, Jean. **La Representación del Mundo del Niño**. Madrid: Morata, 2001 [1926]

PIAGET, Jean. **Psicología de la inteligencia**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999 [1946].

PIAGET, Jean. **Seis estudios de Psicología**. Barcelona: Laborde, 1991.

RANCIÈRE, Jacques. **El desacuerdo: Política y filosofía**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Claves para apropiación: La escolarización rural en México (traducción). En: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; HOLLAND, Dorothy. **The cultural production of the educated person**. Albany: State University of New York Press, 1996.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, Elsie. Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. **Dialogando** - Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, Santiago de Chile, 1981.

ROCKWELL, Elsie. Huellas del pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropolo-**



**gía Social**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, v. 16, p. 175-212, 2007. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110175A/9144>. Accedido el: 11 marzo 2024.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. En: GIGANTE, Elba. (comp.). **Cultura y Escuela: la reflexión actual en México**. Serie Pensar la Cultura. México: Conacult, 1992.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, Elsie. Los usos escolares de la lengua escrita. En: FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita (comps.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 2002.

ROCKWELL, Elsie. Los/as niños/as en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: NEUFELD, María Rosa; BATALLÁN, Graciela. **Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

ROCKWELL, Elsie. **Repensando institución: una lectura de Gramsci**. DIE, CINVESTAV, IPN: México, 1987.

ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas: relatos y presencias**. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

ROGOFF, Barbara. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: WERTSCH, James.; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (eds.). **La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

RÚA, Maximiliano. El currículum desde un enfoque antropológico. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 448-462, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p448-462. Disponible en: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6729>. Accedido el: 11 marzo 2024.

RÚA, Maximiliano. Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la “microclase”. En: MOYA, Marian; RÚA, Maximiliano (comps.). **Aprendiendo el “oficio” de investigar**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2021, p. 303-328.

RÚA, Maximiliano. Recursos y saberes: reflexiones en torno a los “usos” de los conocimientos escolares en la “reunión de padres”. En: NEUFELD, María Rosa; SINISI Liliana; THISTED, Jens Ariel (eds.). **Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2010.

RÚA, Maximiliano. Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. En: **Educación, Lenguaje y Sociedad**, Buenos Aires, v. 14, n. 14, abr. 2017, p. 01-28. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141405>. Accedido el: 11 marzo 2024.



RÚA, Maximiliano; SALERNO, Virginia Mariana. La construcción del conocimiento público en Ciencias Sociales y Humanidades. **Campo Universitario**, Argentina, v. 2, n. 3, p.1-16, enero-jul. 2021.

SÄLJÖ, Roger; WYNDHAMN, Jan. Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (comps.). **Estudiar las prácticas**: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**: Y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **El desarrollo de procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Editorial Crítica, 2009 [1979].

VYGOTSKY, Lev. **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: Fausto, 1995.

VYGOTSKY, Lev.; LEONTIEV, Alexis. y LURIA, Alexander Romanovich. **Psicología y pedagogía**. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

WENGER, Etienne. **Comunidad de prácticas**: Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona: Paidós, 2001.

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar**: Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Ediciones Akal, 1988 [1977].

