

La construcción social del aprendizaje: Un estudio etnográfico del *hacer común* de niños en situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar

Autor:

Rúa, Maximiliano

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2023

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE DOCTORADO

La construcción social del aprendizaje: Un estudio etnográfico del *hacer común* de niños en situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar

Doctorando: Maximiliano Rúa

Directora: María Rosa Neufeld

Codirector: Mauricio Boivin

Índice

Agradecimientos: 4

Introducción: 7

Capítulo 1: El aprendizaje del hacer común en el Municipio de Pinamar

1.1 El aprendizaje del *hacer común*: 12

1.2 El propio proceso de aprendizaje: 17

1.2.1 Un campo disciplinar: la *antropología*: 17

1.2.2 Un enfoque: *histórico-etnográfico*: 18

1.2.3 Dos problemáticas: 21

1.2.3.1 Aprendizaje: 21

1.2.3.2 Lo común: 49

1.2.4 El trabajo de campo: 58

1.3 Entre el *hacer común* y la producción de lo *común*: 72

Capítulo 2: Educación, escolarización y lo común

2.1 La producción social de lo *común* en el proceso de escolarización: 74

2.2 Educación y escolarización: la producción del imaginario social común: 77

2.2.1 Ley 1420, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: el imaginario social común: 77

2.2.2 Algunas *huellas* de lo *común* en la cotidianeidad escolar: 88

2.3 Los Diseños Curriculares para la Educación Primaria: el aprendizaje del *hacer común*: 92

2.4 La producción social de lo común en el Sistema Educativo Argentino: 104

Capítulo 3: La producción social de lo común en una localidad de la Costa Atlántica Bonaerense

3.1 La producción de lo *común* en el Municipio de Pinamar: 109

3.1.1 Entre los “Domadores de Dunas” del SXIX y la creación del “Jardín de la Elite”: 112

3.1.2 Entre les “Pioneres” y “Pinamarómetro”: Las Escuelas N°1 y N°3: 128

- 3.1.3 Entre “Acá no pasa nada” y la “Catedral del Neoliberalismo”: 143
- 3.1.4 Entre “hay crisis en la Argentina, Pinamar crece” y “El 2001 que tardó en llegar”: La Escuela N°6: 156
- 3.1.5 Entre “En Pinamar se vive mejor” y la actualidad. Las escuelitas de surf “Nuevo Amanecer”, de longboard “La Lomada” y de skate “Skate Park”: 165

3.2 La *imaginiería* de lo *común* en el Municipio de Pinamar: 178

Capítulo 4: El aprendizaje del *hacer común* en las *aulas*

4.1 Las situaciones de enseñanza intencionada entre la producción de lo común y el hacer común: 181

4.2 El hacer común en las aulas: 183

4.2.1 Aprendiendo el *hacer común* en la trama de aprendizajes disciplinares: 185

4.2.2 Aprendiendo el *hacer común* en la trama de aprendizajes técnicos: 214

4.3 El *entramado* de aprendizajes: la *invisibilización* del *hacer común*: 236

Capítulo 5: El aprendizaje del *hacer común* en las *tablas*

5.1 El *hacer común* entre situaciones de enseñanza intencionada: 239

5.2 El hacer común entre las tablas: 240

5.2.1 La escuelita de longboard “La Lomada”: 248

5.2.2 La escuelita de surf “Nuevo Amanecer”: 255

5.2.3 La escuelita del “Skate Park”: 268

5.3 La *participación mutua* en el aprendizaje del *hacer común*: 275

Conclusiones: 278

Bibliografía: 297

Agradecimientos

El 10 de marzo de 1993 se cancelaban los servicios interurbanos y de larga distancia que todavía prestaba Ferrocarriles Argentinos. El 29 de abril del mismo año se sancionaba la Ley Federal de Educación sentando las bases legales para el traslado de la educación primaria y secundaria del Estado Nacional a los Gobiernos Provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires. El 28 de junio el presidente Carlos Menem anunciaba, desde Washington, que YPF comenzaba a cotizar en bolsa transformándose en Sociedad Anónima. El 23 de septiembre se aprobaba la Ley 24.241 que concedía la administración de los fondos del Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones a las administradoras privadas. El 14 de diciembre, Carlos Menem y Raúl Alfonsín firmaban el Pacto de Olivos. En 1993 las condiciones materiales de existencia *común* cambiaron substancialmente. Estas transformaciones estaban en línea con la Ley de Convertibilidad que, desde hacía dos años, cimentaba en el día a día la primacía material y subjetiva del *uno mismo* en el *hacer común*.

Les que ingresamos a “*Filo*” ese año compartimos con ferroviarios, petroleros, estatales y jubilados incontables marchas al Congreso de la Nación, participamos junto a maestros y profesores de todos los niveles educativos del país de numerosos actos frente al Ministerio de Educación y presenciamos numerosas clases públicas que cuestionaban las condiciones de existencia *común* que el gobierno Neoliberal desarrollaba en nuestro país. En esas marchas, actos y clases públicas, docentes y compañeros de Ciencias Antropológicas me enseñaron que, incluso cuándo la correlación de fuerzas nos es desfavorable, a quiénes formamos parte de la Universidad de Buenos Aires nos corresponde disputar la producción de lo *común*. Ese primer año vivencí un *hacer común*: en esas marchas, actos y clases públicas se construyeron las condiciones materiales y subjetivas para que treinta años después siga deseando aprender antropología.

Un deseo que, en gran parte, moviliza el conocer y comparar las diferentes maneras de *hacer* que les humanas construyen al vivir la vida en *común*. Interés

que posibilita comprender que la alteridad de los otros nunca es absoluta, sino relativa, y que las construcciones culturales de los otros y de los propios, constituyen producciones particulares, diferentes, divergentes, e interrogantes *comunes*. Deseo por aprender que no podría sostener sólo en el conocer, comparar y comprender o en el reconocimiento que conlleva la publicación de un paper o la exposición en un encuentro académico; sino que también precisó de la práctica que los compañeros y docentes me enseñaron ese primer año de carrera, y que continúan enseñándome treinta años después. Es en el *hacer* con los otros en donde se *aprende lo común*.

Es en el *hacer* cotidiano de mis maestros donde aprendo el oficio de le antropólogo. En la política del vivir que María Rosa Neufeld me enseña día a día, con quien aprendo el compromiso eterno por los otros. En el incansable incomodar *lo dado* de Graciela Batallán. En la afectuosa claridad de conocer de Elena Achilli. En el compromiso reflexivo de Elisa Cragnolino, Gabriela Novaro o Silvana Campanini. Es en la pregunta constante que me enseñan Laura Santillán y Ana Padawer. En la confianza que regala sin dudar Marian Moya. En el exacto decir que supo enseñarme Ariel Thisted. Es en el *hacer común* que Mauricio Boivin me enseñó a vivir en tiempos que no resultaba sencillo hacerlo y en la antropología que con generosidad me sigue enseñando. Es en la confianza de *hierro* que los compañeros del Claustro supieron darme en el “extraño mundo” de la política universitaria, adónde sigo aprendiendo antropología.

Es en el amor con libertad de Noemí Silvia Curia y Héctor Valentín Rúa. En el poder del reír, jugar y comer juntas de Juana, Chela, Héctor y Pepe. En la incondicional alegría que regalan La Negra, Sid y Manchi. Es la belleza del para siempre de Solange Rúa y Sergio David Camacho. En el abrazo interminable de Diego Casavelos e Inés Porcel en el que me refugio. En los ilustrados silencios de Damián Micozzi, en el idealizar incansable de Gonzalo Pocoví y Alba Tosquets y el placer por aprender juntos de Alfredo Lezcano. En el querer sin juzgar de Carolina Charles y la lucha eterna de Cristina Soberon. Es en el paciente querer y la mirada desprejuiciada de Gabriela Arseno. Es en la imaginación incondicional de María Mercedes Hirsch donde aprendo a *vivir* la antropología.

Es en las inmensas espaldas de Laura Cerletti, la paciente sagacidad de Javier García, la tenacidad incansable de Horacio Paoletta y la afectiva incomodidad de Laura López. Es en la confianza absoluta de Fernando Juanolo, el acompañar sin dudar de Virginia Salerno, la firme disputa de María Laura Fabrizio y el inquebrantable cuidar de Soledad Gallardo. Es en el necesario acompañamiento de María Jose Mercado, el compañerismo intacto de Roberto Zurutuza, la luminosidad política de Ana Ziliani y el perfecto soñar de Gonzalo Del Valle. Es en el absoluto vivir de Soledad Gesteira y en el jugar juntos de Agustín Barna, en el que aprendo a *experimentar* la antropología. Es el *aprender con amor* de Liliana Sinisi el que me orienta cuando me pierdo.

Es en el divertirse con café de Valentino Benvenuto, Martina Cane, Bernarda Cane, Agustín Damico, Alan Emanuele y Tomás Emanuele donde pude escribir. Es gracias a Gabriela Llamosas, Iris Cassani, Eugenia Olaizola, Kanky Cornide, Fran Bandi, Santiago Cornide y todes les niñes, profesores y maestres donde realicé trabajo de campo que escribí. Y son las sonrisas de Jana, Quin, Lara, Paloma, Dante, Lucia, Camilo, Tomás, Seba, León, Clara y Emma, y en el porvenir de la mirada de Lola y Mateo, en donde aprendo a seguir construyendo un *hacer común*.

Introducción

“No es nuestra sociedad lo que frustra la creatividad del individuo. Es la pobreza de Anarres. Este planeta no fue hecho para albergar una civilización. Sí dejamos de ayudarnos unos a otros, si no renunciamos a nuestros deseos personales por el bien común, nada, nada en este mundo estéril puede salvarnos. La solidaridad humana es nuestro único bien.” Los desposeídos. Ursula K Le Guin

Aprendemos a relacionarnos al compartir con otros la vida cotidiana. Entre estos aprendizajes están los que se producen al participar en una misma actividad. Las situaciones de enseñanza intencionada son parte de esta trama cotidiana que posibilita, o no, aprender a construir relaciones con los otros al compartir una misma actividad.

A lo largo de una clase, los niños que asisten a una misma situación de enseñanza intencionada comparten un sinnúmero de actividades donde aprenden a sumar, correr, carrear, bailar, narrar, cosechar, pintar y, también a discutir, colaborar, pactar, acordar, debatir, etc. Los aprendizajes vinculados a la lengua, el surfing, la danza, o las ciencias sociales están claramente explicitados en las actividades. Por su parte, discutir, colaborar, pactar, acordar, entre otros tantos aprendizajes de *hacer común*, están disueltos en las actividades vividas por los niños en las situaciones de enseñanza intencionada.

No obstante, al participar de las actividades los niños aprenden a sumar, escribir, dibujar o carrear, a la par que, a discutir, acordar, intercambiar posiciones entre ellos. 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. Por consiguiente, al dar un paso hacia adelante en el campo del aprendizaje, el niño da dos en el campo del desarrollo”* (Vygotsky; 2007; 30).

Si bien a lo largo del trabajo haremos referencia a estos aprendizajes disciplinares o técnicos que los niños construyen entre sí como la escritura, el recortar, el narrar, el take off, el colorear, o el carrear nuestro trabajo se focaliza

en cómo les niños aprenden a relacionarse entre sí al participar de una misma actividad. A todos estos aprendizajes que los niños construyen al abordar una misma actividad en las situaciones de enseñanza intencionada los hemos denominado *hacer común*¹.

En primer lugar, analizaremos el *hacer común* que niños de entre seis y siete años, que están en el 1° de escolarización primaria, aprenden al relacionarse entre sí en diferentes situaciones de enseñanza intencionada ubicadas en el Municipio de Pinamar, Provincia de Buenos Aires. El foco de análisis no estará puesto en cómo los niños aprenden a escribir, surfear, sumar, carrear, sino en cómo construyen un *hacer común* entre ellos al abordar dichos conocimientos. En segundo lugar, analizamos cómo, al participar en una misma actividad, los niños entretienen, en el *hacer común* desplegado, prácticas vivenciadas en diferentes situaciones de enseñanza intencionada. Explorar las prácticas entramadas por los niños al construir un *hacer común* en las actividades, nos permitió conocer cómo estas se producen en el marco de una red local que articula diferentes procesos de producción de lo *común*. Esto nos permitió problematizar, cómo el *hacer común* aprendido en las diferentes actividades se hace presente en una trama que excede los límites espaciales de las situaciones de enseñanza intencionada analizadas. Lo que nos permitió, en tercer lugar, analizar cómo el *hacer común* que los niños despliegan al abordar juntas las distintas actividades mencionadas se relaciona con procesos de producción social de lo *común* constitutivos de la localidad. El aprendizaje del *hacer común* “...se encuentra distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos”. (Lave, 2015; 21).

Para llevar adelante lo antedicho la escritura de la tesis estará organizada en cinco capítulos. En el primero presentamos la problemática de investigación, explicitamos las características del enfoque histórico-etnográfico, los

¹ En cursiva consignamos las categorías teóricas construidas a partir de esta investigación.

antecedentes temáticos, y el trabajo de campo realizado. Finalmente, explicitamos las razones por las cuales ubicamos la problemática del aprendizaje del *hacer común* en la intersección entre la escala de los proesos sociales generales y las prácticas cotidianas.

En el segundo capítulo, examinamos las relaciones entre el hacer común y el proceso de escolarización en tanto contexto general en el que se enmarcan las situaciones de enseñanza intencionada analizadas. En este marco, analizamos cómo la Ley 1420 (L1420), la Ley Federal de Educación (LFE), la Ley de Educación Nacional (LEN) y los Diseños Curriculares para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018) proponen un determinado aprendizaje del *hacer común*. En estos documentos analizamos, en primer lugar, los imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) de lo *común* presentes y, en segundo lugar, la imaginería (Métraux, 2000; San Cornelio, Martorell y Ardevol, 2021) que en dichos documentos se proponen con relación al aprendizaje del *hacer común*.

En el tercer capítulo, analizamos la configuración social e histórica del Municipio de Pinamar. En este marco analizamos los imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) y las imaginerías (Métraux, 2000; San Cornelio, Martorell y Ardevol, 2021) vinculados a la construcción de lo *común* en la localidad. Analizamos cómo estos imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) se construyen en relación con el entramado sociohistórico a partir del cual se configuró el Municipio de Pinamar. Asimismo, este marco nos permite considerar los entornos (Ingold, 2022) de los que forman parte las instituciones en las que llevamos adelante nuestro trabajo de campo: la Escuela N°1 creada a fines de la década del 40 y ubicada actualmente en el centro administrativo de la localidad; la Escuela N°3 fundada a mediados de la década del 50 y ubicada actualmente en la zona donde residen la mayor cantidad de inmigrantes del interior del país y de países limítrofes; la Escuela N°6 creada a principios del 2000 ubicada en la zona donde reside la población de mayor poder adquisitivo de la localidad; la escolita de Longboard “La Lomada” creada en 2017 en Valeria del Mar donde viven los sectores medios; la escolita del “Skate Park” creada a mediados del 2018 y ubicada en la zona norte de Pinamar donde residen los sectores medios altos; y la escolita de surf “Nuevo Amanecer” en la localidad de Ostende organizadas a partir de

2017 junto con la Asociación de Surf y Bodyboard de Pinamar en la zona donde residen los sectores más humildes de la localidad.

En el cuarto capítulo, analizamos los aprendizajes de *hacer común* que los niños construyen entre sí en las situaciones de enseñanza intencionada escolares. Exploramos cómo en el *hacer común* los niños van entramando diferentes prácticas y cómo estas se construyen en relación con diferentes *imagerías* de lo *común* presentes en las situaciones de enseñanza intencionadas. Es importante volver aclarar, que el foco del análisis no estará puesto en los aprendizajes disciplinares y técnicos propuestos en las actividades escolares, sino en cómo los niños construyen el hacer común al abordar dichas actividades.

El quinto capítulo pone el foco en, cómo los niños de 1° que asisten a las escuelas anteriormente mencionadas aprenden maneras de *hacer común* en otras situaciones de enseñanza intencionada que comparten. En este capítulo analizamos el *hacer común* construido en las situaciones de enseñanza intencionada vinculadas al aprendizaje de los deportes de tablas. Analizamos cómo el *hacer común* desplegado en estas situaciones se relaciona con diferentes *imagerías de lo común* presentes, y cómo las prácticas desplegadas en estas actividades entrelazan a las construidas en las situaciones de enseñanza intencionada escolares promoviendo, a su vez, desplazamientos e intersecciones, de las prácticas aprendidas en las diferentes situaciones.

Las actividades analizadas en estos dos últimos capítulos tienen poco que ver con *“las de resolución de problemas en pequeña escala que son típicas de la investigación sobre el aprendizaje cognitivo: forjar un utensilio de cocina o participar en el trabajo de un examen universitario de nivel nacional son formas de actividad sustancial y significativa. En todos los casos el trabajo descripto toma su significado de sus interconexiones amplias dentro de otros sistemas de actividad.”* (Lave, 2011; 21) En este sentido, el aprendizaje del *hacer común* se reconstruye a la luz de las experiencias de los niños, en tanto son ellos quienes nos permiten dar cuenta de las interconexiones entre las diferentes situaciones de enseñanza intencionada.

Nuestro análisis está centrado en las relaciones que los niños establece entre sí, y no en ellos en tanto individuos. El foco de nuestro trabajo está puesto en los *aprendizajes* que los niños construyen entre sí al desplegar un *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada. Examinando, a la par, cómo estos aprendizajes producen entornos que construyen experiencias respecto a lo *común*.

Capítulo 1

El aprendizaje del *hacer común* en el Municipio de Pinamar

“Era una pieza grande, de alambres batidos y achatados; de canto parecían casi invisibles, y las formas ovaladas centelleaban a intervalos, desvaneciéndose de acuerdo con la luz junto con las dos burbujas de vidrio transparente que giraban también en órbitas elipsoidales, intrincadamente entrelazadas alrededor del centro común, sin encontrarse nunca del todo, sin separarse.”
Los desposeídos - Ursula K Le Guin

1.1 El aprendizaje del *hacer común*

El presente trabajo indaga el aprendizaje del *hacer común* que los niños del primer ciclo de escolarización primaria construyen entre sí en diferentes situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar en la Provincia de Buenos Aires. En primer lugar, analizamos cómo los niños construyen un *hacer común* al abordar una misma actividad en las situaciones de enseñanza intencionada. En segundo lugar, examinamos cómo al construir el *hacer común* los niños van entramando las diferentes situaciones de enseñanza intencionada configurando entornos sociales que viabilizan su aprendizaje.

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 período de tiempo viajamos una semana por mes al Municipio de Pinamar a registrar cómo los niños de primer grado participan de una misma actividad en las aulas de tres escuelas primarias y las clases de tres “escuelitas²” vinculadas a la enseñanza de los deportes de tablas.

² *Escuelitas* es la categoría nativa que utilizan los profesores para denominar a los tres espacios relacionados con el aprendizaje de los deportes de tablas.

Inicialmente trabajamos en las aulas de tres escuelas primarias públicas³: la Escuela N°1, situada en el centro administrativo y comercial del Municipio de Pinamar; la Escuela N°6, ubicada al inicio de la zona Norte donde inicialmente se asentaron los “pioneros” y, en los últimos diez años se radicaron los sectores medios y altos provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y; la Escuela N°3, emplazada en Ostende, localidad del Municipio donde se concentra la mayor cantidad de migrantes del interior del país y de países limítrofes.

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 escuela “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 escuela “La lomada”, organizada conjuntamente entre Asociación de Tablas Largas Pinamar (ATLP) y el programa municipal “Pinamar Aprende” en Valeria del Mar; y la escuela 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 a cargo de los niños. Asimismo, esto último nos permitió, entrevistar a diferentes referentes locales vinculados con la conformación del Municipio de Pinamar⁴.

En todas estas situaciones de enseñanza intencionada registramos a los niños relacionándose entre sí en actividades que proponen una combinación de

³ 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.

⁴ Entrevistamos diferentes autoridades del Municipio de Pinamar, dirigentes y docentes de SUTEBA, a la Directora del Consejo Escolar de Pinamar, al presidente y varios representantes del Sindicato Guardavidas Pinamar (AGP), a uno de los fundadores del Club San Vicente, al presidente de la Cámara de Concesionario de Balnearios, a la presidenta de Pinamar S.A, a profesionales de TEPIN, al presidente de la Cámara de Comercio y Hotelería de Pinamar, al presidente y varios miembros de la Asociación de Surf y Body de Pinamar (ASBP), al presidente de la Asociación de Tablas Largas Pinamar (ATLP) entre otros que iremos presentando a lo largo de la tesis.

aprendizajes. Entre ellos, están los que conllevan el *hacer común*; aprendizajes que les niños despliegan entre sí al abordar la misma actividad. Este *aprender juntas* involucra “*parámetros sociales y colectivos: reglas, principios, instrucciones*” (Keller y Keller, 2001; Pág.141). En este trabajo nos concentramos en el aprender juntas que les niños despliegan *entre sí*, y específicamente en los que conllevan el aprendizaje del *hacer común*. Acordar, discutir, pautar, intercambiar puntos de vista, entre otros, son algunos de estos aprendizajes vinculados al *hacer común* que les niños vivencian en las situaciones de enseñanza intencionada.

Estos aprendizajes de *hacer común* en algunas ocasiones son explicitados por los adultos a cargo o enunciados en las actividades, sin embargo, en gran parte estos aprendizajes están implícitos “*en las formas de transmitir el currículum explícito, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar*” (Rockwell, 1981; 5). 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; y De Alba; 1994).

En este trabajo nos proponemos examinar los aprendizajes de *hacer común* que los niños construyen entre sí al abordar una misma actividad. Entre sí que conlleva, que dos o más niños interactúen en las actividades produciendo a partir del *hacer* un aprendizaje de lo *común*. Esto involucra, en primer lugar, analizar las prácticas vinculadas al *hacer común* que, explícita o implícitamente, están propuestas en las actividades. En segundo lugar, supone considerar las prácticas vinculadas al *hacer común* 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, y menos todavía minimiza las relaciones que los niños establecen con los adultos, sino aclarar que nuestro trabajo se concentra en las prácticas que los niños construyen al abordar dichas actividades y que es a través de estas prácticas que analizamos la interacción con los adultos.

A partir de este recorte es que abordamos el *hacer común* en cada situación de enseñanza intencionada cómo “*maneras de hacer*”, *de caminar, de leer, de producir, de hablar... estilos de acción* [que] *intervienen en un campo que los regula en un primer nivel (por ejemplo, el sistema de la fábrica), pero introducen una forma de sacar provecho de éste que obedece a otras reglas y que constituye como un segundo nivel imbricado en el primero (como el escamoteo)*” (De Certeau; 2000; Pág. 80). Estas maneras de hacer (De Certeau; 2000) producen aprendizajes mudos que les niños construyen al abordar juntas las actividades que les demandan un *hacer común*. Concentrar nuestro análisis en el aprendizaje de *hacer común* desplegado entre pares, nos permitió registrar cómo les niños van relacionando las diferentes situaciones de enseñanza intencionada de las que participan, desarrollando en el *hacer* un nuevo universo posible de lo *común*.

Asimismo, si bien el aprendizaje del *hacer común* se constituye a partir de las maneras de hacer (De Certeau; 2000) que les niños despliegan en el marco de los procesos sociales cotidianos de los que participan, problematizar su producción nos exige conocer su vinculación con los procesos político-sociales generales de los que forman parte. Es indudable que la totalidad de las relaciones que les niños despliegan entre sí “*no puede darnos una imagen clara de las relaciones sociales, pero, por el contrario, toda relación personal refleja algo de la naturaleza de la totalidad social. (...) Cuanto más numerosas son las relaciones interpersonales que surgen sobre una base de libre igualdad, tanto más humanizada está la sociedad*” (Heller, 1977; 307). Analizar conjuntamente estas dos escalas nos permite conocer “*la lógica cotidiana implícita en las prácticas, puestas en tensión con la permanencia o cambio de las estructuras sedimentadas.*” (Batallan y Campanini, 2018; 157).

El primero de estos procesos político-sociales generales, que consideramos necesario tener en cuenta es el de escolarización. Este proceso sienta condiciones de posibilidad a los aprendizajes, en general, al aprender juntas en particular y al *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada analizadas en la localidad. El segundo proceso político-social general que analizamos es el de conformación del Municipio de Pinamar, y de las situaciones

de enseñanza intencionadas analizadas en particular. Este nos brinda una oportunidad para explorar las tensiones, que conllevan la producción social de lo *común* en la localidad, y cómo estas se materializan en los entornos (Ingold, 2022) donde les niños aprenden el *hacer común*.

Las tensiones respecto al proceso de *producción de lo común* son constitutivas de la conformación histórica del Sistema Educativo Argentino y el Municipio de Pinamar, estas conllevan, en primer lugar, disputas por instituir lo que se tiene en *común*, y consecuentemente producir una organización de la participación de todes en esta unidad y; en segundo lugar, disputas por delimitar lo común que conllevan a establecer prácticas que verifiquen la igualdad de todes. Lo *común* a la par que iguala, establece condiciones a partir de las cuales se iguala (Rancière, 1996). En este sentido, las tensiones involucradas en ambos procesos político-sociales generales forman parte del “...conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977; 25). En este plano es que ubicamos la producción social de lo común “no desde el punto de vista de los rasgos comunes, sino desde el de la relativa continuidad.” (Heller, 1977; 26). Esto es lo que 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 históricos -o sociogenético- (Vigotsky; 1995; Piaget; 1996; Rockwell; 2002).

Analizar el *hacer común* que les niños 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 les niños despliegan entre sí al abordar las actividades en una determinada red de relaciones sociales e históricas. El aprendizaje del *hacer común* es entonces “...un proceso de cambiante comprensión en la práctica” (Lave, 2001; 17-18) de prácticas 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 construyen el *hacer común*.

1.2 El propio proceso de aprendizaje

En este trabajo relacionamos un campo disciplinar, un enfoque epistemológico-metodológico, dos problemáticas y un campo de estudio etnográfico.

1.2.1 Un campo disciplinar: la Antropología

La Ciencias Antropológicas componen un campo disciplinar que legitima determinados puntos de vista epistemológicos y metodológicos de construcción de conocimiento. Aprender a construir conocimiento en el campo las Ciencias Antropológicas supone desnaturalizar los principios de comprensión propios y ajenos que componen los problemas sociales. Aprendizaje que nos demanda recordar constantemente, que las prácticas, relaciones o procesos sociales que se presentan cotidianamente ante nuestros ojos como hechos incuestionables son construcciones sociohistóricas particulares, y que, por lo tanto, pudieron, pueden o podrían configurarse de formas diferentes a las que estamos observando.

En las Ciencias Antropológicas este punto de vista conlleva un doble sentido de historicidad y explicitación, pues el acceso al conocimiento local (Geertz, 2003) se encuentra mediado por nuestra propia trayectoria, en tanto somos partícipes de ese proceso. Es por ello, que en el campo de la antropología el objeto de investigación lo construimos participando de las situaciones, construyendo descripciones densas. (Geertz, 2003). Descripción en tanto acción que posibilita representar procesos, relaciones y prácticas por medio del lenguaje escrito, explicando sus accidentes, sus partes, sus singularidades, sus circunstancias. Densa, en el sentido de compacta, pues contiene mucha materia en poco espacio; espacio que, claro está, delimita le etnógrafo que aspira a recuperar el conocimiento local; sin olvidar al mismo tiempo que su conocimiento también es local. *Local*, en tanto lo construimos en la relación con otros, articulando nuestra propia localidad académica a partir de la cual se despliega nuestro trabajo etnográfico.

Asumir en las Ciencias Antropológicas que nuestras prácticas disciplinares son simplemente un punto de vista, posibilita epistémicamente registrar otros puntos de vista. De esta manera, comprender que construimos un objeto, y que lo hacemos a partir de un sistema de símbolos legitimado social e históricamente, conlleva aceptar que nuestra experiencia está constituida por nuestro *punto de vista*, y que nuestras indagaciones o interpretaciones contienen supuestos desde los que partimos al producir conocimiento⁵. El aprendizaje de los aprendizajes en cada disciplina conlleva la desnaturalización de los puntos de vista que legitiman sus propios procedimientos de construcción de conocimiento.

La explicitación de nuestras condiciones de trabajo nos permite estar atentos a los *“imponderables de la vida real”* (Malinowski; 1986) que nuestra propia práctica cotidiana -al ser sujetos de la misma sociedad en la que trabajamos- ha naturalizado o cosificado. Los imponderables, o sea todas esas circunstancias imprevisibles o cuyas consecuencias no pueden estimarse dado que exceden lo socialmente instituido, problematizan nuestra práctica exigiéndonos enriquecer el ángulo desde el que se construye -y construimos-, conocimiento de lo social. Los imponderables enriquecen nuestro punto de vista, y por ende redefinen nuestro enfoque. Historizar y situar el problema social que estamos analizando, nos permite estar alertas frente a cualquier cierre de significados, evitando reducir los conocimientos a meros contenidos.

1.2.2 Un enfoque: Histórico-Etnográfico

A partir de este marco epistémico abordamos el aprendizaje del *hacer común* 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*; atendiendo a la vez a las prácticas cotidianas a través de las cuales los niños se encuentran con, negocian y hacen suyo las maneras de

⁵ “Si es necesario objetivar los esquemas del sentido práctico, no es para demostrar que la sociología no puede ser más que un punto de vista acerca del mundo, ni más ni menos científico que cualquier otro, sino para separar a la razón científica de la razón práctica, para evitar que esta contamine a aquella, para evitar tratar como instrumento de conocimiento lo que debería ser objeto de conocimiento, es decir, todo aquello que conforma el sentido práctico del mundo social, las premisas y los esquemas de percepción y comprensión” (Bourdieu y Wacquant; 1995; 183).

hacer común en las situaciones de enseñanza intencionada. No obstante, lo hacemos al interior de un enfoque desarrollado al interior del área de la Antropología y Educación. Nos situamos dentro del enfoque histórico-etnográfico desarrollado a partir de la década del 80 por Elsie Rockwell en México, Graciela Batallán, Elena Achilli y María Rosa Neufeld en Argentina y que, en la actualidad, se expresa en la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE)⁶.

El enfoque histórico-etnográfico se propone construir “*relaciones y determinaciones cada vez más específicas*” (Rockwell; 2009; 66) transformando un problema social en una problemática de investigación, en nuestro caso, el *aprendizaje del hacer común*. Es histórico dado que problematiza las huellas inscriptas en las trayectorias cotidianas escolares, domésticas, barriales, etc., desplegada por los sujetos. Las huellas son parte constitutiva de los aprendizajes desplegadas por los sujetos en la cotidianeidad. No se puede “*tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones [el] proceso histórico desarrollado hasta ahora (...) ha dejado (...) infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar ese inventario.*” (Gramsci, 1986; 12). Y, es etnográfico dado que se propone visibilizar “*qué formas particulares asume en lo local el proceso que se estudia, con el objeto de interpretar su sentido específico en dichos contextos*” (Rockwell; 2009; 67). Este aspecto etnográfico del enfoque centra su análisis en la vida cotidiana, no obstante, este foco en “*...la cotidianeidad no tiene un “sentido” autónomo. La cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.*” (Heller, 1977; 85).

⁶ Este colectivo está unido por preocupaciones referidas a la manera en que las prácticas educativas condensan relaciones sociales, que son analizadas desde perspectivas relacionales e históricas y con enfoques etnográficos. La RIAE reúne aproximadamente 200 investigadores formados y en formación provenientes de diferentes regiones del país; desde Jujuy hasta la Patagonia pertenecientes a Universidades Nacionales y al CONICET. La RIAE fue creada en el año 2010 por las y los integrantes del Programa de Antropología y Educación-Ceacu-Facultad de Humanidades y Artes-UNR; el Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y el Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC y del Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales - UNC.

El enfoque histórico-etnográfico nos permite analizar la historicidad de la vida cotidiana teniendo en cuenta las múltiples temporalidades y espacialidades de la *historia social*. Construir “*conocimiento significa desde la tradición etnográfica dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos "en abstracto" sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado y la localidad del estudio*” (Rockwell, 2009; 92). Dar contenido concreto a nuestros referentes conceptuales nos demanda explicitar los puntos de vista, que subyacen a la particular formulación de interrogantes que construimos en torno a un problema social. En esta línea es que el enfoque histórico-etnográfico nos propone “*objetivar el objeto de estudio*” -en nuestro caso el aprendizaje del *hacer común*- explicitar los puntos de vista a partir de los cuales partimos y los supuestos sobre los que construimos nuestro objeto de estudio. La explicitación nos permite establecer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa, las interpretaciones y exposiciones de los otros y, por otra parte, nuestro punto de vista.

Adoptar un enfoque histórico-etnográfico nos posibilita repensar constantemente la presencia de procesos sociales generales en la experiencia cotidiana de los sujetos. Experiencias que envuelven en la problemática construida las huellas históricas de lo *común* presentes en las trayectorias de los niños al aprender a construir el *hacer común*. Asimismo, el enfoque histórico-etnográfico nos permite registrar el *hacer* de los sujetos como práctica, sin asumir lo registrado como explicativo, sino como expresión social que permita tensionar lo construido como objeto. Entreviendo a la vez, las apropiaciones locales de los problemas sociales de los que hemos sido parte, y constituyen el material analizado. Esto implica que no sólo se produce en relación, sino que parte central del proceso de construcción de conocimiento es la relación. La relación con nuestro enfoque, pero principalmente la relación que construimos con los sujetos, y la relevancia que otorgamos, o no –producto de nuestro posicionamiento epistémico-, a nuestras experiencias cotidianas de investigación. El enfoque histórico-

etnográfico es en sí mismo un punto de vista⁷ *“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). Este enfoque nos permite reconstruir *“la lógica informal de la vida real”* dentro de entramados históricamente conformadas.

1.2.3 Dos problemáticas: el aprendizaje y lo común

1.2.3.1 Aprendizaje

En este apartado repasamos los antecedentes que desde el campo de las Ciencias Antropológicas han problematizado el aprendizaje. En *“La cultura contra el hombre”*, publicado originalmente en 1963, Jules Henry⁸ sostiene que cada generación tiene que aprender a entenderse con las otras. Y por consiguiente *“aprender a aprender”* es la práctica que ha posibilitado la evolución del homo sapiens (Henry, 1962). En la primera parte del libro lleva adelante una *“etnografía apasionada”* de las instituciones culturales norteamericanas, y en especial de su sistema educativo. El autor indaga las vivencias de los jóvenes con relación al modelo laboral y empresarial norteamericano, y cómo a partir de estas construyen expectativas de participación que los posicionan en determinados entramados relacionales.

En la segunda parte del libro, Henry, se focaliza en cómo los niños *“aprenden a aprender”* en el sistema educativo norteamericano. El autor examina cómo en los salones de clase los aprendizajes de la matemática, la ciencia, el canto, etc. se producen entramados a otros corpus vinculados a los aspectos sociales. Los aprendizajes disciplinares, sostiene Henry, posibilitan la formación de los niños en los valores democráticos de su sociedad. En su trabajo analiza diferentes situaciones de enseñanza intencionada donde los niños aprenden entre sí a -

⁷ Es importante aclarar que el “punto de vista” nos propone reflexionar sobre *“prácticas de investigación (que) implican pensar las relaciones entre los investigadores y sus prácticas, sencillamente porque son ellas las que construyen métodos y delimitan los espacios de la producción profesional.”* (Escolar; 2000).

⁸ Formado como antropólogo en la Universidad de Columbia tuvo entre sus profesores a Franz Boas y Margaret Mead.

levantar la mano, colgar el saco, formarse, etc.- actividades vinculadas a “las orientaciones culturales, y donde la materia de estudio se convierte, en medida considerable, en el instrumento para inculcarlas.” (Henry, 1962; 290).

Si bien el autor tiene un sesgo reproductivista en sus análisis, en tanto otorga un peso muy significativo a la cultura dominante en la formación de los niños y jóvenes, en este libro condensa un conjunto de postulados básicos para el estudio del aprendizaje en el campo de la antropología, y específicamente de los aprendizajes vinculados a valoraciones sociales. En primer lugar, ubica a niños y jóvenes como sujetos activos en el aprendizaje, a partir de describir las múltiples prácticas que despliegan en las situaciones de enseñanza. En segundo término, da cuenta de cómo se articulan diversas prácticas en los aprendizajes que los niños despliegan en las situaciones de enseñanza intencionada. *“El niño que escribe la palabra “agosto” en el pizarrón, por ejemplo, no sólo está aprendiendo la palabra “agosto”, sino también a cómo sostener el gis sin que chirrie, a cómo escribir con claridad, a cómo seguirlo haciendo, aunque la clase se impacienta con su lentitud, a cómo interpretar las miradas de los niños para saber si lo está haciendo bien o mal, etc.”* (Henry, 1962; 263). En tercer lugar, ubica el *“aprendiendo a aprender”* en la intersección entre los *procesos sociales cotidianos* y los *procesos político-sociales generales* que los constituyen. *“Los salones de clase norteamericanos, como las instituciones educativas de cualquiera otra parte del mundo, expresan los valores, las preocupaciones y los miedos que se encuentran en el conjunto de la cultura.”* (Henry, 1962; 261). El trabajo de Henry es un antecedente ineludible para el trabajo que desarrollamos en la presente tesis.

Otro conjunto de autores claves que nos permiten problematizar el aprendizaje desde un campo antropológico, son quienes, a mediados de la década del 70 del pasado siglo, repensan el concepto de práctica (Bourdieu, 1977; Sahlins, 1981; y Ortner, 1984)⁹ lo que permite complejizar los procedimientos que los sujetos

⁹ Esta redefinición del sujeto sostiene Ortner se produce a partir de la publicación de: *Outline of a Theory of Practice* de Pierre Bourdieu en 1977, *Action, Structure and Contradiction in Social Analysis* de Anthony Giddens en 1979; y en *Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom*, de Marshall Sahlins en 1981. Plantea Ortner: *“Cada uno a su manera conceptualizó las articulaciones entre las prácticas de los actores*

despliegan al aprender. Estas redefiniciones del concepto de práctica, que, claro está, no se agotan en estos autores, permiten complejizar los marcos epistémicos a partir de las cuales problematizar al sujeto que aprende.

En Bourdieu, la acción del sujeto que conoce se despliega a partir de estructuras incorporadas, a las que denomina habitus que se producen en relación con las estructuras objetivas, a las cuales denomina campos sociales. *“Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas -lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que práctica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.* (Bourdieu, 1997; 20)¹⁰ En Bourdieu el habitus expresa la apropiación de lo social a partir de la cual, individual y

sociales "sobre el terreno" y las grandes "estructuras" y "sistemas" que condicionan esas prácticas y que, aun así, son en definitiva susceptibles de ser transformados por estas. De distintos modos, los tres autores postulaban una relación dialéctica, y no una oposición, entre los condicionamientos estructurales de la sociedad y la cultura, por un lado, y las "prácticas" -el nuevo término es importante- de los actores sociales, por el otro. En pocas palabras, esas obras fueron sumamente importantes, cuando menos porque comenzaron a exponer los mecanismos por los cuales la aparente contradicción -que "la historia hace a las personas, pero las personas hacen la historia" (Ortner, 2003: 277) no solo no es una contradicción, sino que quizá sea la verdad más profunda de la vida social." (Ortner, 2016; 14).

¹⁰ Es interesante el contrapunto que hacen Antonio Castorina y Alicia Barreiro (2014) entre las categorías de habitus y representaciones sociales. El habitus opera como marco interpretativo para los sujetos a partir de la configuración que le otorgan los campos sociales, es una categoría que permite analizar el entramado de prácticas en las cuales el sujeto se mueve. Las representaciones sociales remiten al diálogo intersubjetiva en la vida cotidiana de los grupos sociales a partir del registro de expresiones discursivas que permiten dar cuenta de las significaciones que los sujetos construyen. Son “elaboraciones colectivas sobre temáticas específicas del mundo social, en el sentido de ser una construcción significante que se pone en el lugar de un objeto determinado (locura, psicoanálisis, etc.) constituyéndolo” (Castorina y Barreiro; 2014; 62). Las representaciones sociales, si bien se corresponden con el nivel intersubjetivo, son una herramienta conceptual interesante para el análisis de las prácticas de construcción de conocimiento.

colectivamente, se producen los aprendizajes del mundo social compartido, o sea el sentido común (Bourdieu, 1997).¹¹

Otro autor que enriquece el concepto de práctica es Marshal Sahlins, quien en su libro “Islas de Historia” (1987) analiza como en una misma práctica conviven puntos de vista diferentes productos de la relación entre estructuras culturales y acontecimientos históricos. A partir de examinar diversos hechos históricos, que se producen entre los hawaianos y los europeos en los SXVIII y SXIX, Sahlins explica cómo las prácticas a pesar de compartir un mismo contexto histórico específico son aprendidas, por hawaianos y europeos, a partir de diferentes esquemas simbólicos. El autor articula en el concepto de práctica la escala de la vida cotidiana o los intereses de los sujetos actuantes, y la de los procesos o esquemas simbólicos colectivos. El concepto de práctica en Sahlins es una *“acción productiva, ...tanto el aspecto objetivo como el subjetivo del proceso: por un lado, los medios y las relaciones de producción históricamente dados; por el otro, la experiencia que los hombres tienen de sí mismos y de los objetos de su existencia en el curso de transformar productivamente el mundo, a través de un modo instrumental dado”*. (Sahlins, 1988; 9).

Sostiene el autor que *“la gente organiza sus proyectos y da significación a sus objetos a partir de los conocimientos existentes sobre el orden cultural. En esa medida, la cultura se reproduce históricamente en la acción”* (Sahlins, 1987; 1) La historia cobra significatividad en cada entramado cultural al igual que estos adquieren significatividad en el devenir histórico. La conceptualización de un determinado problema social se produce en la cotidianeidad. El Capitán Cook es un dios ancestral para los Sacerdotes Hawaianos; un Guerrero divino para los Jefes; pero esta conceptualización no es fija se modifica con la práctica y el devenir del momento histórico. *“De ahí que lo empírico no se conoce simplemente como tal sino como una significación importante desde el punto de*

¹¹ En este marco, Pierre Bourdieu va a sostener que la razón práctica no necesita explicitar sus fines no supone un “sujetos frente a un objeto (o, menos aún, frente a un problema) que estaría constituido como tal por un acto intelectual de conocimiento; están, como se dice, metidos de lleno en su quehacer (que también se podría escribir que hacer están presentes en lo por venir, en lo por hacer, el quehacer (pragma, en griego), correlato inmediato de la práctica (praxis) que no se plantea como objeto de pensamiento, como posible mira en un proyecto, sino que está inscrito en el presente del juego.” (Bourdieu, 1997; 145).

vista de la cultura, y el viejo sistema se proyecta hacia el futuro en sus nuevas formas. Asimismo, se deduce que diferentes órdenes culturales tienen sus modos distintivos, propios, de producción histórica.” (Sahlins, 1987; 12). A partir de estas situaciones Sahlins da cuenta de cómo las prácticas que los sujetos despliegan son aprendidas, por hawaianos y europeos, a partir de diferentes esquemas simbólicos que comparten un mismo contexto histórico específico. Las prácticas que los sujetos despliegan, en un mismo contexto histórico específico, entran diferentes esquemas simbólicos desde el que son aprendidas.

Indígenas, afroamericanos, obreros, migrantes son algunos de los sujetos, que esta redefinición del concepto de práctica habilita como activos productores de la vida social a partir de la década del 70; y en el marco de estos a niños y jóvenes. A estos últimos además del peso de los enfoques reproductivistas o culturalistas, a partir de los cuales se analizaba su aprendizaje, se añadía una visión evolucionista, en gran medida debido a las apropiaciones de las teorías piagetianas. Algunos de estos enfoques tendían a construir a los niños y jóvenes como sujetos incompletos que aprenden, a partir de su interacción con los adultos y/o con algunas instituciones como la escuela y/o la iglesia (Rockwell, 2011 y Szulc, 2019).

A partir de esta redefinición del concepto de práctica el *aprendizaje* comienza a delinearse como una problemática específica de diferentes enfoques en las Ciencias Antropológicas. La Antropología Cognitiva (Goodenough, 1971; Holland y Quinn, 1987; y D Andrade, 2003) y los enfoques vinculados al Aprendizaje Situado y/o la Cognición en la Práctica (Lave, 1977, Chaiklin y Lave, 2001; Wenger, 2001) van a reunir diferentes etnografías, que permiten problematizar al aprendizaje desde el campo de las Ciencias Antropológicas. En el marco de los enfoques vinculados al Aprendizaje Situado y/o la Cognición en la Práctica es que ubicamos nuestro trabajo. Estos enfoques van a recuperar el trabajo de Lev Vygotsky para problematizar el aprendizaje a partir de prestar especial atención al *hacer* que los sujetos despliegan entre sí al construir el mundo. Si entendemos que el aprendizaje “...se ocupa de los supuestos sobre la relación

entre sujeto y mundo, el telos o dirección en la que el aprendizaje, entendido como cambio, tiene lugar y los mecanismos o procesos mediante los cuales se lleva a cabo este cambio.” (Lave y Packer, 2011; 14).

La Antropología Cognitiva desarrollada en los EE. UU. a partir de mediados de la década del 70 del pasado siglo, es uno de los primeros enfoques en sostener que la *“cultura es algo que se aprende. (...) Los objetos materiales que crean los hombres no son en, y por sí mismos, cosas que los hombres aprendan. (...) Lo que aprenden son las percepciones, los conceptos, las recetas y habilidades necesarios: las cosas que necesitan saber con objeto de hacer cosas que cumplan las normas de sus compañeros”.* (Goodenough, 1971; 190).

En paralelo a los primeros trabajos de Goodenough, en 1972 George Bateson publica *“Pasos hacia una ecología de la mente”* donde se propone analizar *“las ideas y sobre esos conglomerados de ideas que ...denomino “mentes”* (Bateson, 1998; 30). A partir de su trabajo de campo con personas diagnosticadas como esquizofrénicas y sus entornos familiares, va a sostener que la esquizofrenia no es un producto del desarrollo individual de las personas, sino que es *aprendida* en los contextos en los que individuos desarrollan su vida. La *“esquizofrenia, el deuteroprendizaje y el doble vínculo dejan de ser asuntos de psicología individual y se convierten en partes de la ecología de ideas o sistemas de “mentes” cuyos límites dejan de coincidir con la piel de cada uno de los participantes individuales.”* (Bateson, 1998; 237)¹².

¹² En Bateson el conocimiento *“es algo que está como tejido o tramado, como una tela, y que cada pedacito de conocimiento sólo tiene sentido o utilidad gracias a los otros pedacitos”* (Bateson, 1998; 30). El conocimiento es una construcción en la que intervienen simultáneamente aspectos explícitos e implícito -a los cuales denomina hábitos- en las operaciones que desplegamos al relacionarnos con el mundo. Asimismo, sostiene que la categoría “conocer” (know) es ambigua no sólo en cuanto que recubre las palabras connaitre (conocer por los sentidos, reconocer b percibir) y savoir (conocer en la mente), sino que varía —alterna activamente su significado— por razones sistemáticas básicas. Lo que conocemos mediante los sentidos puede llegar a ser conocimiento en la mente. *“Yo conozco el camino a Cambridge” puede significar que yo estudié el camino en el mapa y puedo darles a ustedes las indicaciones. También puede significar que recuerdo detalles a lo largo de toda la ruta. Puede significar que cuando conduzco mi automóvil por ese camino reconozco muchos detalles, aunque sólo podría recordar algunos pocos. Puede significar que cuando conduzco en dirección a Cambridge puedo confiar en el “hábito” para que me haga doblar en los lugares adecuados, sin tener que pensar hacia dónde me encamino.* (Bateson, 1998; 105). Además, va a problematizar simultáneamente el aspecto epistemológico que supone construir conocimiento: *“La proposición “Yo lo veo a usted” o “Usted me ve a mí” es una proposición que contiene dentro, de sí lo que yo llamo “epistemología”. Contiene en sí supuestos acerca de cómo obtenemos la información, de qué*

El autor ubica al aprendizaje cómo un proceso de cambio constante, al que está expuesto permanentemente el ser humano. *“Cambio denota proceso. Pero los procesos mismos están sujetos a cambio. El proceso puede acelerarse, puede retardarse, o puede sufrir otros tipos de cambios tales, que tendremos que decir que en cierto momento se trata de un proceso “diferente”* (Bateson, 1998; 200). A partir de este trabajo el autor elabora una tipología de aprendizajes. El Tipo I, donde la experiencia está fuertemente vinculada a un contexto que se repite a partir del cual el sujeto construye conocimiento. El contexto *“no es un mero instrumento de nuestra descripción, sino que contiene la hipótesis implícita de que, para los organismos que estudiamos, la secuencia de experiencia vital, acción, etcétera, está de alguna manera segmentada o puntuada en sus secuencias o “contexto”, que pueden ser equiparados o diferenciados por el organismo”*. (Bateson, 1998; 206). En el Tipo II, es donde se produce el *“aprender a aprender”* o sea que no depende de información o estímulos sino de la acción que despliega quien está construyendo conocimiento. Finalmente, el Tipo III es el que permite construir al sujeto conocimiento sobre los contextos de conocimiento; es el aprender sobre el aprender. Este último tipo, según Bateson, tiene que *“llevar a una mayor flexibilidad de las premisas adquiridas mediante el proceso de Aprendizaje II, a una libertad respecto de la servidumbre a ellas.”* (Bateson, 1998; 214).

Estos planteos desarrollados tanto por Goodenough como por Bateson van a ser considerados por diferentes autores de la Antropología Cognitiva como antecedentes de sus investigaciones. En este sentido, D’Andrade (2003) sostiene que los enfoques *“cognitivo estudia cómo las personas dentro de grupos sociales conciben y piensan acerca de los objetos y eventos que componen su mundo incluyendo objetos físicos, como las plantas silvestres, o eventos abstractos, como la justicia social”* (D’Andrade, 2003; 1).

material está hecha la información, y varias otras cosas. Cuando ustedes dicen que me “ven” y levantan inocentemente la mano, están, de hecho, prestando conformidad a ciertas proposiciones acerca de la naturaleza del conocimiento y la naturaleza del universo en el cual vivimos y cómo, conocemos algo referente a él.” (Bateson, 1998; 324). En este sentido al igual que Morin (1996) el autor va a distinguir entre *“el conocer acerca del conocimiento tiene que medirse de la misma manera que otro conocimiento”* (Bateson, 1998; 30).

Marco, escena, escenario, guion, esquema¹³ y modelo son algunas de las categorías analíticas construidas por la Antropología Cognitiva para problematizar el aprendizaje. *"Un esquema es un marco organizado de objetos y relaciones que tiene que ser todavía rellenado con detalles concretos, mientras que un prototipo consiste en un conjunto especificado de expectativas"*. (D'Andrade, 1995; 124)¹⁴ Los esquemas son constructos mentales compartidos, que *"juegan un papel enorme en la comprensión del mundo y la conducta de esas personas dentro de él"*. (Holland y Quinn, 1987; Pág. 7). Entre estos esquemas ubican, por ejemplo, la metáfora¹⁵ y la metonimia¹⁶.

¹³ En los postulados de la Antropología Cognitiva hay una reinterpretación de la categoría piagetiana de *esquema*, pero en articulación con el concepto de *cultura*, y no de *acción* como en Piaget. En el enfoque de Piaget -y sus continuadores- los *esquemas* indican que las actividades tienen un cierto grado de consistencia o de articulación que las constituye en totalidades organizadas, pero esa constitución se produce a partir de la *acción*. *"Llamaremos 'esquema de acción' a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o, dicho de otra manera, a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción"* (Piaget, 2000; 8 y 9).

¹⁴ Dorothy Holland y Debra Skinner describen en un artículo titulado "Prestige and intimacy: the cultural models behind American's talk about gender types" (1987) uno de estos esquemas. Analizando entrevistas a estudiantes universitarias del sur de los Estados Unidos, estas autoras descubrieron la existencia de un *escenario* o *esquema* tras los términos que estas jóvenes utilizaban para referirse a los chicos. *"Un chico se gana la admiración y afecto de una chica tratándola bien. La intimidad es resultado de este proceso. La mujer permite que la relación llegue a ser más estrecha emocionalmente, tratando bien como amigo, bien como amante, o bien como novio, aquellos chicos que hacen el suficiente esfuerzo para ganarse su afecto. Además de la proximidad e intimidad, el proceso de ir formando una relación también tiene que ver con el prestigio. Cuando un chico es atraído por una chica e intenta ganarse su afecto tratándola bien, el atractivo de la chica queda validado y ella gana prestigio en su grupo social. Por su parte, el chico gana prestigio entre sus iguales cuando recibe admiración y afecto de las chicas y gana intimidad con ellas. Normalmente, los chicos con más prestigio son atraídos establecen relaciones afectivas con chicas que tienen prestigio, y viceversa. A veces, sin embargo, un chico puede tener éxito ganándose el afecto de una chica cuyo prestigio es mayor que el suyo. Sin embargo, cuanto más atractiva sea ella, más deberá compensar la falta de prestigio realizando grandes esfuerzos para tratarla bien. De la misma forma, algunas chicas a veces establecen relaciones afectivas con chicos que tienen más prestigio que ellas. Cuando el chico es más atractivo o tiene un prestigio mayor que la chica, ella a menudo tiene que compensarlo ofreciéndole su afecto sin que él haga nada para ganarlo"*. (Holland y Skinner, 1987; 101-102). A partir del esquema se entiende por qué las chicas se refieren a los chicos poco atractivos e insensibles como: *jerks* (estúpidos), *nerds* (gansos), *turkeys* (pavos) y *asses* (imbéciles).

¹⁵ La metáfora, según Holland y Quinn (1987: 28), facilita el pensamiento a través de esquemas imagen, al posibilitar la conversión de nociones abstractas de la experiencia psicológica y social en términos de la experiencia del mundo físico. Un buen ejemplo para ilustrar esta tesis, extraído del libro de Lakoff y Johnson *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), es a la metáfora: "la discusión es una guerra". Cuando nos referimos a una discusión hablamos metafóricamente de "vencer al adversario", "sacar toda la artillería", "rendirse", "atacar", "defenderse de los ataques del contrario", "llevar las cosas al propio terreno", etc. La guerra es una metáfora útil para entender el concepto de discusión porque está definida en términos de un espacio físico (campos de batalla, líneas de frente, zonas desmilitarizadas, rutas de avance o retirada...) ocupado por acontecimientos físicos (avances de tropas, fuego cruzado.).

¹⁶ El papel de la metonimia en relación con los esquemas culturales es distinto al de la metáfora, al operar dentro del mismo dominio semántico. La metonimia utiliza una entidad para referirse a otra con la que está relacionada o de la que forma parte. De esta manera contribuye a su

A partir de la categoría de esquemas la Antropología Cognitiva construye lo que denominan modelos que "sirven para establecer metas para la acción, otras ... para planear la consecución de dichas metas, otras para dirigir la realización de estos objetivos propuestos, otras para dotar de sentido a las acciones y comprender los objetivos de otros, y otras para producir verbalizaciones que pueden jugar distintos papeles en todos estos proyectos, así como en la subsiguiente interpretación de lo que ha ocurrido. La complejidad en la relación entre lo que la gente dice acerca de lo que hace y la ejecución de otras actividades no verbales se debe en parte a que los hablantes con frecuencia desempeñan tareas complejas con múltiples objetivos que pueden o no incluir producir una descripción verbal verídica de dichas tareas". (Quinn y Holland, 1987; 7-8).¹⁷

Los modelos, sostienen estos marcos epistémicos, tienen que distinguirse de las teorías culturales que son explicaciones explícitas que producen las personas de un colectivo social sobre ciertos temas. Las teorías son producciones

simplificación, hace que sea más manejable, fácil de entender, procesar y reconocer. Por ejemplo, a partir de los esquemas proposición que comparten los norteamericanos sobre el matrimonio, es posible inferir metonímicamente diferentes proposiciones sobre el matrimonio ideal: un matrimonio exitoso es duradero, un matrimonio feliz es mutuamente beneficioso, un matrimonio real es vivido conjuntamente... Todos estos juicios no están basados en datos estadísticos, sino en el conocimiento cultural acerca del matrimonio compartido por los estadounidenses.

¹⁷ Si bien responden a *marcos epistémicos* diferentes la categoría de esquema y modelo elaborada por la Antropología Cognitiva tiene algunos puntos de contacto con la categoría de *representación social*¹⁷ elaborada por la Psicología Social de Serge Moscovici, y luego complejizada por Ivana Markova, Denise Jodelet, entre otros. "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. ... constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal" (Jodelete, 1986, Pág. 474). Las representaciones sociales son "estructuras significantes que se producen para salvar alguna "fisura" en la cultura. Ante un hecho novedoso, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de familiarización mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de anclaje y objetivación (Moscovici, 2001). El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo, consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos. Por este proceso de familiarización los significados construidos son puestos por el grupo en el lugar del "objeto real" y conforman lo que la realidad "es" para esas personas (Marková, 1996). De esta manera, las RS son dinámicas y se modifican cuando se producen cambios culturales o sociales. Si bien la mayoría de los estudios describen las RS existentes en un momento determinado, su comprensión exige situarlas en una perspectiva diacrónica, ubicarlas como un momento particular de un proceso de desarrollo histórico más amplio." (Castorina y Barreiro, 2014; Pág. 57).

explicativas de quienes participan en las situaciones y los modelos son construcciones de procedimientos de quienes analizan. La Antropología Cognitiva considera que los individuos de todas las culturas construyen múltiples modelos cognitivos en relación con sus propios entramados relacionales, estos modelos se superponen y pueden o no coincidir con los creados por las ciencias.

En paralelo a estos enfoques de Antropología Cognitiva, desde marcos epistémicos diversos, Jean Lave (1977), Paul Willis (1977/1988) y Barbara Rogoff (1981) entre otros, comienzan a problematizar el aprendizaje a partir de conceptualizar al aprendizaje a partir de una relación dialéctica entre conocimiento y práctica; sujetos y entornos. Estos enfoques sostienen que es en el devenir mismo de la práctica donde se produce el conocimiento, y es en este acto mismo de productividad donde se experimenta el aprendizaje. Tal como sostiene Marx (1867/2008) el aprendizaje es la realización de la práctica y su producto el conocimiento. Aprendemos en la práctica a construir conocimiento, y aprendemos conocimientos producto de la práctica.

En estos enfoques es clave el redescubrimiento de la obra de Lev Vygotsky a partir de las traducciones que Alexander Luria, uno de sus discípulos, publica en 1962 en los Estados Unidos.¹⁸ Vygotsky conceptualiza al aprendizaje en relación con el desarrollo, para el autor los nuevos conocimientos se entrelazan a los conocimientos previos, los cuales siguen existiendo en la siguiente etapa de desarrollo, pero pierden su papel decisivo en la construcción o maduración del todo. En consecuencia, el aprendizaje expresa la relación que se establece entre estos conocimientos nuevos, los conocimientos previos y el entramado relacional

¹⁸ Luria proporcionó traducciones de dos obras centrales; "Herramienta y símbolo en el desarrollo de los niños" originalmente escrita en 1930 y "La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores" originalmente publicada en Moscú en 1960. La publicación de estos ensayos renovó desde una perspectiva histórico-social el estudio del conocimiento; y específicamente de la experiencia que les niños hacen al conocer. Vygotski plantea que: "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social y, más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vigostky,2009; 94).

del sujeto. El aprendizaje es *“un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”* (Vygotsky, 2009; 136).¹⁹

Vygotsky, rechaza los argumentos que sostienen que la transmisión de conocimiento a priori permitía al sujeto aprender, para el autor ruso es la práctica situada la que posibilita el aprendizaje; los sujetos aprendemos una práctica al practicarla, aprendemos un idioma usando ese idioma. En palabras de Vygotsky: *“...aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así, pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.”* (Vygotsky, 2009: 139).

Analizar el aprendizaje desde el enfoque constructivista conlleva prestar especial atención a los intersticios de la vida cotidiana. Lo que supone que adoptemos un enfoque que conceptualiza al *“aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana.”* (Lave, 2001; 24). Lo que nos permite analizar la participación de los niños en la vida cotidiana, conceptualizando a esta como *“un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas.”* (Rockwell, 2018; 239).

En 1977 Paul Willis²⁰ publica *“Aprendiendo a trabajar”* ubicándose entre los primeros en dar cuenta etnográficamente cómo el aprendizaje involucra un

¹⁹ Aprender una determinada práctica, como podría ser escribir a cierta edad y en un determinado entramado relacional puede promover todo el desarrollo motor de un sujeto, mientras que desplegar la misma práctica a otra edad y en otro entramado relacional simplemente añade una nueva experiencia. En esta línea de pensamiento se inscribe el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que: *“...no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (...) El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial”* (Vygotsky; 2009; 133).

²⁰ “En los años que siguen a la década del 60, se crea en Inglaterra el Centro para Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, lugar en que se funda la llamada “escuela de la nueva sociología de la educación”, y en la cual destacan los trabajos de Paul Willis y Pierre Bourdieu (Lave et al., 1992; Levinson y Holland, 1996). La Escuela de Birmingham viene a presentar una visión renovada y más optimista de las culturas juveniles al referirse a ellas como el espacio social en el cual se producen fenómenos de resistencia y autoestima; un lugar donde

entramado de práctica sociales situadas. Willis registra como un grupo de “muchachos” de clase trabajadora en un barrio obrero inglés de la ciudad de West Midlands aprenden a conseguir trabajos de clase obrera. A partir de este enfoque Willis entrevista a los jóvenes en diferentes situaciones y registra las prácticas que estos despliegan dentro de la escuela con el objetivo de problematizar cómo jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.

Su etnografía analiza cómo las prácticas que los jóvenes despliegan entre los últimos años de su escolarización secundaria se van entramando con las que despliegan en sus primeras experiencias laborales. De esta manera Willis da cuenta cómo los jóvenes van montando y contraponiendo prácticas de aprendizaje individuales, mayoritariamente vivenciadas en las escuelas, y prácticas de aprendizaje colectivo vivenciadas en diferentes situaciones escolares, laborales, barriales, etc. A estos fines el autor redefine el concepto de *cultura* la cual sostiene *“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, 1993; 449).

Entre los aspectos que nos interesa destacar del autor esta su conceptualización de la relación entre pares en las situaciones de aprendizaje cotidianas. Los grupos *“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 que convierten a la escuela en algo tangencial a la experiencia total de ser un adolescente de la clase obrera en un medio urbano industrial.”* (Willis, 1998; 40). Las prácticas que despliegan los jóvenes “pringaos” o los “colegas” son producto del aprendizaje que se construye al interior de un grupo, entre grupos de pares y/o con los docentes. *“La habilidad práctica aparece siempre en primer lugar y es la condición previa de todos los demás conocimientos. Mientras que en la cultura de la clase media el conocimiento y las aptitudes se contemplan como*

los jóvenes de la clase trabajadora optan por la nobleza del trabajo manual por sobre el rendimiento académico, para ellos cargado de connotación femenina.” (Foley, 2010; 187)

una manera de incrementar totalmente las alternativas prácticas abiertas al individuo, a los ojos de la clase obrera la teoría está firmemente unida a las prácticas productivas particulares.” (Willis, 1998; 71).

De esta manera el autor va mostrando cómo les jóvenes van entramando sus experiencia escolares y fabriles, aprendiendo prácticas que corresponden a diferentes ordenes de valoración pero que en su experiencia cotidiana se presentan articuladas. De esta manera los aprendizajes disciplinares, que garantizan la obtención de títulos o la movilidad social, se presentan entramados a otros relacionados con el aprendizaje de la actitud correcta que se corresponde con la autoridad escolar. Este entramado de aprendizajes expresa, para Willis, como opera la reproducción cultural la cual *“designa el modo en el que este conjunto de procesos opera, en último término y efectivamente, para conceder una nueva vida a las creencias ideológicas y sociales, así como para reforzarlas”.* (Willis, 1998; 449).

No obstante, como también sostiene el autor, este entramado de aprendizajes también expresa una producción cultural por parte de los jóvenes. Esta producción cultural de los *colegas* *“designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares.”* (Willis, 1998; 449). Esto implica que esas mismas prácticas de rechazo que los muchachos despliegan se transforman en aprendizajes que los caracterizan y los forman en la actitud correcta de trabajadores fabriles. *“Como dice Bill hablando de la diferencia entre su futuro y el de los pringaos: Es la diferencia entre mover un lápiz y currar de verdad. Este es el conocimiento de la división de clases, que es aprendido en la escuela. Es el producto de la enseñanza y su efecto es social.”* (Willis, 1998; 123). El aprendizaje en el planteo de Willis, al igual que en Jules Henry, es parte de la vida social colectiva en la que despliegan su cotidianeidad donde se producen a la vez que reproduce formas culturales escolares y contraescolares.

En la misma línea de Willis encontramos el trabajo etnográfico que Douglas E. Foley lleva adelante entre 1977 y 1987 en la localidad de North Town en Texas *“Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas”* (2010) En una ciudad atravesada por condiciones de segregación racial, el autor analiza cómo los jóvenes mexicanos y estadounidenses aprenden la cultura capitalista en diferentes situaciones de enseñanza; actividades áulicas, deportivas, recreativas, etc. A partir de estas situaciones Foley va a sostener que los jóvenes aprenden prácticas de la cultura popular que escenifican y/o reproducen la desigualdad social.²¹ La etnografía del autor integra múltiples escalas de análisis; da cuenta de las prácticas a partir de las cuales los jóvenes aprenden la cultura capitalista en la vida cotidiana, a la vez que ubica estas prácticas en el marco de procesos sociales donde se legitiman determinadas políticas de aprendizaje. En este sentido el autor no solo da cuenta de los aprendizajes de corpus disciplinares, sino que analiza la “cultura capitalista” la cual demanda *“ser un líder y un ciudadano activo que aprende una serie de habilidades de comunicación, como, por ejemplo, cómo administrar la propia imagen pública para salir adelante.”* (Foley, 2010; 114 Traducción propia).

Al igual que Henry y Willis, Foley problematiza cómo los jóvenes construyen prácticas entre pares que les permiten vincular el éxito académico con los valores de éxito de la cultura capitalista norteamericana. El trabajo de Foley, junto con otras etnografías que se van a desarrollar en el contexto norteamericano (Foley, Levinson y Hurtig, 1999; Luttrell; 2003; Holland y Eisenhart, 1990; Fordham, 1996; Ferguson 2001; y Levinson, 2001), son *“una representación más compleja de cómo la juventud norteamericana proveniente de grupos étnicos diferenciados navega entre los grupos de presión de sus pares y las reglas institucionales y sus sistemas de recompensa”* (Foley, 2010; 189).

En 1977, al igual que Paul Willis, Jean Lave publica en la revista *“Anthropology & Education Quarterly Vol. 8”* una síntesis de su primer trabajo etnográfico en la

²¹ Uno de los aspectos más interesantes del trabajo etnográfico del autor es que una vez que egresan vuelve a entrevistar a muchos ex alumnos; y analiza examina la movilidad social ascendente de la clase trabajadora mexicana; y reflexiona sobre el cambio y la resistencia al cambio en las relaciones raciales, el papel de la comunicación y la falta de comunicación en la vida comunitaria y la necesidad de reconstruir un sentido de comunidad.

República de Liberia. En este artículo la autora analiza el aprendizaje de un conjunto de procedimientos aritméticos entre los sastres tribales de la República Liberia (Lave, 1977). La autora es una de las primeras antropólogas en conceptualizar explícitamente al aprendizaje como una práctica social, y en construir un enfoque que permite desde la antropología analizar la intersección entre múltiples entornos cotidianos de aprendizaje. A partir de este marco, años después, la autora registra etnográficamente cómo los adultos estadounidenses de sectores medios aprenden a usar las matemáticas al hacer las compras en los supermercados o al cocinar en sus hogares. Lave sostiene que las *“mismas personas difieren en sus actividades aritméticas en diferentes entornos de una forma que pone en cuestión toda frontera teórica entre actividad y medio, formas cognitivas, corporales y sociales de actividad, información o valor o problema y solución”* (Lave, 2015; 19).

En este marco la autora elabora, junto con otras colegas, los conceptos de “aprendizaje situado” y “participación periférica legitimada” y sostiene que *“...toda actividad (entre las que se encuentra el aprendizaje) está situada en - hecha de, es parte de- las relaciones entre personas, contextos y prácticas. Esto nos llevó a la noción de que el aprendizaje se encuentra en comunidades de prácticas complejas (culturales y cambiantes, como parte del proceso histórico que constituye la vida social). Las cosas están constituidas por, y constituidas como, sus relaciones; y, por lo tanto, la producción cultural es aprendizaje que es producción cultural.”* (Lave 2015; 40. Traducción propia).

Lave, junto con Chalkin, Packer y otros, van a cuestionar la fragmentación de la experiencia del conocer que realizan los enfoques cognitivos al estudiar el aprendizaje. En primer lugar, estos autores cuestionan la separación que el cognitivismo hace entre; sujetos -analizados en términos individuales y por ende conceptualizados como independientes de sus entramados relacionales- y mundos -conceptualizados por fuera de la historia-. Esta separación analítica permite sostener a los enfoques cognitivos que *“el aprendizaje es una cuestión del sujeto que llegar a conocer mejor el mundo”* y que la *“acción en el mundo tiene sólo un lugar secundario”* (Lave y Packer, 2011; 16). Lo que posibilita

separar al aprendizaje de su entorno, y por ende analizarlo como una entidad más abstracta, formal, desprendido y objetiva con la que se relaciona el sujeto.

Lo que les lleva, en segundo lugar, a cuestionar la separación analítica entre conocimientos y esquemas que algunos enfoques cognitivistas construyen sostiene que *“descontextualizar el conocimiento es “formalizarlo” (es decir, contenerlo, verterlo en formas) en un nivel más amplio. Formalizar es contener más formas. Por lo tanto, la abstracción a partir de los “contextos” y la generalización a través de ellos son mecanismos que supuestamente producen conocimiento descontextualizado (valioso, general).”* (Lave, 2001; 36). Las teorías cognitivas suponen que los sujetos pueden construir conocimiento abstracto 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; 36).²² Y lo que es más importante permite concebir al conocimiento como un objeto como una adquisición que pueden tener unos y otros no.

El objetivo, de Lave, Packer, Chaikling, Wenger entre otros, es problematizar la posición política²³ que subyace a estas teorías y el correlato ideológico que estas implican para la enseñanza y el aprendizaje. *“A través de estas teorías se encuentra la noción de refinamiento, de un movimiento que se aleja del desorden de la práctica y las preocupaciones mundanas; en definitiva, un alejamiento de lo cotidiano hacia un ámbito de reflexión y desprendimiento, donde se puede obtener el auténtico conocimiento”.* (Lave y Packer, 2011; 16)²⁴. A partir de estas

²² La diferencia que plantea Lave es epistemológica, mientras que las teorías cognitivas parten de *“una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas, y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje con la participación en cambiantes procesos de actividad humana. En este último caso, el “conocimiento” se convierte en un concepto complejo y problemático, mientras que en el primero lo que es problemático es el “aprendizaje”* (Lave, 2001; 24-25).

²³ Las teorías generales de aprendizaje no están desprovistas de valores sociales y políticos, a pesar de lo que éstas deseen asegurar. Más bien, estas teorías invitan a una tácita aceptación y legitimación del orden social contemporáneo. Si uno es de la élite (burguesía, adulto, hombre, civilizado, blanco), uno aprende cosas de élite; si no, uno debe mantenerse ordinario y aprender con la práctica, sin reflexión. En la concepción del aprendizaje que proponemos, las diferencias de poder, los conflictos, la lucha y la contradicción son constitutivos de la participación en la práctica social. (Lave y Packer, 2011).

²⁴ “La axiología de refinado-crudo funciona en todas las ciencias sociales (al menos). La lingüística estructural ofrece un ejemplo ilustrativo, mostrando la axiología tanto a nivel de método

críticas Lave, y los autores agrupados en este enfoque, van a sostener que es un error suponer que el aprendizaje es un tipo particular de actividad, que tendría lugar sólo en momentos específicos y en lugares especiales organizados para tal fin²⁵. El aprendizaje se despliega en la actividad social. (Lave y Wenger 1991; Chaiklin y Lave 1993; Packer 2001). El énfasis en “*la actividad de la persona en acción en su entorno*” (Lave, 2015; 190) va a constituir el eje conceptual que caracteriza al enfoque, sea a partir de estudios en entornos cotidianos como la navegación (Hutchins, 2011), la herrería (Keller y Keller, 2011), la sala de espera (Wenger, 2001), el cultivo de la mandioca (Padawer, 2019); en situaciones de enseñanza intencionada (Kvale, 2011; Siiljo, y Wyndhamn., 2011) o en la intersección entre ambos entramados (Lave, 2015; Rodríguez Celín, Lemmi, Soto, Golé, Canciani y Padawer, 2018; Padawer, 2021).

El aprendizaje es parte constitutiva de la participación en cambiantes comunidades de prácticas (Wenger, 2001) que involucran múltiples procedimientos de construcción de conocimiento que son dialécticamente constitutivos entre sí. “*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*

como a nivel de teoría. Los datos sobre el “desempeño” de una persona se suponen contaminados por la influencia del entorno, la motivación, la fatiga, e incluso por las exigencias de hablar en “tiempo real”. Con el fin de caracterizar adecuadamente la “competencia” subyacente, la cual es vista como el objetivo apropiado del lingüista, estos datos deben ser refinados. Deben ser abstraídos de la situación en la que hacen su aparición. Pero los supuestos de que el aprendizaje es un movimiento hacia un espacio ideal, ejemplificado por la ciencia, la filosofía, etc., de que lo cotidiano es el espacio de las sucias particularidades de la existencia, y de que hay naturalmente una oposición dualista de sujeto y objeto, persona y mundo, están extendidos en las creencias y prácticas cotidianas de la cultura euroamericana de forma mucho más amplia”. (Lave y Packer, 2011; 17).

²⁵ En este sentido los autores van a cuestionar la jerarquización entre el *aprendizaje que se produce en entornos formales* el cual es valorado en occidente como el entorno en el que se produce el conocimiento refinado, y el *aprendizaje cotidiano* el cual se produce a partir relaciones que no parten solo de la transmisión intencionada de conocimientos sino de la situacionalidad de compartir una actividad social. “*El aprendizaje formal es formal, porque depende de la enseñanza. Depende, asimismo, de los procesos por los cuales el conocimiento es “transmitido”. Sin la enseñanza, se asume, no habría motivación para aprender. Los procesos de transmisión son requeridos para dar a entender “abstracciones preprocesadas”, y la enseñanza se requiere para que los alumnos puedan acceder al verdadero (léase “privilegiado”) conocimiento. Transmitido así, el conocimiento debe ser interiorizado, y debe ser interiorizado en exactamente la misma forma en que se transmitió, si el conocimiento resultante no ha de ser erróneo. Y, dado que el aprendizaje (más que la aplicación del conocimiento) es el objeto, y la enseñanza es el modo de transmisión, debe haber un medio para llevar los nuevos conocimientos a los sitios de su uso futuro, un proceso conocido como “transferencia del aprendizaje”.*” (Lave y Packer, 2011; Pág. 19).

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). El aprendizaje se construye entonces a lo largo de la compleja trama de prácticas que los sujetos van desplegando en sus actividades cotidianas. Trama donde la *“posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios”*. (Lave, 2001; 29). Al aprender los sujetos retoman las *huellas* que otros han dejado en los conocimientos que usan a la vez que dejan la huella de su propia experiencia.

Otra autora, que recuperamos en nuestro trabajo es Barbara Rogoff. Es una de las primeras en analizar cómo les niños aprenden a partir de desplegar una práctica en *común*. En *“Aprendices del pensamiento”* publicado en 1990 y traducido al castellano en 1993 la autora sostiene, a partir de retomar a Vygotsky, que el *“desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura”* (Rogoff, 1993: Pág. 21). En esta línea en *“Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”* (1997), la autora analiza como a partir de la práctica las niñas aprenden a ser scout en los EEUU. Rogoff sostiene que les niños aprenden a partir de observar las relaciones con sus pares y de participar junto con las integrantes más hábiles de su grupo social. La autora registra en este trabajo, cómo les niños de clase media norteamericanos aprenden a pensar²⁶ la resolución de un problema²⁷. En este sentido conceptualiza a les niños *“como*

²⁶ *“Teniendo en cuenta el objetivo de este libro, cognición y pensamiento se definen, en términos generales, como resolución de problemas. Acepto que el pensamiento es funcional, activo, y que tiene sus raíces en la acción orientada a una meta. La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional, que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entretener a otros, explorar las propiedades de una idea, de un terreno o de objetos que no nos son familiares, tratar de recordar o descubrir dónde hemos dejado las llaves.”* (Rogoff, 1993; 31).

²⁷ *“La estructura de los problemas que los humanos intentan resolver, el conocimiento base que proporciona recursos para lograrlo, y las estrategias más o menos eficaces que permiten lograr la solución, se sitúan en una matriz social de propósitos y valores. Los problemas que se*

aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social” que “adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural.” (Rogoff, 1993; 30).

El aprendizaje para Rogoff se produce en la intersección entre la escala cotidiana de las prácticas, donde los niños interactúan entre sí y con los adultos, y la escala sociohistórica de la actividad social, donde se expresan las *“destrezas que cada comunidad valora [y] constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes.”* (Rogoff, 1993; 35). A partir de este marco epistémico analiza diferentes situaciones etnográficas donde los niños aprenden a resolver problemas entre pares y con los adultos.

Rogoff sostiene que este aprendizaje se construye a partir de una participación guiada en actividades socialmente legitimadas por el colectivo del que forman parte los niños. *“La guía puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar, ya que los niños o sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza. La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales -tanto el apoyo como los retos que les plantean los otros- al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades*

plantean, los instrumentos disponibles para resolverlos, y las tácticas elegidas para abordarlos, se construyen a partir de definiciones socioculturales y tecnologías disponibles de las que se sirve el individuo en un momento dado. La resolución del problema se produce, a veces, en situaciones sociales que los definen y que, además, proporcionan oportunidades para aprender de los intercambios sociales (Rogoff, 1993; 30).

de su comunidad. Los procesos de participación guiada se basan en la intersubjetividad: 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)²⁸.

En su trabajo la autora problematiza las diferentes características que adquiere esta participación guiada. Así para analizar la interacción entre iguales, en el aprendizaje de una actividad socialmente valorada, en esta línea redefine el concepto de cooperación elaborado por Piaget. La cooperación le permita a la autora analizar, por un lado, las prácticas que les niños despliegan ante una situación en la que se produce un conflicto cognitivo producto de opiniones diferentes respecto a la resolución de una actividad. Y por el otro cómo les niños aprenden en la práctica a construir en conjunto. Al analizar las interacciones entre niños novates y expertos, retoma el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky dado que le permite explicar como el novato participa en la actividad a partir de vivenciar junto al experto la resolución del problema.²⁹

En 2000 Tim Ingold publica “The Perception of the Environment” donde analiza cómo los seres humanos elaboran conocimientos a través de las prácticas que desarrollan en sinergia con su entorno. El autor retoma a Gregory Bateson en contraste con Claude Lévi-Strauss para distinguir entre información y conocimiento “*mientras que para Lévi-Strauss la mente recupera información del mundo a través de un proceso de decodificación, para Bateson se abre al mundo*

²⁸ Lo significativo para mí es que, a través de la participación diaria del niño en la vida social, se le proporcionan «lecciones» relacionadas con actividades culturales que exigen destrezas específicas y que son valoradas en esa cultura (o al menos se las considera necesarias). Forma parte de la naturaleza de la comunicación, quizá sobre todo de la comunicación entre niño y cuidador (o adulto y niño), el que estas lecciones culturales estén diseñadas para un niño en particular. Forma parte de la naturaleza del niño el buscar el significado -el propósito y la connotación de lo que ocurre a su alrededor, e incorporarse él mismo a la actividad en curso. La participación guiada implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo, pero en cierto modo desafiante. (Rogoff, 1993; 42).

²⁹ La distinción entre las dos teorías, a propósito del modelo de influencia social, se relaciona con los distintos aspectos fundamentales del desarrollo cognitivo que ambos teóricos intentaron explicar. El interés de Piaget estaba en los cambios cualitativos en la perspectiva del niño cuando resuelve problemas lógico-matemáticos, mientras que Vygotsky se preocupaba por el desarrollo de las destrezas del niño y por la adquisición de información útil para la aplicación de los instrumentos del pensamiento culturalmente desarrollados. (Rogoff, 1993; 184).

en un proceso de revelación. Este contraste está ligado a dos sentidos en los que podría decirse que los novatos, al aprender a percibir el mundo que los rodea, están provistos de claves para sentirlo. La clave podría ser un cifrado o una pista.” (Ingold, 2000; 9).

Al distinguir entre información y conocimiento, el autor no pretende construir una dicotomía sino conceptualizar un sujeto complejo que despliega habilidades cognoscitivas en y con relación al entorno. En este sentido la información no implicaría un estado, sino que encadena prácticas que allanan el camino al conocimiento. La información *“al estar dentro de una tarea hasta cierto punto ya conocida en virtud de la experiencia previa. Sólo cuando se sitúa en el contexto de las competencias adquiridas a través de esta experiencia previa, la información específica una ruta comprensible que puede seguirse en la práctica, y sólo esa ruta especificada puede conducir al conocimiento. En este sentido, todo conocimiento se basa en la habilidad. 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. En resumen, el aumento del conocimiento en la historia de la vida de uno no es el resultado de la transmisión de información, sino del redescubrimiento guiado. (Ingold, 2022: 17).* Son los seres humanos aprendiendo en y con el entorno quienes actualizan en la práctica el conocimiento que se reconstruye de generación en generación³⁰. “Los seres

³⁰ *“Si, como afirmara la ecología evolutiva, el patrón intersticio de forrajeo ha evolucionado por la selección natural como estrategia óptima de obtención de recursos para cazadores y tramperos. en el entorno del bosque boreal, entonces debe ser expresable en forma de reglas y representaciones que se pueden transmitir de generación en generación. Permítanme enfatizar una vez más que no se trata de que estas reglas y representaciones estén codificadas genéticamente. La sugerencia es más bien que la ‘fórmula’ para el forrajeo intersticio está contenida dentro de un cuerpo de información cultural que se transmite, de manera análoga a la transmisión genética, de una generación a la siguiente. Según esta analogía, la transmisión de la cultura la información debe distinguirse de la experiencia de su aplicación en particular escenarios de uso, así como la transmisión de los elementos constitutivos del genotipo debe distinguirse de la realización de este último, dentro de un ambiente particular, en el manifiesto forma del fenotipo. Esta distinción se hace comúnmente por medio de un contraste entre dos formas de aprendizaje: social e individual (por ejemplo, Richerson y Boyd 1992: 64, véase también el Capítulo Veintiuno, págs. 386–7). Así, en el aprendizaje social, el novato absorbe la reglas y principios subyacentes de la caza de miembros ya bien informados de la comunidad; en*

humanos sabemos mucho. Pero somos capaces de tantos conocimientos sólo porque nos apoyamos en los hombros de nuestros predecesores. Como observó Durkheim hace tiempo (1976 [1915], p 435), "a lo que podemos aprender por experiencia personal [se añade] toda esa sabiduría y ciencia que el grupo ha acumulado en el curso de los siglos". (Ingold, 2010: 6)

Ingold critica el enfoque cognitivista del aprendizaje que divide entre una dimensión individual, donde cada sujeto aprende por sí mismo a través de la experiencia, y otra social, que da cuenta de cómo una generación transmite un cuerpo de conocimiento a la siguiente generación. El autor va a postular 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: 386). En el enfoque del autor 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. Aprender desencadena "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).*

A partir de recuperar el trabajo de John Dewey, Ingold problematiza lo que conlleva comprender en la práctica, distinguiendo entre la experiencia que envuelve para los aprendices ser *"enseñado por"* o *"aprender de"*. La primera de estas experiencias de comprensión a partir de la práctica supone la transmisión de información aislada, donde lo que se enseña y lo que se aprende se separa de la vida cotidiana, y donde el que enseña es uno y el que aprende otro. El *"aprender de"* conlleva a que tanto practicantes como maestros, compartan un interés en el proceso, generando una perspectiva compartida; un hacer común. Finalmente, el autor distingue dos formas de *"aprender de"*, una supone

el aprendizaje individual los pone en uso en el curso de sus actividades en el ambiente. (Ingold, 2000: 36).

“observar lo que otros hacen, si estos [aprendizajes] le han sido demostrados deliberadamente” y la otra conlleva un “aprender de” que “esta está enmarcada en términos de reglas o principios descontextualizados de la aplicación. Aprender a crear una herramienta de piedra tallada en presencia de un maestro tallador es un ejemplo de lo primero; aprender a navegar por medio de cartas estelares es un ejemplo de lo segundo (Ingold, 2022: 18-19)³¹.

En el caso de nuestro país y la región, son los estudios enmarcados dentro del campo de la Antropología y Educación los que han problematizado desde la década del 80 diferentes aspectos vinculados al aprendizaje (Batallán, 1987; Batallán; Neufeld, 1988; Rockwell, 2018; Achilli, 2005; Neufeld, 2014; entre otros). Estos enfoques se destacan, en primer lugar, por haber situado la educación en el marco más amplio de los procesos de *producción social*, articulando en el análisis la dimensión de lo político, lo económico y lo cultural. (Neufeld, 1988; Cragolino, 2001; Achilli, 2005; Santillán, 2012; entre otros). En segundo lugar, por haber abordado las prácticas y los conocimientos que los sujetos despliegan como expresión de relaciones situadas social e históricamente (Achilli, 2010; Batallán, 1987; Candela, 2001; Navarro, 2017; Padawer, 2013; Rockwell, 2011; entre otros). Y finalmente por sostener *“que los niños siempre están involucrados en la construcción de conocimientos significados, aunque estos conocimientos no siempre sean los que la escuela válida para determinar sus niveles de aprovechamiento. A pesar de ello, a menudo sus procesos interpretativos integran y reelaboran las informaciones y las perspectivas que obtienen en la escuela.”* (Rockwell, 2011; 24).

Elena Achilli es una de las primeras, dentro del campo de la Antropología y Educación, en redefinir el concepto de práctica para problematizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. A partir de analizar los procesos de construcción de conocimiento que les docentes despliegan en la cotidianeidad escolar distingue entre: *“...práctica docente como el trabajo que el maestro*

³¹ *“Es a través de un proceso de aprendizaje, no de inculturación, que cada generación alcanza y supera la sabiduría de sus predecesores. Esto me lleva a concluir que, en el crecimiento del conocimiento humano, la contribución que cada generación hace a la siguiente no es un suministro acumulado de representaciones, sino una educación de la atención.”* (Ingold, 2010: Pág. 11)

desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.” (Achilli, 1996: 6-7). Mientras que la práctica pedagógica sostiene es “...*el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender.”*” (Achilli, 1996: 7). La autora sostiene que las prácticas desplegadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen entrecruzamientos de distinto orden: político, social, cultural, ideológico y psicológico.

En particular, nos interesa recuperar los trabajos de corte etnográfico que han problematizado diferentes aspectos vinculados al aprendizaje que despliegan niños y jóvenes en diferentes situaciones de enseñanza intencionada. Entre estos destacamos el análisis que Antonia Candela (2001) hace de la trama de prácticas que estudiantes y profesores construyen al aprender conocimientos científicos en el contexto de la escolarización secundaria mexicana. La autora sostiene que “*el conocimiento científico escolar, es una construcción social en la que la propuesta curricular (...) representa sólo un punto de partida. Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, (la escritura y la lectura) reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y sentidos de las actividades realizadas* (Candela; 2001; 35).

Desde de este mismo enfoque, otro conjunto de trabajos analiza cómo niños y jóvenes indígenas y migrantes, se integran en comunidades de práctica construyendo saberes vinculados al mundo productivo, laboral, educativo o recreativo. Entre estos destacamos los trabajos Gabriela Novaro, quien desde el 2010 aborda las experiencias formativas de niños migrantes bolivianos en un barrio periurbano de la localidad de Escobar en la Provincia de Buenos Aires. La autora analiza diferentes dimensiones de los procesos de transmisión

intergeneracional vinculadas al aprendizaje de referencia identitarias en entramados comunitarios, familiares y escolares (Novaro, 2014 y 2015; y Novaro y Padawer, 2013). En un artículo compartido junto a María Laura Diez y Francisco Fariña (2017) analizan cómo les adultes y jóvenes bolivianos, a partir de participar en actividades productivas y recreativas, construyen un diálogo entre saberes que da cuenta de la preocupación por la transmisión de una forma de ser asociada a lo boliviano.

En lo que refiere a les niñes, los trabajos han puesto el foco en distintas dimensiones relacionadas con el aprendizaje y múltiples espacios en los que estos se despliegan. Un grupo de autoras han abordado las situaciones de la educación formal (Batallán y Campanini, 2008; García Palacios y Hecht, 2009; Enriz, 2014; Santillán, 2012; Hecht, 2017; entre otros). Entre estos destacamos el trabajo de Laura Ruggiero (2009) quien analiza cómo les niñes y jóvenes aprenden a relacionarse en situaciones atravesadas por conflictos que les involucran a ellos y a les adultes en la cotidianeidad escolar. Otro trabajo que destacamos especialmente es el de Lucía Rodríguez Bustamante (2022), quien examina las prácticas políticas que les niñes despliegan en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. En su trabajo la autora retoma los trabajos que abordan la construcción de la infancia educada ciudadana (Batallán, 1987 y 2007; Batallán y Campanini, 2012; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021; y Rodríguez Bustamante 2022) para analizar etnográficamente las prácticas de construcción de conocimiento vinculadas a la formación ciudadana y la construcción de lo *común*. Rodríguez Bustamante analiza la participación de les niñes en el Consejo de Grado y el Consejo de Escuela registrando las prácticas que entre niñes y docentes construyen en torno al involucramiento de les primeros en estos espacios. A partir de este registro, Rodríguez Bustamante sostiene que les niñes aprenden a participar de la vida política en el nivel primario a partir de poner en tensión la vida en *común*.

Otro grupo de autoras dentro del campo de la Antropología y Educación han problematizado las prácticas de les niñes en espacios extraescolares o en el marco de organizaciones populares (Padawer, Scarfó, Rubinstein et al., 2009; Santillán, 2012; Scarfó, 2018 y Shabel, 2016; Enriz, 2006; Hecht, 2010). Entre

estas autoras, destacamos el trabajo de Paula Shabel (2016) quien analiza cómo les niños que habitan espacios “tomados” por diferentes organizaciones sociales, tanto para vivienda como para usos comunitarios, aprenden a construir conocimiento político. La autora analiza cómo les niños y jóvenes que viven en una casa tomada por el Movimiento Territorial de Liberación aprenden prácticas vinculadas con el *hacer y ser* colectivo. En la misma línea, María Laura Fabrizio (2022) analiza los procesos de apropiación que niños y jóvenes despliegan en torno a los aprendizajes musicales en el marco de una orquesta Infanto-Juvenil en la localidad de Lanús en la Provincia de Buenos Aires. Entre otras cuestiones la autora examina cómo les niños -sin la supervisión de les docentes- despliegan entre ellos conocimiento que integran diferentes experiencias musicales, configurando propuestas propias sin modificar los objetivos del programa y favoreciendo el aprendizaje entre pares.

Otro conjunto de autoras, examinan cómo les niños aprenden en diferentes situaciones vinculadas con la interculturalidad. Estas autoras ponen de relieve la multiplicidad de experiencias donde les niños aprenden a ser niños entre pares a partir de participar en actividades organizadas por cada comunidad. (Hecht, 2007; Padawer, 2013; Enriz, 2014 y Szulc, 2019). Dentro de estas últimas, recuperamos especialmente el trabajo que lleva adelante Mariana García Palacios (2010, 2012, y 2014) analizando el aprendizaje religioso entre niños toba en un barrio de la Provincia de Buenos Aires. La autora analiza cómo les niños aprenden prácticas religiosas a partir de vincularse entre sí y con les adultos en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Finalmente, nos interesa recuperar el trabajo que Ana Padawer viene realizando desde el 2009 con poblaciones rurales donde conviven comunidades mbyà guaraní con pobladores criollos en la localidad de San Ignacio, Misiones. (Padawer, 2011, 2019 y 2021). La autora analiza cómo les niños y jóvenes mbyà guaraní aprenden conocimientos productivos a partir de una trama, que entrelaza actividades escolares y productivas dentro de los grupos domésticos. Padawer no solo da cuenta de las desigualdades que conforman la existencia de estas poblaciones, sino que problematiza cómo estas se aprenden a partir de un hacer que configura la vida cotidiana. *“Partiendo desde esta perspectiva, mi*

intención es reconocer y a la vez analizar críticamente el carácter formativo del trabajo infantil rural en contextos domésticos, teniendo en cuenta que la antropología ha romantizado las relaciones entre adultos y niños en términos de socialización basada en el aprendizaje en el hacer, y por lo tanto los conflictos de género y edad en contextos familiares han sido escasamente descritos” (Padawer, 2018: 36).

La autora muestra cómo les niños *aprenden conocimientos productivos* a partir de un *“redescubrimiento guiado (Ingold, 2002), donde las explicitaciones verbales no derivaban de representaciones mentales sino de contextos familiares de actividades.”* (Padawer, 2018: 39)³². No obstante, explicita que este redescubrimiento guiado en la chacra se organiza a partir de distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social que configuran un acceso desigual a las habilidades que les niños aprenden. Asimismo, la autora analiza como el conocimiento local de les niños y jóvenes mbyà guaraní está *“disminuyendo en las experiencias de aprendizaje de las nuevas generaciones, a medida que las actividades productivas disminuyen”* (Padawer, 2021; 380). Finalmente, explica cómo los aprendizajes productivos que les niños construyen se producen a partir de la *“participación de los niños en las actividades productivas de las unidades domésticas, que puede entenderse como una experiencia formativa si los procesos educativos se conciben como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce a través de comunidades de práctica y participación periférica legítima”*. (Padawer, 2021; 386).

Por último, nos interesa recuperar un artículo en particular *“Comunidades de práctica y espacios de sociabilidad: aprendizajes e identificaciones en el quehacer cotidiano”* (2018) escrito colectivamente entre María Lucila Rodríguez Celín, Soledad Lemmi, Alejandra Soto, Carla Golé, Laura Canciani y Ana Padawer. Las autoras analizan como diferentes colectivos aprenden a bailar, trabajar o almorzar a partir de compartir un *hacer*, que simultáneamente permite

³² Estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar imperceptiblemente y en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea: la educación de la atención, el seguir los senderos trazados por aquellos más expertos en los quehaceres cotidianos (Ingold, 2002), constituía una forma de aprender que estaba invisibilizada, y atravesada por una serie de conflictos ligados a la edad y el género.” (Padawer, 2018: 37)

ubicar a los participantes en una categoría social *común* derivada de estas prácticas situadas.

Al analizar la comensalidad en comedores escolares ubicados en escuelas interculturales bilingües las autoras sostienen que *el “aprendizaje por parte de los niños no es sólo sobre cómo comer, sino con quiénes comer. La comensalidad refiere a las prácticas y representaciones en torno a lo que se come, su modo de preparación, forma de consumo, con quiénes, cuándo y dónde se realiza la acción.* (Rodríguez Celín, Lemmi, Soto, Golé, Canciani y Padawer, 2018; 9). En caso del baile en centros regionales españoles, las autoras muestran como el aprendizaje se producen a través de la observación y la imitación de prácticas que son *“el resultante de una gran heterogeneidad de repertorios, modos interpretativos, regionalismos, que se dieron históricamente en su práctica, tanto en celebraciones privadas (bailes en contextos familiares), como ritualizadas (conmemoraciones y fiestas religiosas).* (Rodríguez Celín, Lemmi, Soto, Golé, Canciani y Padawer, 2018; 11)

Las autoras concluyen que *“el aprendizaje acontece en situaciones cotidianas e involucra el hecho de “estar” en el lugar “haciendo” con “otro/as” (comiendo, trabajando, bailando).* Esto nos desafía a pensar la complejidad a la vez que la naturalización de estas experiencias y a revisar profundamente la idea misma de legitimidad en relación al conocimiento, considerando el carácter situado, relacional y productivo del conocer, el saber hacer y el aprender identidades, como procesos de negociación imbricados en la práctica social. (Rodríguez Celín, Lemmi, Soto, Golé, Canciani y Padawer, 2018; 16)

Examinar el aprendizaje desde esta perspectiva nos permite dar cuenta del cambiante proceso de participación e igualdad que los niños despliega al construir un *hacer común* en las diversas situaciones de enseñanza intencionada. Lo que nos permite situar el aprendizaje del *hacer común* en un entramado más amplio que excede la experiencia individual de cada niño en las situaciones de enseñanza intencionada, articulado simultáneamente a cada estas, en una trama social local que sienta las condiciones de posibilidad a partir de la cual se construyen lo *común*. (Chalkin y Lave, 2001; Wenger, 2001 y Lave,

2015). Este es el enfoque que adoptamos al analizar cómo los niños aprenden el *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar.

1.2.3.2 Lo común

Las reflexiones sobre lo *común* se encuentran actualmente en pleno crecimiento dentro de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Este renovado interés analítico por lo *común* se vincula con el crecimiento, desde la década del 90 de diferentes movimientos sociales vinculados a reivindicaciones ecológicas y anticapitalistas. A partir de estos movimientos sociales un conjunto de autores de diferentes campos disciplinares han comenzado a problematizar, por un lado, el uso de los recursos comunes (naturales, técnicos, culturales, materiales, inmateriales, etc.) y por el otro, las formas de organización que los colectivos sociales adoptan para sí mismos (Hardt y Negri, 2000; Laval y Dardot, 2015; Nancy, 2016; etc.). En este marco autores como Laval y Dardot (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 que, sin ceder nada en cuanto a derechos y privilegios, quisieran prolongar el ejercicio de su dominio alimentando la guerra económica, el chantaje del paro y el miedo a los extranjeros”* (Laval y Dardot, 2015; 18).

Antes de repasar estos recientes planteos respecto a lo *común*, nos parece relevante dar cuenta del abordaje sobre la temática elaborada por Agnes Heller cuarenta años antes que estos recientes autores. Heller advertía que *“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»)*. Por el, contrario, *la relación consciente con el género es, en esta sociedad -cuando y en la medida en que se realiza—, netamente más amplia que en el pasado. Para el capitalista esta integración puede ser la clase en su totalidad y hasta incluso la nación*

entera; por el contrario, para el proletario -planteada la liberación de su clase- es el género humano en su totalidad” (Heller, 1977; 38).

A partir de este punto de partida, la autora conceptualiza lo común como una forma de integración cotidiana de genericidad, la cual *“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). 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).

A partir de 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 lo *común* en la vida cotidiana. *“Las relaciones que aparecen en la vida cotidiana en base a los contactos determinados por el lugar ocupado en la división del trabajo, pueden ser distinguidas en dos grupos principales: las relaciones basadas en la igualdad y las basadas en la desigualdad. En cuanto a las segundas puede tratarse de relaciones de dependencia o de inferioridad-superioridad. Las relaciones de dependencia son siempre de naturaleza personal (una persona es dependiente de otra), mientras que las de inferioridad-superioridad reflejan el lugar que ocupan las personas de un modo permanente en la división social del trabajo y no se basan necesariamente en la dependencia personal.”* (Heller, 1977; 300).

La autora concede una dinámica productiva permanente a la vida cotidiana que puede, o no, alinearse con los procesos sociales dado que la cotidianeidad está siempre mediada por personas particulares que, con diversos grados de autonomía, establecen relaciones con el mundo y dan formas concretas a los diversos grados de integración social. Al hacer referencia al vínculo entre

estudiantes y docentes, Heller sostiene que, “*existe una relación de dependencia, pero no una relación de inferioridad-superioridad. El alumno puede por principio hallarse en un grado superior en la división social del trabajo respecto a su enseñante. (La relación de dependencia puede desaparecer aun permaneciendo inmutable el puesto en la división social del trabajo (el muchacho crece, la mujer se divorcia, el obrero encuentra otra ocupación), mientras que la relación de inferioridad-superioridad sólo cambia cuando cambia el lugar del particular en la división del trabajo o bien cuando esta última asume otras formas (por ejemplo, en las revoluciones)*”. (Heller, 1977; 300).

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 interpersonales en la vida cotidiana como podrían ser las de los estudiantes y docentes. “*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 intencionada en las que se juega la producción de lo *común*, los niños aprenden a partir del contacto personal a construir relaciones interpersonales; redefiniendo en el devenir de estas la *producción de lo común*.

Otro trabajo pionero es el de Jacques Rancière, quien a partir de la década del 90 comienza a problematizar la producción de lo *común* en el sistema democrático occidental de gobierno. Previamente en la década del 80, había criticado fuertemente la construcción de conocimiento en el sistema educativo francés. La disputa por lo *común* sostiene Rancière, va a implicar dos procesos heterogéneos 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. Daré a este proceso el nombre de policía. 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) La complejidad que implica la reflexión sobre lo político en la sociedad actual se debe, en *“la identificación de la política con la manifestación de lo propio de una comunidad. Puede ser la gran comunidad o las pequeñas. Puede ser la identificación del principio del gobierno con lo propio de la comunidad en nombre de lo universal, la ley o el Estado de derecho. Puede ser, a la inversa, la reivindicación identitaria de las “minorías” contra la hegemonía de la cultura y la identidad dominantes. La gran comunidad y las pequeñas pueden intercambiarse acusaciones de “tribalismo” o de “barbarie”. La una y la otra pueden tener razón en sus acusaciones y equivocarse en sus pretensiones.”* (Rancière, 1996; 78).

A partir de este marco Rancière va a sostener que la hegemonía del neoliberalismo como forma de gobierno en la década del 80 produjo lo *común* a partir del consenso, y la anulación del disenso como práctica posible de lo *común*. Esta lógica consensual está implícita en el estado de derecho actual y se expresa materialmente en sus leyes, dado que su propósito *“...es la desaparición de toda diferencia entre partes de un litigio y parte de la sociedad.”* (Rancière, 1996; Pág.130). No obstante, 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)³³ En el estado de derecho de la

³³ *“Lo que aporta a la comunidad es verdaderamente el litigio. Esto es preciso entenderlo en un doble sentido: el título que aporta es una propiedad litigiosa ya que estrictamente no le pertenece. Pero esta propiedad litigiosa no es en verdad más que la institución de un común-litigioso. La masa de los hombres sin propiedades se identifica con la comunidad en nombre del daño que no dejan de hacerle aquellos cuya cualidad o cuya propiedad tienen por efecto natural empujarla a la inexistencia de quienes no tienen “parte en nada”. Es en nombre, del daño que las otras partes le infligen que el pueblo se identifica con el todo de la comunidad. Lo que no tiene parte - los pobres antiguos, el tercer estado o el proletariado moderno no puede, en efecto, tener otra parte que la nada o el todo. Pero también es a través de la existencia de esta parte de los sin parte, de esa nada que es todo, que la comunidad existe como comunidad política, es decir dividida por un litigio fundamental, por un litigio que se refiere a la cuenta de sus partes antes*

democracia neoliberal el “...consenso, antes que ser la virtud razonable de los individuos y los grupos que se ponen de acuerdo para discutir sus problemas y armonizar sus intereses, es un régimen determinado de lo sensible, un modo particular de visibilidad del derecho como *arkhé* de la comunidad. Antes de arreglar los problemas por medio de interlocutores sociales juiciosos, es preciso arreglar el litigio en su principio, como estructura específica de comunidad.” (Rancière, 1996; Pág.136).

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 (2016) 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. La autora 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*. No obstante, la

incluso de referirse a sus "derechos". El pueblo no es una clase entre otras. Es la clase de la distorsión que perjudica a la comunidad y la instituye como "comunidad" de lo justo y de lo injusto.” (Rancière; Pág. 22-23)

propuesta de Laval y Dardot (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”* (Laval; Dardot, 2015; 29). Esto supone sostener que lo *común* se constituye en, y a partir de, el actuar *común*.

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 Laval y Dardot, 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”* (Laval y Dardot, 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*, lo podemos encontrar en el campo de la Pedagogía, las Ciencias de la Educación y la Filosofía de la Educación. Estos campos del conocimiento 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; Terigi, 2012; entre otros) 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, Terigi, 2012; 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 todas las niñas a una institución educativa. (Enguita, 2012). 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 la misma línea, plantea Pineau (2001), “*el pensamiento liberal ubicó entonces la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarles, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar*” (Pág. 43).

Esta producción de lo universal como contenido sustancial de lo *común* supuso el aprendizaje en las instituciones escolares de todo un conjunto de conocimientos que igualaran a la población a partir de la producción de una ciudadanía hegemónizada por el proyecto oligárquico-liberal del SXIX. Sandra Carli (2012) sostiene que en “*la experiencia argentina, la escolarización dio forma al territorio institucional en el cual la población infantil, atravesada por fuertes desigualdades sociales y diferencias culturales, se constituyó como el elemento fundante de una nueva sociedad*” (40). La autora argumenta que la educación pública modeló e intervino en la producción de un tipo de sociedad posible, construyendo la relación entre el Estado y los diferentes sectores sociales a partir de conformar una identidad *común*.

En el campo de las Ciencias Antropológicas, Tim Ingold (2022) recientemente ha relacionado la producción social 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 compartir 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 del origen sino como creación continua del vivir juntos, para lo cual propone pensar lo *común* en términos de *comunar*. Este comunar “*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. Este lanzar hacia adelante -o lo que he llamado "anhelar"- no está dirigido hacia un objetivo*. (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 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).

A partir de este trabajo 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 excepta de relaciones de poder, sometido por tanto a múltiples tensiones”* (Fernández Álvarez, 2016; 18).

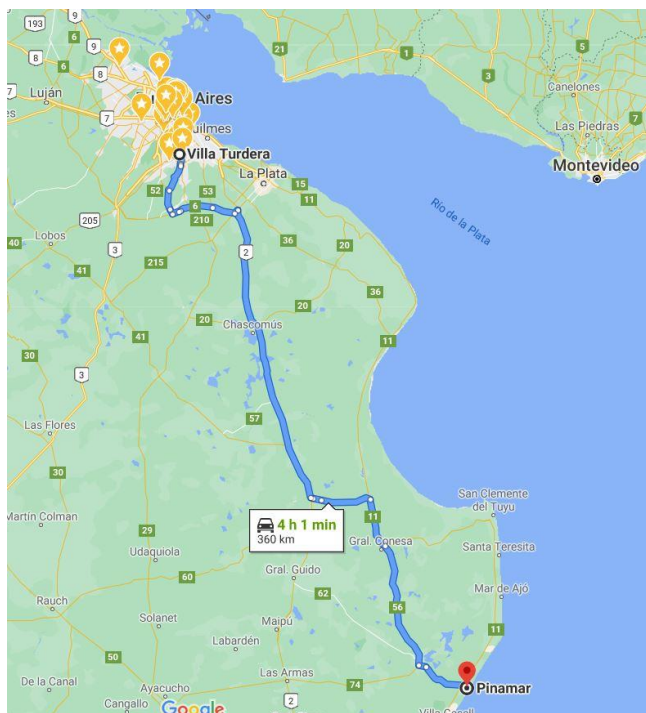
Finalmente, al interior del campo de la Antropología y Educación hay otro conjunto de antropólogas argentinas que al problematizar la participación política de niños y jóvenes en diferentes espacios educativos problematizan la *producción de lo común*. Estos trabajos reconstruyen las prácticas políticas que les niños y jóvenes despliegan en escuela, clubes, organizaciones sociales, programas educativos, etc. (Batallán y Campanini, 2012; Scarfo, 2018; Enrique, 2009; 2011; Batallán, 2011; Campanini, 2018; Rodríguez Bustamante, 2019; 2020; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021). De entre estas autoras, recuperamos especialmente el trabajo de Rodríguez Bustamante (2022) quien analiza la invisibilización de las prácticas políticas que les niños despliegan en una escuela primaria ubicada en la CABA, para lo cual retoma la conceptualización que Rancièrre elabora respecto a lo *común*. Rodríguez Bustamante (2022) examina cómo la participación de los niños en el Consejo de Grado conlleva una experiencia donde los niños aprenden entre sí a debatir respecto a lo *común*. Y cómo al participar del Consejo de Escuela, en el intercambio con los adultos los niños tensionan la producción social de lo *común*.

La autora argumenta que las situaciones donde los niños intercambian posiciones con los adultos sobre la vida en común, permite instalar el debate en la cotidianidad escolar sobre la legitimidad o no de las prácticas políticas de los niños. La autora registra como ante estas situaciones, los adultos se asombran o desorientan poniendo en tensión la producción de lo *común* en distintos momentos de la cotidianidad escolar.

1.2.4 El trabajo de campo

El Municipio de Pinamar es el *entorno social* en el que están situadas las tres escuelas primarias públicas - N° 1, N° 3 y N° 6-; y las tres escuelitas deportivas de tablas -Nuevo Amanecer, La lomada y Skate Park donde llevamos adelante nuestra investigación. A partir de comprender que el entorno no es simplemente lo que rodea a los individuos o la sumatoria de sus condiciones, sino la específica forma que “con el tiempo, estas condiciones se atraen entre ellas en un patrón de actividad conjunta” (Ingold, 2022; 23), es que seleccionamos al Municipio de Pinamar.

A lo largo de su historia la localidad estuvo atravesada por diferentes procesos de radicación poblacional (Noel, 2012 y 2020), que articulados han configurado particulares condiciones de posibilidad para la *producción de lo común*. Estas



condiciones no *preceden* al aprendizaje del *hacer común* vivenciado por los niños en las situaciones de enseñanza intencionada, sino que proceden mediante ellas. Analizar distintas situaciones de enseñanza intencionada nos posibilitan, por un lado, conocer las variaciones respecto al aprendizaje del *hacer común* que los niños despliegan en los diferentes espacios, y por el otro, analizar cómo las

actividades desplegadas en las diferentes situaciones de enseñanza intencionada se relacionan entre sí.

El Municipio de Pinamar está ubicado en la costa atlántica de la Provincia de Buenos Aires³⁴ a 342km al sudeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es una de las localidades costeras que tiene la Provincia de Buenos Aires a lo largo de los 1200 km de playas que comienzan en punta Rasa, extremo norte del cabo San Antonio. Tiene 23 km de frente marino a lo largo y un ancho que varía de 3,20 a 3,65 km. La superficie total es de 6720 ha (63 km²) de los cuales el 69% se encuentra forestado, un 3% está compuesto por médanos y un 28% urbanizado. El Municipio forma parte del corredor turístico de la Ruta Provincial N.º 11³⁵. Hacia el oeste está conectado por la Ruta Provincial 74 con el Municipio de General Juan Madariaga. Hacia el norte limita con el Municipio de la Costa y hacia el sur con el Municipio de Villa Gesell.

El partido se creó el 1 de julio de 1978 al separarse de Gral. Madariaga. Su cabecera es la localidad de Pinamar y está formado por otras cinco: Montecarlo, Ostende, Valeria del Mar, Mar de Ostende y Cariló. No obstante, la localidad fue fundada a principios del siglo XX por familias de sectores altos de la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de crear un destino turístico para la elite porteña durante la temporada de verano. A partir de la década del 60, este propósito inicial se transforma con la radicación de población de diferentes sectores socioeconómicos en la localidad.

La localidad registra desde hace sesenta años un incremento constante de población de diversos sectores socioeconómicos. En 1980 el censo registra 8.850 habitantes, en 1991 aumenta a 10.316, en el 2001 se duplica prácticamente la población a 20.666, y en el último censo del 2010 se registran

³⁴ Es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires.

³⁵ *“El sistema relacional de un territorio se basa en el estudio de las relaciones socio- económicas. La costa atlántica representa un sistema lineal, integrada por numerosas urbanizaciones enlazadas por la Ruta 11 – Interbalnearia. Esta vía constituye el soporte principal para los traslados de mercaderías y el transporte público y/o privado de personas. La ruta une los centros turísticos del litoral marítimo bonaerense desde el Partido de La Costa hasta el Partido de General Alvarado. Las principales mercaderías tienen su origen en la misma región y se trasladan desde Mar del Plata, que es el principal núcleo poblacional”.* (Betsay, 2011; 67)

25.729 habitantes. El censo 2022 arrojó un total de 40.259 habitantes en la localidad. Esta progresiva radicación se relaciona, en gran parte, con la demanda de servicios que conlleva el incremento estacional de población durante los meses de verano en la localidad. La Secretaría de Turismo Municipal sostiene que, durante enero y febrero, la población asciende a 600.000; y el cálculo que hace la Asociación Empresaria Hotelera Gastronómica de Pinamar es, que a lo largo de un año, el Municipio recibe más de 1,5 millones de turistas en promedio. Este fenómeno, en parte, es resultado de un proceso de transformación que comenzó a fines del siglo XIX en toda la costa atlántica bonaerense, pero que se intensifica de manera sostenida en las localidades de rango mediano y pequeño³⁶ o urbanas no metropolitanas³⁷ en las últimas cuatro décadas en la Argentina (Vapnarsky y Gorojovsky, 1990; Sassone, 1992; Leveau, 2009, etc.).

El proceso de configuración de la expansión turística vinculado al desarrollo de ciudades balneario en la Costa Atlántica Bonaerense es problematizado por múltiples autores que articulan diferentes dimensiones. Un primer grupo pone el foco en los procesos migratorios dando cuenta de las transformaciones sociales y económicas (Gavazzo y Nejamkis, 2017), otros analizan cómo se configura la explotación turística (Mantobani, 2002 y 2004; Bono, Rocca, Seimandiy y Ríos, 2006) y otros analizan el impacto de estas transformaciones en el aspecto ambiental (Mantero, 1997; 2001 y 2004; Benseny, 2011; Pastoriza, 2011). Estos trabajos vinculados al crecimiento de las localidades de rango medio y pequeño³⁸ han mostrado que dicho proceso ha traído un aumento de la heterogeneidad social, una complejización de la trama urbana y la aparición o acentuación de procesos de fragmentación social (Gravano, 2005; Kessler, 2009; Noel y de

³⁶ La definición por rango poblacional de las ciudades intermedias tiene una considerable variación según la bibliografía que se consulte. Para el caso europeo se caracterizan como ciudades intermedias aquellas que poseen entre 20.000 y 500.000 habitantes; mientras que en Latinoamérica el rango suele situarse entre 50.000 y 1.000.000 de habitantes.

³⁷ Greene (2015) caracteriza de esta manera a las ciudades para evitar la variabilidad cuantitativa y delimitar un objeto de estudio.

³⁸ "...las aglomeraciones medianas y pequeñas, por el contrario, no solemos contar con demasiada información estadística –a excepción de los censos, cuya frecuencia decenal dificulta captar procesos acelerados como los que han venido afectando a estas localidades y cuyo procesamiento se realiza a un nivel de agregación demasiado grande como para permitir responder preguntas interesantes– mientras que tanto su tamaño como su estructura hacen difícil pensar tanto en un tratamiento etnográfico "clásico" (esto es, tratarlas como "grandes aldeas") como en operaciones verosímiles de insularización." (Noel y Gavazzo, 2022; Pág. 11 y 12).

Abrantes, 2020; Noel, 2020). En este sentido coincidimos con Noel y Gavazzo (2022) quienes sostienen que “...estas localidades han sufrido en un plazo relativamente corto procesos de heterogeneización, complejización y fragmentación social que han tenido un impacto profundo no solo a nivel estructural sino también en la sociabilidad, en los modos en que sus habitantes se apropian de la ciudad y sus espacios y en los modos en que se representan esta heterogeneidad a la vez novedosa y creciente.” (Noel y Gavazzo, 2022; Pág. 17 y 18).

A la radicación constante de sectores medios y medios bajos en el Municipio de Pinamar, que se corresponde con el crecimiento económico que acarrea el desarrollo de destinos turísticos orientados a los sectores medios altos y altos, (Mantero, 1997; 2001 y 2004; Benseny, 2011; Mantobani, 2002 y 2004; Bono, Rocca, Seimandiy y Ríos; Bruno, 2019; y Pastoriza, 2011), en los últimos diez años se incorpora una intensa política del Gobierno Municipal orientada a la radicación poblacional -Respira Pinamar- de sectores medios altos y altos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Estos procesos de radicación poblacional impactan en diferentes dimensiones de la vida común; la vivienda, el acceso a los servicios públicos, el costo de los alimentos, etc.

La demanda constante de viviendas es un indicador claro de la complejidad que adquiere la localidad. Desde hace quince años crece constantemente la demanda de vivienda sea por parte de los sectores medios y bajos, que buscan en la localidad una oportunidad laboral, como por parte de los sectores medios altos y altos, que invierten en propiedades de veraneo para el alquiler, o se instalan en busca de lo que denominan “calidad de vida”. Estos múltiples procesos de radicación y demanda de vivienda se complejizan aún más, al visibilizar que la propiedad de la tierra en el Municipio de Pinamar esta mayoritariamente en manos de Pinamar Sociedad Anónima. Esta Sociedad Anónima formada por los fundadores, y administrada actualmente por los herederos, es quien administra y habilita los loteos de nuevos terrenos para la instalación de viviendas, el uso público o la explotación comercial.

A pesar de tener una capacidad habitacional de con 32.076 viviendas particulares (INDEC, 2022)³⁹ que excede el promedio nacional de hogar por habitante, la población de sectores medios y bajos que proveen la mano de obra administrativa y comercial tienen grandes dificultades para acceder a la vivienda propia o a un alquiler anual. Las viviendas existentes o en construcción están en su mayoría destinadas a la explotación turística o la radicación de sectores medios altos y altos que promueven las políticas del Gobierno Municipal. A lo largo de nuestro trabajo de campo diferentes residentes permanentes de la localidad nos manifestaron la dificultad de acceder a un alquiler anual, incluso abonando montos superiores a los que se podrían abonar en la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido Claudia (Secretaría de la Escuela N°1 y residente en la localidad desde el 80) nos comenta “...es un tema...no hay para alquilar...o si hay, pero no te quieren alquilar todo el año...tengo compañeras...y también hay papás que en noviembre se quedan sin alquiler...”. (Claudia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2018).

Todos estos procesos combinados dificultan el acceso a la tierra o la vivienda para los sectores medios y bajos, lo cual, a su vez, contrasta con la permanente construcción de edificios destinados únicamente al uso turístico. Si tenemos en cuenta que desde la secretaria de Turismo Municipal y la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica, calculan la existencia de unas 270.000 plazas extrahoteleras vinculadas al alquiler con plataformas del tipo AIRBNB, claramente la dificultad en el acceso a la vivienda no se vincula con una limitación material⁴⁰.

³⁹ El uso predominante de la planta urbana está signado por viviendas de estacionales o de alquiler con extensas áreas residenciales exclusivas bajas densidades, dando lugar a un tejido abierto con fuerte presencia de arboledas y áreas parquizadas dentro de los predios privados, situación que varía en magnitud de acuerdo con las dimensiones parcelarias, con significativas diferencias en cada localidad. En acotados sectores de cada una de las localidades se localizan las viviendas ocupadas multifamiliares, preferentemente cercanos a los centros administrativos y comerciales. Pinamar, en primer lugar, seguida por Cariló presentan las mayores extensiones de traza urbana vinculadas al uso turístico. Estos sectores contienen además de edificios de departamentos, distintas modalidades de alojamiento turístico como apart-hotel, hoteles y hosterías. Un dato que resulta llamativo, y que da cuenta del tipo de turismo vinculado al alquiler directo de propiedades, es que hay radicadas 81 Inmobiliarias.

⁴⁰ Además de las plazas extrahoteleras el Municipio de Pinamar cuenta con 98 Hoteles y Hosterías con 24.000 plazas extrahoteleras; 149 departamentos que se ofrecen para alquiler turístico con servicio y lavandería (Fuente: Observatorio Turístico, Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico, Municipalidad de Pinamar; 2019).

Asimismo, si examinamos esta radicación constante con el lugar de procedencia de la población que se fue asentando en el Municipio de Pinamar a partir de su fundación el 14 de febrero de 1943, fueron dando lugar a particulares condiciones de posibilidad para la *producción de lo común*.

A partir de la década del 40, la construcción de las casas de veraneo para las familias de la Ciudad de Buenos Aires implicó la llegada de los “primeros constructores” y “primeros arquitectos”. Arquitectos e ingenieros que vivían en la Ciudad de Buenos Aires y viajaban para supervisar las obras, con el tiempo se fueron radicando en la localidad. Simultáneamente se instalan los “primeros constructores” quienes efectivamente levantarían las casas de los veraneantes. Estos “primeros constructores” son descritos en los documentos y los relatos locales como “italianos” que venían “a labrarse un porvenir”, a “hacerse la América”. No obstante, muchos de estos venían de localidades vecinas de la Provincia de Buenos Aires. Todos estos sujetos son conceptualizados en la localidad como los “Pioneros”.

La década del `70 es el periodo en el que las diferentes entrevistades ubican la llegada de los “administrativos” y a partir del Golpe Militar del 74, como nos relatan diversos informantes locales, comienzan a instalarse algunos “militantes” y exiliados internos. Al respecto nos comenta Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) “...en la década del 70 cuando empiezan a llegar migrantes principalmente de Chile, Uruguay y Paraguay, esto tiene que ver con la situación de Dictaduras de esos países. De que trabajaban principalmente en la construcción con un boom de la construcción que hubo acá...”. (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

A partir de la década 90, comienzan a radicarse inmigrantes del norte argentino y de diferentes países limítrofes, mayoritariamente de nacionalidad Boliviana y Paraguaya que se trasladan en grupos. Una población conformada principalmente por trabajadores de sectores medios y bajos, asociados a la construcción y el turismo. En el caso de los trabajadores de la construcción mayoritariamente migrantes de países limítrofes se radica con sus familias en la localidad. En el caso de los trabajadores del Norte del país, la Ciudad de Buenos

Aires, el Conurbano y las ciudades vecinas es una oleada migratoria vinculada a la estacionalidad y la posibilidad de hacer una diferencia económica como recuerda Eugenia (Maestra de la Escuela N° 1, nacida en Madariaga y residente desde los 90) *“En el 98 trabajaba las temporadas. Las trabajaba en Pinamar pagaban muy bien!...iba y venía todos los días de Madariaga”* (Eugenia, comunicación personal, 3 de agosto de 2019).

A partir del 2000, se produce otra nueva oleada migratoria estrechamente vinculada a la situación social y económica que atravesaba el país pero que atrae sectores medios y medios bajos. Según Iris Cassani (Secretaría General de SUTEBA Pinamar) impactaron en la localidad con el arribo de nuevos migrantes, pues *“llega mucha gente...muchísima gente...cuando fue el inicio de la gran inseguridad en Buenos Aires...a partir del año 2001 yo empecé a recibir... en la escuela ese tipo de gente dejaba a la familia acá y el hombre se iba a trabajar a Buenos Aires en la semana.”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). O como recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) modificando la traza urbana pues desde *“...el 2002...por el quilombo el estresaso...la gente se empezó a radicar acá...y la forma de trabajo de la tecnología de los últimos 10 años también los empezó a radicar acá...pero les cuesta mucho involucrarse en la vida local.”* (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Lo cual provoca nuevamente, como recuerda Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana) *“a partir del 2000 o 2001 hubo un boom de la construcción acá...llega mucha gente de Buenos Aires que buscaba la paz...Quería caminar tranquilo, dejar la bicicleta ahí...y esto hace que haya una migración muy fuerte de bolivianos de esa zona que empezaron a bajar, sobre todo por el nivel económico...pareciera otra ciudad otro nivel distinto a Buenos Aires, vos acá la economía que manejas es distinta...”* (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

En esta misma línea recuerda, Maximiliano (Profesor de Educación Física y Guardavidas) uno de los actuales residentes que arriba a la localidad en ese periodo, *“llegue acá hace 16 años...de Florencio Varela... era otro país...entrás a cualquier lugar, cualquier comercio y no había rejas, la gente te decía: “buenos*

días”, “hola”, “que tal”, “permiso” ...cosas que pasan en un pueblo.” (Maximiliano, comunicación personal, 21 de octubre de 2021). En este periodo la población que llega es muy variada pero principalmente son migrantes internos de la CABA o el Conurbano Bonaerense, las razones son variadas, pero mayoritariamente son sectores medios que se trasladan con sus familias en busca de vivir en “...zonas más tranquilas” como nos comenta la madre de uno de los niños con los que trabajamos y migro desde el Conurbano en el 93.

A partir del año 2009 se produce un arribo constante de migrantes de sectores medios y bajos del Conurbano Bonaerense. En relación con esto Mónica Ortina (Supervisora de Primaria) recuerda que en el 2009 “...tenías mucha población Golondrina, después empezó a cambiar y ahora se quedan acá...igual aguantan hasta mayo y algunos se vuelvan a ir porque ven que no es lo mismo que en verano y los estudiantes también se vuelven estudiantes golondrina...”. (M. Ortina, comunicación personal, 8 de octubre de 2021) Paralelamente la población de migrantes de países limítrofes que había llegado a fines del 90 se incrementa sustancialmente, Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana) recuerda en “...el 2010 muchos paisanos que habían ido a Buenos Aires se vinieron para acá porque había trabajo... éramos más o menos 4500... así que ahora seremos muchos más...”. (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

Finalmente, desde 2018 el Municipio de Pinamar empieza a recibir una constante migración de sectores medios altos y altos que fijan residencia legal en la localidad. Estos migrantes de sectores altos siguen manteniendo sus fuentes de trabajo en sus ciudades de origen, mayoritariamente de La Plata y zona norte de CABA y GBA. En este sentido nos comenta Iris Cassani (Secretaria General del Gremio SUTEBA Pinamar) “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”. (I. Cassani, comunicación personal, 10 de abril de 2018)

La radicación de estos sectores genera, por un lado, un repoblamiento de las casas de veraneo, y por el otro un aumento constante de barrios privados en la

localidad. Dos ya consolidados, Terrazas al Golf y Pinamar Chico, y tres en construcción, Solares del Norte, Pionero y La Herradura, todos emprendimientos ubicados en Pinamar Norte. La tendencia se completa con el barrio cerrado Costa Esmeralda, que, si bien está ubicado en el Municipio del Partido de la Costa, por su cercanía geográfica y por la significación imaginaria que construye, se vincula con los servicios administrativos y comerciales del Municipio de Pinamar. Finalmente, relacionamos las condiciones de radicación vinculadas a la procedencia de la población, con la distribución espacial que esta adquiere en el Municipio de Pinamar, donde la producción de lo *común* adquiere una visible materialidad.

A partir de 2015, el Municipio de Pinamar tiene la traza urbana, configurada a partir de las características que imponen, por un lado, el medio físico natural, a partir del área medanosa y el borde costero; los límites jurisdiccionales, establecidos con los partidos vecinos y la configuración interna que fueron cimentando a lo largo de la historia los procesos de radicación poblacional. De esta manera las zonas más urbanizadas de la localidad se dan en correspondencia con la cercanía al mar y las principales arterias de acceso y vinculaciones internas entre las localidades. Las áreas donde la traza urbana es más acotada se extienden sobre los bordes de cada una de las localidades, pudiendo reconocerse además una extensa área sin lotes en Ostende, en el sector oeste de la localidad.

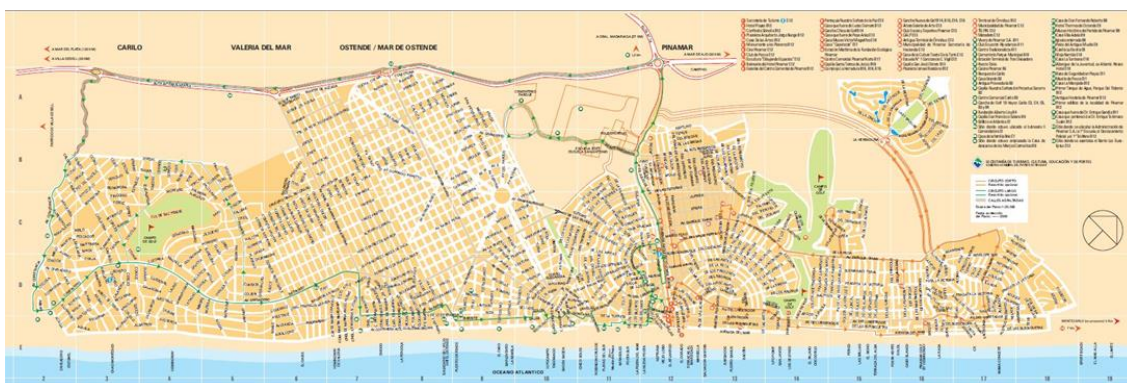


Imagen 1: Mapa del Municipio de Pinamar

El frente marítimo del partido tiene una extensión de 21 km., en los que se presentan situaciones diferenciales signadas por la existencia y características de la traza urbana, así como las propias particularidades de la playa en su

condición natural y con relación a la utilización y ocupación de su espacio. Existe cierta relación entre las condiciones de accesibilidad a la playa y las densidades poblacionales del entorno inmediato, con el grado de equipamiento e intensidad de utilización de los balnearios. Fuera del área urbanizada el resto del frente marítimo resulta de difícil acceso, motivo por el cual mantiene su condición de playa virgen; aunque desde hace ocho años han empezado a crearse nuevos balnearios a los cuales se accede a través de vehículos todo terreno destinado a un turismo de alto poder adquisitivo. En relación con esto, Patricio O'Neill (Profesional de la Cooperativa de Agua y Luz Pinamar) nos comenta *“el dueño del parador Nómada, pasando la frontera, ahí donde solo podes acceder con 4x4, me comentaba “hay algo que no puedo entender de los que vienen acá... le pones un Champagne de 22.000 pesos nunca en mi vida antes había vendido uno de estos... no termine de ponérselo y me piden otro...manejan otra escala”* (P. O'Neill, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021)

La estructura circulatoria del partido está conformada por una vía primaria de interconexión microregional, la RP N°11, materializada en parte de su trayecto con una multitrocha que va desde la rotonda de Pinamar hasta Villa Gessel. Desde ella se accede a través de cuatro vías de penetración a las distintas localidades del Partido que rematan en la costa articulándose en su trayecto con las arterias principales y secundarias urbanas. Internamente, puede reconocerse un sistema de arterias que articulan las distintas localidades, conectando las áreas residenciales, los centros comerciales y de servicios, y los distintos equipamientos asistenciales y turísticos recreativos. En este sentido, si bien las conexiones más fuertes entre las localidades se han materializado sobre las áreas consolidadas cercanas al frente marítimo puede observarse que, conforme al crecimiento que ellas han tenido en el interior de sus territorios y producto de obras viales realizadas, una serie de arterias secundarias asumen el rol de conectoras entre áreas residenciales de población residente, equipamientos y servicios, constituyendo además alternativas de conexión durante el período estacional.

En relación con las infraestructuras de servicios, sólo la localidad de Pinamar, aunque no en su totalidad, y un acotado sector de Ostende, cuentan con servicio

de agua corriente y desagües cloacales, en coincidencia con la localización de los sectores de mayor densidad de alta temporada, o en la segunda localidad en coincidencia con la localización de mayor vivienda residencial. Por otra parte, importantes sectores de Valeria del Mar y Ostende, tanto en el área lindera a la costa, como en su territorio interior, pese a tener densidades medias y altas carecen –parcial o totalmente- de estos servicios. En Cariló las zonas que presentan mayores densidades poblacionales, tampoco cuentan con los mencionados servicios de infraestructura. La red de gas habilitada implica una importante modificación de la cobertura de servicios a nivel global del partido.

El Municipio de Pinamar tiene el 70 % de su superficie forestada, donde aproximadamente la mitad se expande por fuera de los límites del área urbana. Si bien gran parte del frente de médanos del territorio del Partido ha sido forestado, subsisten grandes extensiones que aún se encuentran en proceso de fijación o en estado virgen. Al respecto se destacan por su magnitud y extensión las cadenas medanosas que abarcan parte de la localidad de Pinamar en el límite con Montecarlo y la RP N°11, y que comprometen casi la totalidad del territorio de Montecarlo; mientras que de menor extensión son las áreas medanosas de Cariló, en el límite con el partido de Villa Gessel.

La localidad de Pinamar es la cabecera del partido donde reside la mayoría cantidad de población permanente del partido y la que recibe la mayor afluencia turística durante todo el año. Es donde están ubicados el “centro administrativo” que utilizan los habitantes permanentes y el “centro turístico”. El “centro administrativo” es donde está ubicada la Municipalidad y los diferentes edificios gubernamentales, el hospital municipal, las delegaciones provinciales, las oficinas del correo, los bancos, los supermercados y los comercios que utilizan quienes viven todo el año en el Municipio. Esta zona es donde está ubicada la Escuela N°1, primera escuela de la localidad creada a fines de la década del 40 del siglo pasado y donde realizamos parte de nuestro trabajo de campo. El “centro turístico”, donde están ubicados los establecimientos gastronómicos, comerciales y de entretenimiento que principalmente abren en la temporada de verano, se extiende por la Av. Arq. Jorge Bunge (principal de la ciudad) desde la

Av. Enrique Shaw (hacia el oeste) y Del Libertador (hacia el este) y por estas hasta Av. Constitución.

La localidad es también donde se encuentra la mayor extensión de área con predominio de uso residencial y donde la distribución de la población residente en la localidad presenta la mayor diversidad de sectores socioeconómicos, pero que, no obstante, se encuentra claramente sectorizada. La zona del “centro turístico” está conformada mayoritariamente por departamentos en dúplex o en tiras de 2 y tres pisos, y edificios en torre con comercios en sus bases en las inmediaciones de la Av. Bunge. Esta parte de la ciudad está atravesada por la estacionalidad. Fuera de temporada los comercios cierran y la circulación se reduce. En el barrio “B5” viven los sectores medios y medios altos; cuya población es conformada por profesionales, comerciantes y pequeños empresarios locales radicados entre la década del 40 y 60 del siglo pasado; en el barrio “dúplex” ubicado a unas cuadras del “centro administrativo”, hay una gran población de sectores medios y empleados municipales y provinciales residentes desde la década del 70 que mayoritariamente son inquilines. En el barrio San José, antiguamente conocido como Barrio Obrero, viven pequeños comerciantes, empleados, dueños de talleres y depósitos vinculados a los servicios cotidianos de la localidad, radicados a partir de la década del 50 del siglo pasado. En el límite de este barrio, donde comienza Pinamar Norte, es donde está ubicada la Escuela N°6 y la Escuelita del Skate Park, dos de las instituciones donde llevamos adelante nuestro trabajo de campo.

En la actualidad, como vimos en las diferentes entrevistas, el área norte de Pinamar está teniendo un intenso proceso de urbanización, lo mismo está pasando en la zona de Cariló, donde en los últimos dos años se produjo un intenso debate público por el loteo de nuevas parcelas en el bosque. Esta transformación en el uso de la tierra del norte de Pinamar y el bosque de Cariló, como veremos, está vinculada a la radicación de sectores y medios altos provenientes de la CABA, La Plata y el Conurbano Norte. En Pinamar Norte encontramos población de sectores medios altos y altos con un gran poder adquisitivo que han llegado a la localidad en los últimos 20 años; empresarias, gerentes, etc. Este sector es el que manda a sus hijos a la Escuela N°6. En

relación con este proceso de radicación Patricio O'Neill (Profesional de la Cooperativa de Agua y Luz Pinamar) nos comenta *"Tengo un amigo, trabajaba en la Cooperativa. Se hizo una casa muy linda, en el barrio Álamos...al tiempo el vecino Tabacalero se le acerca y le dice "te quiero comprar la casa" ...mi amigo le dice "no...recién me la hice" y el vecino le dice "te doy tres veces lo que vale la casa"...obviamente que mi amigo se la vendió. Pero eso no es lo peor, ¿sabés qué hizo con la casa?...la tiro e hizo una canchita de césped sintético...de una casa de 1000m2...es obsceno. Si podés, pero...tiras una casa muy linda para construirle la canchita al nene"*. (P. O'Neill, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021).

La siguiente localidad hacia el sur es Ostende. 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 creciente migración de países limítrofes que comienza a partir de la década del 70, a la que hacíamos referencia anteriormente, se radicó en esta zona de Ostende. En relación con el crecimiento de la zona, nos comenta Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana de Pinamar), *"...la comunidad de Bolivia abrió muchos negocios por acá...en la Víctor Hugo...y antes la gente compraba en Pinamar y ahora la gente de todos lados vienen a comprar a Ostende...acá en la Radio la publicidad es toda local...de negocios de Ostende de la comunidad"*. En esta zona de Ostende está ubicada la Escuela N°3, creada a mediados de la década del 50 y el Club donde se llevan adelante las clases de la "Escuelita de Surf Nuevo Amanecer", ambos espacios donde llevamos adelante parte de nuestro trabajo de campo. Finalmente, a partir del 2010, en la zona de la entrada de Ostende desde la Ruta 11, se conformó el primer asentamiento de la localidad: "La Palangana", conformado por sectores muy humildes del GBA que se trasladaban para "hacer temporada".

La siguiente localidad es Valeria del Mar. En esta localidad coexisten zonas vinculadas a la oferta turística, mayoritariamente de apart-hotel ubicados en las inmediaciones de las arterias principales cercanas a la costa, con viviendas de

uso permanente donde se concentra gran parte de la población de sectores medios -trabajadores, empleados, pequeños comerciantes, autónomos-vinculados al centro administrativo y comercial del Municipio. En esta localidad está ubicada la “Escuelita La Lomada”, donde se llevan adelante las clases de longboard en el marco del programa municipal “Pinamar Aprende” y donde realizamos parte de nuestro trabajo de campo.

Cariló es la última localidad del partido hacia el sur. Uno de los aspectos que la diferencia del resto de las localidades es que al ingresar se atraviesa un control policial que está activo durante todo el año. Cariló es un gran bosque, calles de arena con varias curvas y zonas de reserva ecológica. Es uno de los lugares más exclusivos que tiene el país y hay muy pocos residentes estables. Es una localidad que tiene su dinámica independiente del resto del Municipio y una Cámara de Comercio muy fuerte que regula la totalidad de los aspectos públicos de la localidad. Es la única localidad donde no hay ningún tipo de servicio público: escuelas, salitas de atención de la salud, etc. Tiene un gran centro comercial a cielo abierto en el centro de la localidad, el cual está abierto todo el año, y donde se pueden encontrar las marcas y los objetos más exclusivos del consumo del país. En Cariló predominan las propiedades de uso estacional con grandes extensiones de terreno y los apart-hotel con tipologías en dúplex contiguos y/o en tiras y en menor medida hoteles edificados.

Hacia el interior del partido, lindante a la ruta Interbalnearia, se visibilizan sectores de usos mixtos, o sea, donde la residencia convive con actividades de servicios e industriales, en líneas generales, de pequeña y mediana envergadura. Son dos sectores, reconocidos y promovidos por la normativa vigente, uno en la localidad de Valeria del Mar y otro en la de Pinamar. Ambos aprovechan las condiciones de accesibilidad dada por su cercanía al acceso y a las arterias principales que conectan con el resto de la localidad, así como por su cercanía a las áreas que albergan mayor población residente. Asimismo, las distintas localidades, a excepción de Cariló, cuentan con una serie de plazas y espacios verdes públicos distribuidos dentro de la trama residencial. No obstante, las características del asentamiento urbano de bajas densidades poblacionales, con espacios libres dentro de las parcelas, así como la importante

existencia de superficie de playa, bosque y médano, genera condiciones únicas en la traza urbana de la localidad.

La combinación de estos procesos de radicación poblacional caracteriza al Municipio de Pinamar, lo transforman en una localidad donde la producción de lo común se asienta sobre una dinámica constante de tensiones en relación con su delimitación. En este sentido, si aceptamos, como sostiene Rancière (1997) que lo *común* siempre es litigioso, su producción conlleva, en primer lugar, disputas por hegemonizar lo que se presenta como universal para todos; o sea la construcción de un *imaginario social común*. Lo que conlleva, en segundo lugar, la delimitación de las características de quienes forman parte del *imaginario social común*. Y, en tercer lugar, los atributos de quienes están en condiciones de litigar por lo *común*; pioneros, bolivianos, etc. En este sentido la producción social de lo *común* no supone sólo la disputa por su significado, sino también, la delimitación de quiénes pueden y tienen derecho a ser parte de lo común y, sobre todo, a hacer uso de lo *común*.

Este litigio por lo *común* se juega en el *hacer común* que los niños construyen cotidianamente, y en las posibilidades que las distintas prácticas asociadas a estos tienen de ser desplegadas en la vida cotidiana. Y si entendemos el aprendizaje como un comprender en la práctica (Lave 2015) “*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) La complejidad de la localidad otorga condiciones únicas para analizar cómo en las situaciones de enseñanza intencionada se relacionan niños con diferentes trayectorias formativas que aprenden a construir un *hacer común*.

1.3 Entre el *hacer común* y la producción de lo *común*

En este Capítulo nos propusimos presentar la problemática construida, a partir de dar cuenta del campo disciplinar en el que la ubicamos; el enfoque epistemológico-metodológico que asumimos para llevar adelante nuestro trabajo de investigación; las dos problemáticas con las que dialogamos y el espacio en el que se sitúa el estudio etnográfico que desplegamos.

Al inicio, sostuvimos que nuestro objetivo es analizar el aprendizaje del *hacer común* que los niños del primer ciclo de escolarización primaria construyen entre sí al participar de diferentes situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar en la Provincia de Buenos Aires. En esta línea es que dedicamos gran parte para la caracterización de los antecedentes conceptuales relacionados con la problematización del aprendizaje y la producción social de lo común. Dado que nos interesa, en primer lugar, analizar cómo los niños construyen el *hacer común* al abordar las actividades propuestas, lo que conlleva simultáneamente preguntarse respecto al aprendizaje de lo *común* en las situaciones de enseñanza intencionada. Esto nos llevó, en este primer Capítulo, a prestar especial atención a la configuración del Municipio de Pinamar. Dado que al aprender el *hacer común* los niños van entramando las diferentes situaciones de enseñanza intencionada configurando *entornos sociales* que posibilitan su aprendizaje. En los próximos capítulos nos proponemos dar cuenta cómo el aprendizaje del *hacer común* se va configurando relacionamente entre los procesos sociales cotidianos y los procesos político-sociales generales de los que forman parte.

Capítulo 2: Educación, escolarización y común

*“El único universal político es la igualdad.
Pero ésta no es un valor inscripto
en la esencia de la humanidad o la razón.
La igualdad existe y tiene un efecto universal
en tanto que ella se pone en práctica.”
Jaques Rancière*

2.1 La producción social de lo común en el proceso de escolarización

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. (Dussel, 2004; Gentili, 2011, Terigi, 2012; y Diker, 2012) La institucionalización del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós, 1990) en la Argentina involucro la producción de un *imaginario social común*. Los imaginarios sociales posibilitan “...transformar las “masas y energías” en cualidades (de manera más general en hacer surgir un flujo de representaciones, y -en el seno de éste- ligar rupturas, discontinuidades) ... nosotros reagrupamos estas determinaciones del flujo representativo (más comúnmente, del flujo subjetivo, consciente o no consciente) en una potencia, una *dunamis*, diría Aristóteles, un poder-hacer-ser adosado siempre sobre una reserva, una provisión, un plus posible. La familiaridad inmediata con este flujo suspende la sorpresa frente a su existencia misma y a su extraña capacidad de crear discontinuidades al mismo tiempo que las ignora al enlazarlas” (Castoriadis; 1997; 1). Los *imaginarios sociales*⁴¹ (Castoriadis, 2013 y San Cornelio, Martorell y Ardèvol, 2021) son producto de significaciones imaginarias creadas y encarnadas simultáneamente por las instituciones que conforman una sociedad en tramas de hegemonía y subalternidad. (Gramsci; 1986).⁴² La producción de este *imaginario social*

⁴¹ Utilizamos “imaginarios sociales” para diferenciarnos de “representaciones sociales” (Jodelet, 1986) dado que estas hacen referencia a la productividad del sujeto, y en nuestro caso, nos interesa el aspecto productivo de lo social. Al igual que los enfoque del “Aprendizaje Situado” ponen el foco en la actividad, en la dinámica que se construye del entretejido de aprendizajes.

⁴² Los “imaginarios sociales” son instituidos en el entramado de las instituciones; pero las instituciones están atravesadas por luchas y debates entre sectores sociales dominantes y subalternos en cambiantes posiciones de fuerzas (Roseberry, 2007). Las instituciones de una sociedad no son sólo las vinculadas a la estructura (el mercado, la fábrica, las empresas) o a la superestructura (la policía, el ejército, las cárceles y los tribunales) como en el pensamiento marxista clásico. Para Gramsci existe también un tercer tipo de instituciones intermedias; la

común, en el proceso de escolarización está, y ha estado, constituido a partir de luchas y debates entre sectores sociales dominantes y subalternos en cambiantes posiciones de fuerzas (Roseberry, 1994) a lo largo de la historia argentina.

Las leyes educativas están, y han estado, constituidas por tramas de poder configuradas por intereses múltiples en relación con diversos niveles contextuales que no se corresponden linealmente con un orden racional de las mismas en la intervención sobre la realidad pero que intervienen sobre ella (Shore y Wright, 1997). Las políticas de escolarización y los aprendizajes que estas proponen están entrelazadas en las tramas de poder que disputan el proceso de producción social de lo *común* en un momento social e histórico (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). En este sentido, si bien los sectores hegemónicos instituyen un *imaginario social común*, los sectores subalternos permanentemente están tensionando su producción. Lo *común* siempre está en disputa, al igual que el imaginario social instituido siempre es disputado por el imaginario instituyente (Castoriadis, 2013).

La Ley 1420 (L1420), la Ley Federal de Educación (LFE), la Ley de Educación Nacional (LEN) y los Diseños Curriculares para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018) expresan los diferentes imaginarios sociales que han disputado la producción de lo *común* en el sistema educativo argentino. Imaginarios sociales que son instituidos en corpus de conocimientos -educación cívica, formación ciudadana, etc.- que, dependiendo del momento histórico, han conceptualizado de diferentes formas lo *común*.

Los imaginarios sociales se configuran a partir de significaciones colectivas que son creadas y encarnadas simultáneamente por las instituciones que conforman

escuela, los periódicos, los partidos políticos, los sindicatos, los clubes, las iglesias, etc., cuya finalidad consiste en generar consenso, en instituir un "imaginario social" que es el intento de generalizar los valores particulares de un sector social para el conjunto de la población. El sector que ejerce la hegemonía está permanentemente instituyendo su ideología en la cotidianeidad, pero esta siempre frente a un intento contrahegemónico por parte de los sectores subalternos. La "ideología" o la escala de valores de toda sociedad siempre está en disputa para Gramsci, al igual que para Castoriadis el "imaginario social" instituido siempre es disputado por el imaginario instituyente.

una sociedad entre las cuales ubicamos a los sistemas educativos. Cornelius Castoriadis (2013) sostiene que las instituciones instituyen significaciones imaginarias; normas, valores, lenguaje, imágenes, etc. con el propósito de presenta a la sociedad como una totalidad. Las instituciones están hechas de múltiples instituciones particulares que construyen la idea de un todo coherente a partir de la construcción del imaginario social. Esta unidad total, es la cohesión de una red casi infinita de significaciones imaginarias que para los diversos sujetos e instituciones que componen la sociedad otorga un sentido ontológico a su hacer. Es importante aclarar que para Castoriadis el imaginario social está siempre en tensión, en este sentido a lo largo de este capítulo buscaremos dar cuenta de las relaciones de hegemonía (Gramsci; 1986), que visibilizan o invisibilizan determinadas significaciones imaginarias vinculadas a lo común y el hacer común. En este sentido el concepto de hegemonía nos permite analizar la relación entre las significaciones imaginarias que los diferentes sectores sociales construyen con la intención de disputar el imaginario social. Dado que, como sostuvo Antonio Gramsci (1986), la hegemonía se construye en la vida cotidiana; es en este entramado donde se materializa la disputa por los valores de una sociedad, por instituir un imaginario social común.

Las leyes educativas han instituido los escenarios de lo común y los atributos de quienes están presentes en él a lo largo de la historia argentina. En este sentido, es que sostenemos que la L1420, la LFE y la LEN expresan, a la vez que los producen, *imaginarios sociales de lo común*. Analizarlos nos permite estar al tanto, en primer lugar, de las transformaciones que ha tenido la *producción de lo común* en las políticas estatales (Trouillot, 2001; Corrigan y Sayer, 2007). En segundo lugar, atender a cómo éstas proponen su aprendizaje y, en particular, el del *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada. Lo cual nos permite comprender la productividad estatal de lo *común* en tanto que generadora de regulaciones morales (Corrigan y Sayer, 2007) y efectos de estado (Trouillot, 2001; Shore, 2010) que son resistidos, apropiados, y redefinidos (Rockwell, 2018) en las prácticas locales desplegadas por los sujetos al *aprender un hacer común*.

2.2 Educación y escolarización: la producción del *imaginario social común*

La consolidación de los Estados-Nación como forma de organización social en el SXIX fortaleció instituciones vinculadas a la regulación de los procesos educativos; familia, hogares de acogida, escuelas, etc. Estas instituciones han tenido y tienen entre sus propósitos la transmisión, apropiación y producción de prácticas mediante las cuales los miembros de una sociedad aprenden a ser personas educadas (Levinson y Holland, 1996). Esta producción social de la persona educada supuso la elaboración de imaginarios sociales que caracterizaran, y delimitaran, lo *común* en las poblaciones de los nacientes Estado-Nación del SXIX.

En la Argentina la organización del proceso educativo está íntimamente relacionada con la masificación de instituciones escolares. La universalización de este proceso de escolarización se expresó entre 1885 y 1916 con la masificación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós, 2006) el cual implicó simultáneamente la institucionalización del “*ciudadano estatal moderno: nacional e individual*” (Levinson y Holland, 1996; Pág. 20) en nuestro país. No obstante, como advierten Levinson y Holland, si bien es “*cierto que “educación” se ha ido volviendo equiparable a escolarización, a medida que los grupos servidos por escuelas de tipo occidental comienzan a internalizar los significados dominantes brindados por los currícula formales y el discurso escolar...estas concepciones suelen ser puestas a prueba, y aún transformadas, en la práctica cotidiana.*” (Levinson y Holland, 1996; 71).

2.2.1 Ley 1420, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: los *imaginarios sociales de lo común*

En nuestro país el proceso de escolarización se institucionaliza con la sanción en 1884⁴³ de la Ley 1420⁴⁴ durante la presidencia de Julio A. Roca. La ley

⁴³ Previamente en 1875 se había sancionaba la “Ley de Educación Primaria” en la Provincia de Buenos Aires. En 1881 se crea el Consejo Nacional de Educación En 1882 el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, convoca y organiza el 1º Congreso Pedagógico el cual sentaría las bases para la sanción de la Ley 1420.

⁴⁴ Por decreto reglamentario del 28 de julio de 1885, se estableció que la obligación de asistir a la escuela pública duraba seis años y que la gratuidad implicaba la obligación de proveer textos y útiles escolares a los niños que no pudieran costárselos En principio, la ley se aplicó para las

reglamente la “Educación Común” obligatoria, laica y gratuita en toda la República Argentina, creando un sistema de instrucción tanto para la masa de inmigrantes como para la heterogénea población que ya habitaba el territorio nacional (Bottarini; 2012 y Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). En la L1420 la obligación de garantizar el acceso al sistema escolar recae sobre el estado, en tanto que la responsabilidad de que los niños asistan corresponde a mapadres, tutores y/o encargados.

La *producción de lo común* en esta ley se organiza sobre la base de un currículum ciudadano cuyo objetivo es la transmisión de símbolos y valores a la población escolar (Bottarini; 2012). Entre los aprendizajes asociados a la producción de lo *común*, la lectura y la escritura ocuparon un lugar central pues resultaban un requisito necesario para que la población se igualara ejerciendo una práctica *en común*: el voto. A la lectura y escritura se añadía: el aprendizaje de geografía e historia nacional; moral y urbanidad y la Constitución Nacional.⁴⁵ Los sectores sociales del naciente Estado-Nación Argentino advirtieron en el proceso de alfabetización una estrategia para la formación de una “ciudadanía moderna” y una “identidad nacional”. La L1420 permitió extender a toda la República Argentina el *imaginario social común* del normalismo, convirtiendo en realidad el ideal de Sarmiento, de “*hacer del país una escuela*”. Del 71 % de analfabetos registrado en el Censo Nacional de 1869, se pasó al 54% en el de 1895 y al 34,1% en el de 1914.

escuelas de la Capital Federal, posteriormente se extendió a los territorios nacionales, creados en ese mismo año 1884 por la Ley 1532, y más tarde, con la sanción de la Ley Láinez, en 1905, a las escuelas nacionales fundadas en las provincias. Durante este periodo se fundan “Escuelas Normales” en Paraná, Buenos Aires, Tucumán Mendoza y Rosario

⁴⁵ Además de las escuelas comunes, se contemplaba la existencia de jardines de infantes, escuelas para adultos y escuelas ambulantes en la campaña. La dirección y administración de las escuelas públicas estaría cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionaría en la Capital de la República, bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y estaría compuesto de un presidente y cuatro vocales. Además, se preveía la existencia de Consejos Escolares de distrito, dependientes del Consejo Nacional, cuyos integrantes durarían dos años en sus funciones. El cargo de consejero de distrito sería gratuito y considerado como una carga pública. En la ley se establecía, asimismo, la constitución del tesoro común de las escuelas y de un fondo escolar permanente. Las escuelas y colegios particulares debían someterse a la supervisión de los inspectores de las escuelas primarias y el Consejo Escolar de distrito.

Dussel, (2004), Frigerio (2012), Diker (2012), Gentili (2011), Terigi (2012) entre otros, coinciden en resaltar que producir lo que se tiene *en común* fue, y es, uno de los estructurantes de las políticas vinculadas al proceso de escolarización en la Argentina. Estes autores del campo educativo, sostienen que la producción de lo universal, como contenido sustancial de lo *común*, supuso el aprendizaje en las instituciones escolares de todo un conjunto de prácticas que igualaran a la población a partir de un imaginario social ciudadano hegemonizado por el proyecto oligárquico-liberal del SXIX.

Esta producción de lo *común* supuso el establecimiento de prácticas orientadas a producir la igualación de los estudiantes a partir de un *hacer* compartido en la cotidianeidad. Estas prácticas han sido estudiadas por diferentes autores (Dussel, 2003, 2005; Pineau, 2014; Carli, 2012; y Cabral, 2019) quienes, a partir del análisis de fuentes documentales, examinan la rutinización de prácticas en las instituciones escolares de principios del SXIX e inicios del SXX. *“Las rutinas del Estado, al mismo tiempo que materializan ciertas definiciones particulares, las toman como un hecho previo. “como son las cosas” (como se les permite ser) no es sólo un asunto de afirmaciones ideológicas (y el “consenso” nunca es sólo de ideas); se concretiza en leyes, decisiones de justicia, registros, resultados de censos, permisos, títulos, formularios administrativos y un sinfín de otras formas mediante las cuales el Estado habla”* (Corrigan y Sayer 2007; 82). Izar la bandera Argentina, ubicarse en filas descendentes, utilizar guardapolvo blanco, son algunas de estas prácticas rutinizadas orientadas a igualar las diferencias y producir lo *común* instituidas a principios del SXIX e inicios del SXX en la cotidianeidad escolar. Estas prácticas materializan lo *común* sobre la base de un *hacer* que iguala; vistiendo a todes con guardapolvos blancos o entonando juntas Aurora al inicio del día, experiencias donde los niños aprenden en el *hacer* lo *común*.

Iniciado el siglo XX, nuestro país no se encontraba al margen de los eventos y transformaciones que sucedían a nivel global: Primera Guerra Mundial, Revolución Soviética y Crisis del 30. Un proceso de “modernización”, una creciente industrialización y un Estado intervencionista propiciaban el crecimiento del mercado interno al combinarse con migraciones del interior del

país. Estas transformaciones supusieron grandes cambios en el proceso de escolarización y de producción de lo *común*. En este periodo la política educativa encuentra en la lectoescritura⁴⁶ la estrategia central de igualación, la cual no implicaba hacer frente solo al analfabetismo, sino a quienes leían y escribían “*mal*”, o sea, por fuera de lo que se instituía como *común* (Pineau; 2006).

Durante este periodo la consolidación del Estado-Nación, como ejecutor y garante del sistema de escolarización, comienza a cimentar un *imaginario social común* asociado al aprendizaje de lo *mismo*. A las prácticas de igualación, rutinizadas, de principios del SXIX e inicios del SXX en las instituciones escolares, se incorpora todo un conjunto de prácticas destinados al aprendizaje de los mismos conocimientos. La institucionalización de este nuevo *imaginario de lo común* en el proceso de escolarización está en consonancia con el fortalecimiento de la Didáctica como disciplina que se propone enseñar a enseñar. Este campo disciplinar comienza a tomar fuerza a partir de problematizar -y comenzar a producir una enorme cantidad de datos- la organización, secuenciación y jerarquización a partir de la cual se debían aprender los conocimientos en las instituciones escolares.⁴⁷

En 1934, en conmemoración del cincuentenario de la Ley 1420, se realiza la Primera Conferencia Nacional de Educación, en la cual participan representantes de todas las provincias y territorios nacionales. En la reunión se analizan los factores determinantes del analfabetismo, el plan para combatirlo, la acción del Estado y el estímulo de la acción privada, los medios para hacer cumplir la obligatoriedad escolar, la deserción escolar, el analfabetismo de adultos, la coordinación de la acción de la Nación y las provincias y la necesidad de actualización permanente de las estadísticas sobre analfabetismo. En dicha conferencia se acuerda entre los representantes nacionales y provinciales la extensión de la oferta escolar a todos los adultos analfabetos. Posteriormente en

⁴⁶ La importancia otorgada a la transmisión del lenguaje escrito y oral cobra relevancia a partir del valor que comienza a adquirir, la lucha contra el analfabetismo como indicador estadístico de crecimiento e igualación social.

⁴⁷ En esta línea está la creación en 1927 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Didáctica. El Instituto debía realizar estudios e investigaciones relacionados con la didáctica, la metodología de la enseñanza y de los problemas emergentes de la relación enseñanza-aprendizaje.

1937, el Consejo Nacional de Educación aprueba el “Digesto de Educación Primaria”, instrumento jurídico destinado a regular el funcionamiento de las escuelas primarias, el cual tuvo una extendida vigencia en el sistema educativo. (Dussel, 2003, 2005; Pineau, 2014 y Carli, 2012)

En esta dirección “El Monitor de la Educación Común” -cuyo primer número se publicará en 1881 por encargo de Sarmiento como “*publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación*”- cobra un rol central en las orientaciones y las prácticas propuestas a los maestros para transmitir las prácticas de escritura. En 1939 se reformarían los programas de transmisión de la lengua –y del uso de lo escrito- el dictamen de la Comisión de Didáctica del Consejo Nacional de Educación, de fecha 12 de julio de 1939 sostenía:

“Cabe ahora que, en cada número de El Monitor de la Educación Común, se reserve una parte al desarrollo de asuntos, ya en forma de comentarios, clases modelos, ilustraciones, indicaciones prácticas para la realización de trabajos, indicaciones bibliográficas, artículos sobre los propósitos y alcance de los distintos temas consignados en los programas, etc., clasificados por grados y por asignaturas” (El Monitor; 1939).

Esta asociación de lo *común* con el aprendizaje *de lo mismo* es una premisa que cobra una renovada fuerza entre 1945 y 1955, cuando el primer peronismo lleva adelante una gran expansión del Estado-Nación, otorgando un papel relevante al desarrollo del sistema educativo en todo el país y estableciendo *un* curriculum *común*. Todos tienen que acceder a los *mismos* aprendizajes, pues son estos los que garantizan la *producción de lo común*. A la extensión de la educación primaria a toda la población y la consolidación del ideal “ciudadano” como garante de la igualdad, se incorporan en este periodo la enseñanza de las “conquistas sociales” en las escuelas (Bernetti y Puiggrós; 1993). En estos años se construyen más escuelas primarias que en todos los períodos anteriores en todo el territorio nacional. Se otorgan becas para garantizar el acceso a los estudiantes con dificultades económicas, se produce la apertura de escuelas técnicas y el diseño de contenidos destinados a capacitar a la población de acuerdo con las nuevas necesidades del sistema productivo.

Durante el primer gobierno peronista el *imaginario social común*, hegemonizado hasta ese momento por un proceso de producción coligado al ciudadano liberal, es puesto en tensión a partir de una redefinición de lo *nacional* asociado a las significaciones imaginarias de *pueblo*. Ambos gobiernos peronistas, a pesar de los golpes de estado que los interrumpen, terminan de consolidar la relación entre el sistema de escolarización y un *imaginario social de lo común* sostenido en la enseñanza de los *mismos* aprendizajes para todos. No obstante, durante ambos periodos de gobierno, lo *mismo*, a diferencia de los gobiernos liberales, “*fue desplazándose del método y de los contenidos hacia los valores y la ideología*” (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994; 78). Durante ambos gobiernos se mejoran las condiciones materiales de las escuelas y dotándolas de recursos que garantizarán la enseñanza de los mismos conocimientos en todo el territorio nacional.

El golpe cívico-militar realizado el 24 de marzo de 1976 inicia un desmantelamiento del proyecto político-educativo heredado de las décadas previas, y sienta las bases de la política educativa neoliberal desarrollada en las décadas siguientes. El gobierno de facto llevó adelante “*el desarme del andamiaje del Estado-docente, el quiebre del discurso educacional que había sostenido el pacto democrático de expansión educacional y movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, y la represión en la escolaridad básica desde una lógica de terrorismo estatal*” (Pineau; 2006; 125). Durante este periodo, comienza un proceso de fragmentación y desfinanciamiento del sistema educativo que imprime condiciones de absoluta desigualdad al interior del propio sistema dificultando la posibilidad de sostener el mismo currículum para todo el país.

Este proceso, sostienen Pineau (2006), Gentili (2011) y Terigi (2012) entre otros, redefine lo *común* a partir de un imaginario social neoliberal que hegemonizará el proceso de escolarización hasta la actualidad. Las múltiples políticas compensatorias, iniciadas en la década del 80 y consolidadas en la década del 90 como políticas focalizadas, redefinen el significado de lo *común*. Si bien se sigue sosteniendo un *imaginario social común*, lo que *igual* es la *diferencia* y no

lo *mismo*; invisibilizando de esta manera la desigualdad y fragmentación social (Neufeld y Thisted; 1999). En este periodo se diseñan estrategias de aprendizaje que focalizan en las necesidades de cada entramado local, con el objetivo de asegurar el aprendizaje de los mismos conocimientos, pero reconociendo las diferencias. No obstante, el reconocimiento de las diferencias invisibilizaba las condiciones de desigualdad que atravesaban a las instituciones educativas argentinas (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2000; Montesinos y Pallma, 1997; Neufeld y Thisted, 1997; y Sinisi, 1997).

Este nuevo *imaginario social común*, sostenido en la *diferencia*, se consolida el 3 de octubre de 1987 en el II Congreso Pedagógico Nacional. Un evento que convocó a una amplia participación de todos los niveles y sectores vinculados a la educación: estudiantes, mapadres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, intelectuales, partidos políticos y organizaciones sociales. Pero que, ante la incipiente organización de los partidos mayoritarios y la izquierda, facilitó a los sectores neoliberales y conservadores hacer pesar en las decisiones sus posturas sobre el sistema educativo (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). En el Congreso Pedagógico se acordó implementar diversos tipos de bachillerato con orientaciones y salida laboral, articulando el sistema educativo con la matriz productiva neoliberal. Se acordó la implementación de una formación flexible, abierta, interdisciplinaria y que se adecuara al contexto sociocultural de cada región, manteniendo la unidad en la diversidad del sistema educativo nacional.⁴⁸

En julio de 1988 asume el gobierno Carlos Menen y el 6 de diciembre de 1990 se sancionó la ley 24.049, materializando los acuerdos alcanzados en el II Congreso Pedagógico, transfiriendo la jurisdicción de las escuelas nacionales a las provincias. Una *“contradictoria descentralización”, dado que “por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la*

⁴⁸ Como sostienen Gvirtz y Palamidessi (1998) *“La determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un contenido a enseñar cuando es impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo tienden a determinar lo que debe ser considerado como saber oficial o saber oficializado. En la selección de contenidos se juegan condicionamientos económicos, motivos políticos, presiones de grupos de interés, cuestiones ideológicas, intereses corporativos, asuntos de especialistas”* (Pág. 31)

evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro “se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento” (Montesinos, Pallma y Sinisi; 2007; 38). La descentralización, si bien podría haber fomentado una federalización y democratización analizada en el marco de un conjunto de medidas de recorte fiscal, implica uno de los procesos de mayor desestructuración del sistema educativo argentino. (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). El garante jurídico del “derecho a la educación” continúa siendo el estado nacional, pero en el marco de una transferencia a las provincias de la responsabilidad de “financiar” el sostenimiento efectivo de las instituciones escolares.

El 14 de abril de 1993 se sancionó la ley 24.195, denominada Ley Federal de Educación (LFE). Dicha ley rediseña el sistema educativo creando tres ciclos de Educación General Básica (1, 2 y 3) con nueve años de escolarización obligatorios completándose el ciclo escolar con el Polimodal. Los diseños curriculares y los contenidos son redefinidos totalmente en consonancia con las políticas económicas que el gobierno de Menem venía implementando desde su asunción. La LFE transforma el *imaginario social* a partir del cual se venía conceptualizando lo *común* desde principios del siglo XIX, reinstalando una conceptualización *individualista y liberal* de la propia sociedad. “*Escuelas diferentes, propuestas diversificadas, para aprender las mismas cosas.*” (Terigi, 2012; 212).

Asimismo, este proceso de descentralización de los recursos, la autoridad y los aprendizajes, se realiza en paralelo a un proceso de recentralización de la curricula. El 11 de septiembre de 1994, en la ciudad de San Juan, el presidente Menem, veintidós gobernadores y el intendente la Ciudad de Buenos Aires firmaron el Pacto Federal Educativo. Ese mismo año el Consejo Federal de Educación, acuerda aprobar los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles educativos. El Estado-Nación asume un lugar de intervención mínima, descentralizando en los sujetos la responsabilidad de su accionar, cuestión que, sin embargo, supone formas de regulación intensas (Cerletti; 2010). Lo *común* se asocia a un imaginario social vinculado a la diferencia; la igualdad educativa se materializa en la posibilidad de aprender conocimientos vinculados a las

propias comunidades locales, no obstante, esta asociación de lo *común* a la diferencia se hace negando la profunda desigualdad social que atraviesa a todo el sistema educativo durante la década del 90. (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994 y Neufeld y Thisted, 1999). Sin embargo, en el Artículo 15 de la Ley Federal de Educación sigue sosteniendo que:

“Los objetivos de la Educación General Básica son: a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.”

El *imaginario social común* a partir de la cual se configuraba el sistema educativo se transforma acorde a la ideología neoliberal hegemónica de la época; a la *igualación* se antepone una focalización que atendería las diferencias: a la normalización se contrapone una descentralización que posibilitaría viabilizar la resolución de problemas y situaciones singulares y a la uniformidad en la formación se contrapone una formación que sugiere pautas generales y flexibles permitiendo responder a los intereses de cada comunidad. (Montesinos; 2020).

No obstante, es en la década del 90, cuando comienzan a visibilizarse en nuestro país los acuerdos alcanzados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El abordaje de la participación de los niños como sujetos plenos de derecho, impactó en el sistema educativo provocando que se abra el debate sobre su carácter de activos productores de ciudadanía. En las instituciones escolares se desarrolla un intenso debate respecto a la participación de los niños en la organización de las prácticas que organizan lo *común*, se comienzan a desarrollar iniciativas en las que sea posible albergar a los niños como sujetos activos en las decisiones de la vida pública (Barna, 2013 y Rodríguez Bustamante, 2022).

En el 2003, luego de una profunda crisis social, asume la Presidencia Néstor Kirchner. En el año 2005, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se comienza a implementar el *“Plan de Consulta 2006 sobre la*

nueva Ley de Educación Nacional” utilizando múltiples estrategias: publicación de artículos para el debate, recepción y análisis de documentos elaborados por diversas organizaciones públicas y privadas, reuniones de trabajo con representantes de distintos sectores involucrados, jornadas de discusión regionales, jornadas institucionales, encuestas a estudiantes, familias y foros en el Portal ABC. Una consulta que culminará en el desarrollo de una serie de jornadas donde se debatiría el documento base para la Ley Nacional de Educación (LEN). Jornadas que se llevaron a cabo, de manera obligatoria en todas las escuelas del país, durando un día entero con ayuda de una guía de preguntas preparadas por las autoridades de la jurisdicción (Gessaghi y Petrelli; 2020).

En el 2006 se sanciona la LEN redefiniendo nuevamente la estructura escolar, recuperando la “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” de la L1420 y, fijando una duración de 6 o 7 años para la primera y de 6 o 5 años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. Uno de los mayores cambios que implicó la sanción de esta ley fue la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria y la reunificación de toda la oferta educativa del país bajo un mismo sistema y la instalación nuevamente de lo *común* como el acceso a los mismos aprendizajes en los mismos dispositivos escolares. Nuevamente se establece una política curricular unificada que instituye un *imaginario social común* vinculando la igualdad a lo mismo. Específicamente en referencia a la Educación Primaria se sostiene en el artículo 27:

“La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.”

La referencia a “saberes comunes” vuelve a instalar que todes aprendan los mismos conocimientos; lo *común* nuevamente se asocia a la necesidad de que el curriculum sea el mismo, y la conceptualización de la propia sociedad se vuelve a plantear en términos de un *todes iguales*.

En el caso específico de la Provincia de Buenos Aires el documento “Marco General de Política Curricular” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, siguiendo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, establece los contenidos escolares mínimos que regularían los Niveles y Modalidades establecidos en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007. Dicha Ley provincial establece que la educación:

“constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes” (2007; 8). Asimismo, sostiene que: *“este Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos”* (2007; 8).

Sostiene Terigi (2012) que las tres leyes educativas han conceptualizado lo *común* a partir de una lógica igualadora que se produce a partir de garantizar el acceso a *lo mismo* en el sistema educativo argentino. La autora argumenta que lo *“...común de la formación común ha significado algo bien concreto: la consecución de unas finalidades formativas que son las mismas para todos quienes asisten a la escuela y la abstención de producir diferenciaciones en las propuestas formativas que generen recorridos irreversibles.”* (Terigi, 2012; 219). La “escuela común”, el “currículum único” y el “aula estándar” han sido las estrategias materiales por medio de las cuales las políticas educativas han procurado instituir un *imaginario social* que ha instituido *lo común* a partir de lo *mismo*.

Sin embargo, como advierte Pablo Gentili (2011), poner *“...lo común bajo sospecha, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos*

igualada como comunidad, esto es, lo público, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo de la segunda mitad del siglo XX un liberalismo...que ha conseguido centrifugar cualquier nostalgia igualitaria. La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamiento en la vida cotidiana de nuestras sociedades. (Gentili, 2011; 22).

2.2.2 Algunas huellas de lo común en la cotidianeidad escolar

En el Capítulo 1, explicitamos que lo histórico y lo etnográfico son parte constitutiva de una misma trama, el pasado es transmitido, apropiado y producido en las prácticas desplegadas en el presente. *“Lo social e histórico, es colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan afuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras, unas instituciones y unas obras materializadas, sean materiales o no, y por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace.” (Castoriadis 1975: 185).*

Explorar en el apartado anterior la L1420, LFE y LEN, nos permite hacer un breve recorrido histórico por los diferentes imaginarios sociales que han disputado la *producción social de lo común* en del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (Puiggrós; 2006). La institucionalización de estos *imaginarios sociales de lo común* fue dejando huellas en la vida cotidiana en la historia que se hace y en la materialidad que otorgan las prácticas instituidas. (Hirsch y Salerno, 2017). En la cotidianeidad escolar se amalgaman *prácticas instituidas* en distintos momentos del pasado, que son apropiadas en el presente como *“huellas recibidas sin beneficio de inventario”*. (Ezpeleta y Rockwell 1985; 200). Las *huellas* de los *imaginarios sociales de lo común* instituidos en las tres leyes educativas están presentes en el *“sentido práctico (que) realiza la*

reactivación del sentido objetivado en las instituciones, producto del trabajo de socialización y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo las disposiciones duraderas". (Bourdieu 2007; 99) ⁴⁹. Este habitus (Bourdieu 2007) es transmitido, apropiado y producido por niños y docentes al participar de estas prácticas que amalgaman e instituyen la cotidianeidad escolar.

Si bien el análisis de los *imaginarios sociales de lo común* presente en la L1420, la LFE y LEN tiene por objetivo dar cuenta de las significaciones entramadas en las situaciones de enseñanza intencionada donde los niños aprenden un *hacer común*, nos parece interesante detenernos brevemente en las huellas de lo *común* objetivadas en las disposiciones duraderas que son actualizadas en la práctica cotidiana de las instituciones escolares.

Una de las prácticas instituidas con mayor presencia en la cotidianeidad escolar es el ordenamiento de los niños en "*filas*". La experiencia de ubicarse en hileras es vivenciada por los niños a lo largo de todo un día escolar. En diferentes situaciones los niños aprenden que los estudiantes hacen "*filas*". Veamos algunos extractos etnográficos que nos permitan visibilizar las huellas de lo *común* presentes en las situaciones de enseñanza intencionada analizadas⁵⁰.

"El portón de madera que oficia de entrada principal de la escuela N°3 está abierto en su totalidad. A sus lados hay dos maestras recibiendo y saludando a los niños y adultos que los acompañan. A medida que van entrando los niños se dirigen al patio descubierto de la escuela. A las 8hs

⁴⁹ "Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu 1991 :92).

⁵⁰ En función de preservar la identidad de las personas con las cuales interactúe en las situaciones etnográficas escolares he optado por utilizar el criterio del anonimato. De este modo, los nombres utilizados en los registros de campo a lo largo de la tesis son ficticios, mientras que, en las transcripciones de las entrevistas, en acuerdo con los entrevistados, hemos decidido utilizar sus nombres reales.

están todos formados en filas divididas según el grado, de izquierda a derecha comenzando con 1°A y terminando con 6°A. Los niños de cada grado se ubican de menor a mayor en dos filas sin división por género.”

“Son las 10.15 am y suena el timbre que indica el final del 1° recreo. En la Escuela N°6 una vez que los niños escuchan el timbre van entrando al patio cubierto y comienzan a armar filas divididas según el grado, de izquierda a derecha comenzando con 1°A y terminando con 6°A. A su vez los niños de cada grado se ubican de menor a mayor en dos filas una para las mujeres y otra para los hombres. Una vez que están formados todos delante de cada maestra caminan hasta su correspondiente aula guiados por la docente”.

“Es el Día de la Bandera, Liliana les dice que dejen de hacer la tarea, guarden sus cosas debajo del banco y se vayan ubicando en filas, así van saliendo para participar del acto en el patio. A medida que se van parando los niños se ubican frente a la puerta, no se dividen por género, ni de manera descendente, pero sí en fila. Una vez que están todos Liliana abre la puerta y caminan juntas hasta el patio. En el patio los niños reordena la fila, las niñas en una fila y los niños en otra.”

No obstante, no solo vivencian que el *hacer* fila los iguala como estudiantes, sino que aprenden entre sí a producir la experiencia *común*.

“A medida que van entrando a la Escuela N°1, los niños van armando filas divididas según el grado, de izquierda a derecha comenzando con 1°A y terminando con 6°A. A su vez los niños de cada grado se ubican de menor a mayor y armando una hilera para las mujeres y otra para los hombres.”

“La hora de gimnasia termina y los niños de 1°B se van acercando al sector del patio donde Caro está parada esperándolos y arman dos hileras. A medida que van llegando los niños se van ubicando en el lugar de la fila que les corresponde según la altura de cada uno. A los niños que no se

ubican según la altura les compañeres les dicen o directamente los mueven de lugar”

En los cinco extractos de registro vemos cómo les niños despliegan prácticas que actualizan el sentido objetivado movilizándolo un *hacer* que posibilita el aprendizaje de lo *común*. Si bien, esta experiencia de lo *común* producida entre los niños se actualiza en cada situación a partir de prácticas locales, todos aprenden a *hacer* filas a partir de estructuras objetivas que son producidas bajo disposiciones duraderas apropiadas en cada entramado relacional.

Otra de estas prácticas instituidas en la cotidianeidad escolar es el *izamiento* de la bandera al inicio de cada día. En las tres escuelas en las que realizamos trabajo de campo, esta práctica se reitera al inicio de cada día lectivo. No obstante, en cada una de las instituciones el izamiento y la elección de los niños se produce a partir de dinámicas propias. En la Escuela N°6 los niños son seleccionados el día anterior por la docente teniendo en cuenta las calificaciones de cada uno. En la Escuela N°3 son los niños del grado quienes votan quien va a pasar a izar la bandera. Más allá de las diferencias en todas las escuelas, dos niños son seleccionados todos los días para izar la bandera argentina, mientras el resto entona “Aurora”.

La práctica de izar la bandera forma parte del tejido que construye experiencias compartidas entre los niños y que configura el *imaginario social común* a partir de un *hacer* que es aprendido con *otros*. (Levinson y Holland, 1996 y Milstein y Mendes, 1999). Si bien no son el foco de nuestro análisis, *formarse en fila, izar la bandera o entonar una canción* son prácticas instituidas vividas por los niños a partir de un *hacer con otros* que entretienen el aprendizaje de lo *común*. Estos aprendizajes son parte de las políticas curriculares que se instituyen en la cotidianeidad entramando prácticas disciplinares -en este caso formarse de menor a mayor separados por géneros o utilizar Aurora- y prácticas de uso que se objetivan a partir de huellas que son apropiadas en el presente.

Pablo Pineau (2014) sostiene que todas estas prácticas configuran una *estética escolar* que construye la experiencia de los sujetos que la habitan a partir de un

campo de posibilidades inscripto en la cotidianeidad. En este sentido, Frigerio y Diker (2012) sostienen que “*toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir, compartir lo sensible e inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce a regímenes de experiencia y conocimiento*” (Frigerio y Diker 2012:10). En esta línea, a partir del análisis de diferentes fuentes documentales, Inés Dussel (2005) reconstruye lo que denomina gramática escolar la cual se compone del conjunto de prácticas que configuran el espacio escolar (Dussel 2003).

Entre los aspectos que contiene esta gramática escolar, hay uno que la autora destaca, y que a nuestro criterio expresa claramente la *producción de lo común* el uso del guardapolvo. Esta vestimenta tiene “*inscriptos sentidos diferentes de la promesa de inclusión social, sentidos que involucran saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad, la sexualidad.*” (Dussel 2005:107). El uso por parte de todos los niños del guardapolvo blanco involucra “*prácticas, en el marco de las constricciones propias de las instituciones, de las disposiciones duraderas social e históricamente construidas y sobre todo de sus posibilidades de apropiación, resistencia y subversión respecto a lo aparentemente dado, instituido y naturalizado dentro de la cotidianeidad escolar.*” (Cabral, 2019; 127). En la cotidianeidad el uso del guardapolvo iguala a los niños escolarizados, y contribuye a la producción de lo *común* a partir de una experiencia *en común*.

Este breve repaso por algunas de las experiencias nos posibilita visibilizar como lo *común* se produce a partir de un entramado de prácticas que actualizan y redefinen en el presente los *imaginarios sociales* instituidos en la documentación oficial (Rockwell 2009).

2.3 Los Diseños Curriculares para la Educación Primaria: el aprendizaje del *hacer común*

En los apartados anteriores exploramos los *imaginarios sociales* de lo *común* vinculados a la L1420, LFE y LNE. En este apartado nos focalizamos en el

análisis de los aprendizajes que en el “*Diseño curricular para la educación primaria*” elaborado en el 2018 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁵¹ se relacionan con el *hacer común*. En los diseños curriculares⁵² la política educativa inscribe los aprendizajes que considera necesarios para las siguientes generaciones. En estos se “...selecciona y codifica un conjunto, en principio disperso, de conocimientos, saberes, normas y valores que, organizados y dispuestos para cumplir con los requerimientos de la enseñanza masiva, que encuentran en la premisa “común para todos” su punto de articulación. Dicho de otro modo, el recorte cultural que la escuela (común, básica, elemental) transmite es significado como común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común solo en tanto y en cuanto se dirige a todos.” (Diker, 2012; 2). Los diseños curriculares condensan los aprendizajes de mujer, de hombre, de comunidad, de historia, de democracia, etc., que son presentados como *universales* al instituirse como *contenidos comunes*⁵³. Es en la primera mitad del siglo XX; en consonancia con la expansión de la escolaridad de masas, la industrialización de la economía a gran escala y las transformaciones políticas y sociales, que se desarrollan las primeras políticas curriculares, destinadas a establecer contenidos comunes con el objetivo de consolidar un imaginario social ciudadano.

⁵¹ Durante este periodo Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires estuvo a cargo el Lic. Gabriel Sánchez Zinny; y la Gobernadora era María Eugenia Vidal del partido Propuesta Republicana (PRO).

⁵² Desde las Cs. de la Educación, la Pedagogía y la Sociología de la Educación al hacer referencia al currículum se distinguen dos tipos de procesos de construcción de conocimiento; el que está asociado a los *diseños curriculares*, que condensan un conjunto de procedimientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. Y el proceso que implica la conceptualización en el campo de la *teoría curricular*. El primer proceso hace referencia al uso y está vinculado a la elaboración de los documentos escritos que construyen los diferentes gobiernos -nacional, provincial, etc.- y que se compone de los conocimientos que una sociedad considera necesarios para la formación de las siguientes generaciones. Se compone de objetivos, contenidos, criterios pedagógicos y didácticos destinadas a guiar la práctica de los diferentes sujetos. En estos documentos se expresan los imaginarios sociales en términos de contenido; es donde está presente la conceptualización que una parte de la sociedad hace del todo; al cual conceptualiza como lo común. El segundo hacer referencia a los metadiscursos que elaboran los profesionales de diferentes áreas que componen el propio campo de estudio curricular. (Rúa, 2019).

⁵³ Unas de las prácticas más extendidas destinadas a construir conocimiento sobre la propia sociedad, por parte del sistema educativo, son aquellas que la Didáctica y/o la Pedagogía agrupan en lo que se conceptualiza bajo la categoría de “contenidos” o “contenidos curriculares” o “diseños curriculares”. Analizar los nombrados objetos permite visibilizar como un determinado grupo organiza la transmisión, apropiación y producción de los conocimientos que se consideran legítimos en un determinado momento histórico para la propia sociedad

En este periodo la disputa por establecer el imaginario social ciudadano contraponía la pedagogía industrial elaborada por Franklin Bobbit (1918) -quien proponía organizar la currícula en consonancia con el desarrollo del modelo productivo- con la *Nueva Escuela* de John Dewey (1902) -quien ubicaba en la experiencia de los sujetos el eje ordenador de los contenidos comunes-. No obstante, es en 1949, con la publicación de “Principios básicos del currículum” (1949) de Ralph Tyler, donde el currículum es asumido como una política de selección de conocimientos culturales diseñada por especialistas cuyo propósito es guiar las decisiones que se toman en relación con los diferentes espacios formativos. Ángel Díaz de Rada sostiene que “...la visión que estableció Tyler prevaleció en el campo casi por dos décadas, se internacionalizó en la década de los setenta conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de esos años en América Latina...” (Díaz de Rada, 2003; 4). Esta “*internalización*” del currículum estableció en el sistema educativo una determinada práctica de construcción de conocimiento de la propia sociedad por sobre otra. Este enfoque tecnicista y utilitario privilegió las prácticas de selección, jerarquización, secuenciación por sobre las que se proponían la recuperación de las diversas experiencias de la propia sociedad; privilegiando a su vez la formación de los “ciudadanos”, “trabajadores” de una “democracia”.

A partir de la década del 70 este enfoque dominante es cuestionado desde la propia *teoría curricular*. En 1968 Philip Jackson publica “La vida en las aulas” donde describe como los estudiantes aprenden en la cotidianeidad escolar un conjunto de reglas, normas, sentimientos, valores, que no son “*declaradas*” en los diseños curriculares oficiales, a este conjunto de aprendizajes el autor los denomina “*currículum oculto*”. (Jackson, 1968). Años después, Lawrence Stenhouse, Michael Apple y Henry Giroux -entre otros- comienzan a problematizar el aspecto regulador y las relaciones de poder implicadas tanto en los diseños curriculares como en las diferentes teorías curriculares⁵⁴. En esta

⁵⁴ Gimeno Sacristán (2010) plantea “la existencia” de diferentes niveles de “concreción curricular”; el prescripto ; el presentado a los profesores (Diseños Curriculares, Manuales, Cursos de Formación, etc.); el apropiado por los profesores; en acción; el realizado (relacionado con los métodos pedagógicos); el evaluado; el ausente (“aquello que la escuela no enseña” (Eisner, 1985)); y el oculto.

línea, Tomáz Tadeu da Silva (1999) plantea que el currículum es un “documento de identidad” que construye identidades a partir de diferentes enfoques sobre la sociedad⁵⁵. En esta misma línea de análisis, Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, sostienen que el currículum es “...un proceso social que se constituye a partir del cruce de diversas prácticas y dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución (...) la construcción del currículum abarca el conjunto de procesos que intervienen en la definición de qué y del cómo se enseña y aprende en las escuelas. Por lo tanto, todo lo que contribuye a dar forma al qué y al cómo se enseña son considerados parte del currículum”. (1998, 75). En este sentido, el currículum y su expresión escrita, los *diseños curriculares*, no solo dan cuenta de “qué” contenidos son *comunes* y garantizan la igualación de todos, sino que instituyen “cómo” estos son aprendidos, transformando a estos “cómo” en aprendizajes a ser enseñados a las siguientes generaciones, en tanto que se *aprende lo común* a partir de aprender *un hacer común*.

En el Capítulo 1 sostuvimos que los niños aprenden un entramado de prácticas al participar de las actividades en las situaciones de enseñanza intencionada. En este trabajo nos centramos en las que involucran el aprendizaje del *hacer* con otros y específicamente las que implican el *hacer común*. Estos aprendizajes presuponen la interacción con otros, pero orientada específicamente al aprendizaje de un *hacer* en el que se tienen que construir lo *común*. En la Provincia de Buenos Aires siguen vigentes los “Diseño curricular para la educación primaria” elaborado en el 2018, en dicho documento se enuncian diferentes aprendizajes vinculados al *hacer común*.

⁵⁵ En línea con esta última perspectiva se encuentra Alicia de Alba quien caracteriza a los diferentes sujetos involucrados en la práctica curricular; “...los sujetos de la determinación curricular (son) aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular. En términos generales, son sujetos sociales que, si bien tienen un interés específico en relación a la orientación del currículum, en muchos casos no tienen una presencia directa en el ámbito escolar. Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum, son aquellos que le otorgan forma y estructura al currículum, de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. (...) Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Nos referimos a maestros y alumnos (...) imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.” (De Alba, 1994; 122).

“El Diseño Curricular para el Nivel Primario se fundamenta en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades. (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 14).

La “educación” es para la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, una “práctica social de transmisión cultural” y lo “común”, es producto de estas “culturas”, las cuales garantizan una sociedad “diversa, intercultural y con igualdad de oportunidades”.

*“En síntesis, se espera que el alumno pueda, por una parte, ser conocedor de diferentes disciplinas, de sus particulares modos de acercarse al conocimiento y sus prácticas más habituales. Al mismo tiempo, se promueve que pueda **conjugar diferentes conocimientos en favor de un objetivo común**. En esta línea, los **agrupamientos flexibles** propios del trabajo por proyectos que se orientan en esta actualización curricular ofrecen la posibilidad de vincular los conocimientos de las diferentes áreas y aprender en espacios en los que los alumnos **se ubiquen en distintos roles e interactúa con diferentes pares con el objetivo de resolver un problema**, una inquietud, una tarea. De este modo, se ponen en juego la **solidaridad, la inventiva, la creatividad**, los vínculos sociales **constructivos y cooperativos**”. (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 17-18).*

Se delimitan así, en primer lugar, aprendizajes disciplinares, vinculados a áreas específicas del conocimiento, y en segundo lugar los que la política vincula al *hacer común*: “*conjugar*” y “*flexible*”. Los Diseños Curriculares no solo establecen qué aprendizajes disciplinares tienen que conocer todos, sino que establece cómo tienen que ser aprendidos, legitimando de esta manera determinadas maneras de hacer (De Certeau, 2000) en tanto que contenidos comunes. Los estudiantes tienen que aprender a “*interactuar*” con pares, “*resolver*”

conjuntamente; a partir de un *hacer* con los otros que el documento asocia a la “*solidaridad*” y la “*cooperación*”.

A partir de este enfoque general, el Diseño Curricular para Educación Primaria (2018) establece las diferentes áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Artística, Educación Física, TIC y Educación Inclusiva. Todas las áreas se componen de “*Propósitos*”; “*Objetivos por año*”; “*Contenidos a enseñar*”; “*Situaciones de enseñanza*” e “*Indicadores de avance*”. En la sección “*Contenidos a enseñar*” es donde se desarrollan los aprendizajes disciplinares a ser aprendidos de cada área; distinguiendo entre “*conceptos disciplinares (el qué de los campos del conocimiento) como los modos de conocer (el cómo acceder a la construcción del conocimiento)*” (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 15).⁵⁶

En las secciones “*Situaciones de enseñanza*” e “*Indicadores de avance*” se desarrollan específicamente los *cómo* que permite visibilizar si el estudiante aprendió o no. “*Selección de textos para mirar/leer/escuchar leer en el marco de actividades habituales, como la visita a la biblioteca, llevar un libro a casa*” (49) o “*Resuelven problemas que involucran armar y desarmar números en unos y dieces*”. (85), “*Discutir colectivamente diferentes estrategias para desarmar los números en unos y dieces*”. (185), etc. Estas dos secciones están vinculadas a explicitar las prácticas vinculadas a los aprendizajes disciplinares. No obstante, estos aprendizajes disciplinares son presentados en los Diseños Curriculares entramados en otro conjunto de aprendizajes vinculados al *hacer común*. El *cómo* de estos últimos está invisibilizado en los documentos curriculares: “*discutir colectivamente*”; “*construir grupalmente*”, entre otros, envuelven determinados *imaginarios sociales* de lo *común* que no son explicitados en el documento.

⁵⁶ Los conocimientos en la política curricular de la Provincia de Buenos Aires son organizados a partir de dos dimensiones: una vinculada a el “*qué*” se aprende (“*La vida familiar y social en el presente y en el pasado cercano*” (Pág. 185), “*Valor de las cifras según la posición que ocupa en el número (unos y dieces)*” (Pág. 103), etc.) y otra al “*cómo*” se aprenden (“*Hacerse preguntas. Construir grupalmente cuestionamientos con relación al tema*”, “*Producir textos colectivos*”, (Pág. 185), “*Analizar el valor de la cifra según la posición que ocupa (unos, dieces)*” (Pág. 103) etc.).

Es importante aclarar, que nuestro trabajo está enfocado en el análisis de los aprendizajes del *hacer común*, por lo que antes de continuar nos interesa precisar dos cuestiones. La primera es, que si bien los aprendizajes *disciplinares* en los Diseños Curriculares suponen “*modos de conocer*” nuestro foco no está en el análisis de las *prácticas* entramadas en estos, sino en el aprendizaje de *hacer común* entramadas en estos para su enseñanza y, consecuentemente, en el uso de estas en las situaciones de enseñanza intencionada analizadas. A partir de esto es que pondremos el foco en las secciones “*Modos de conocer*”, “*Situaciones de enseñanza*” e “*Indicadores de avance*”, dado que es donde encontramos enunciados los conocimientos que la política curricular legitima para el aprendizaje del *hacer común* en el Primer Ciclo de la escolarización primaria de la Provincia de Buenos Aires. La segunda cuestión, es que focalizamos en el análisis de los aprendizajes que en los documentos curriculares proponen prácticas vinculares entre niños específicamente orientadas a la producción de lo *común*. Es en el área de “*Educación Inclusiva*” donde el documento nos deja ver el *imaginario social* sobre lo *común*, enunciando los aprendizajes vinculados al *hacer común*.

*“Tradicionalmente, el sistema educativo ha planteado y desarrollado una enseñanza basada en contenidos homogéneos para todos los alumnos sin apelar a la utilización de **estrategias diferenciadas según las peculiaridades de cada uno**. Es común observar, por tanto, que en las aulas se favorece poco que los alumnos manifiesten sus distintos estilos de aprender y sus condiciones y capacidades personales. La inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, así como las características sociales y personales del resto de los estudiantes, hacen necesaria la **implementación en el aula de una variada gama de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje**. Esta variedad será la que permita desarrollar objetivos y contenidos comunes pero que respeten las distintas peculiaridades para hacer posible el éxito educativo de todos.* (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 23)

En la sección denominada “*Formas de expresar la información por parte del alumno*” se explicitan los contenidos a ser enseñados para que los niños aprendan juntos.

“El docente debe tender a minimizar las distracciones y la sensación de inseguridad de los alumnos. En este sentido, cobran relevancia las rutinas que anticipan actividades cotidianas, los acuerdos de convivencia que establecen patrones esperables de comportamiento, el uso de consejeros y la generación de comunidades de aprendizaje colaborativo, entre otras propuestas. (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 25)

Asimismo, se establecen las *prácticas* que les estudiantes tienen que aprender para fomentar el “*buen clima*”:

*“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).*

En base a este posicionamiento se describen las diferentes formas que adquiere el *hacer común* a partir de tres tipologías:

(1) Parejas *“es importante habilitar... la opción del trabajo de a pares. Algunos estudiantes que no participan en los grupos grandes por timidez o falta de seguridad en sí mismos a veces se sienten más cómodos y trabajan muy bien de a dos. Favorecer la interacción entre los estudiantes para que puedan aprender unos de otros (y no solo con otros) ...resulta interesante*

revisar ciertas “tradiciones docentes” que terminan por constituirse en barreras, por ejemplo, al impedir que los alumnos hablen entre ellos o que uno mire el cuaderno de otro para ver cómo resolvió una tarea determinada”. (2) Tutorías donde se propone que un compañere sea tutor de otro que requiere ayuda: *Las explicaciones de un par pueden ser entendidas mejor porque hay un mayor acercamiento en el lenguaje y porque ambos pasan por procesos similares. En el transcurso de este proceso de tutorías debe haber un intercambio de roles en la pareja según las posibilidades de cada uno, de manera de que no sea siempre el mismo el que enseña.*” (3) Grupos donde lo que se sostiene es la necesidad de construir “...un clima relacional que se base en la aceptación, la seguridad y la confianza mutua entre el docente y los alumnos, de manera de propiciar entornos de colaboración inclusivos.” (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, Pág. 25).

Los documentos sostienen que estas formas de agrupamiento en sí mismas posibilitan el despliegue de prácticas que permiten el aprender juntas y habilitan el aprendizaje del *hacer en común*. Si bien se detallan las diferentes modalidades que adquiere el *hacer común*, no se explica ni se ejemplifica lo que supone; *acordar, discutir, pactar, escuchar, consensuar*. Estos aprendizajes no tienen un sentido único, condensan prácticas diferentes desde las cuales se puede aprender un *hacer común*.

El aprendizaje del *hacer común* está invisibilizado en los Diseño Curricular para Educación Primaria (2018). Los documentos presentan el “acordar”, “escuchar”, “discutir” como aprendizajes que tienen sentido en sí mismos, omitiendo que son prácticas situadas social e históricamente: *maneras de hacer común* que no necesariamente involucran la “cooperación” y/o la “solidaridad”. Los diseños curriculares delimitan el *hacer común*, pero omiten los imaginarios sociales (Castoriadis, 1996) entramadas en su aprendizaje. No obstante, al presentar el aprendizaje del *hacer común* como parte de los contenidos comunes las prácticas que suponen su aprendizaje se despliegan en relación con los *imaginarios sociales de lo común* que hegemonizan un determinado momento histórico y social. Se invisibilizan los *imaginarios sociales de lo común* implicados

en las políticas educativas, universalizando determinadas maneras de *hacer común* por sobre otras. Veamos algunos extractos más de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (los resaltados son nuestros):

*“Tener presente el destinatario en la producción de notas de actualidad o de opinión y sostener el propósito fundamental que originó la escritura: dar a conocer un hecho, compartir un logro (ganar un concurso o campeonato, expresar un punto de vista, **instalar un tema de deliberación entre los compañeros de otros grupos**, etc.). (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 54).*

*“Elaborar criterios de interés en determinados temas de actualidad y explicitar sus razones; **seguir un tema según criterios que el grupo considera relevantes**”. (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 53)*

*“Comentar acerca de la pertinencia de las respuestas halladas **poniendo en común las estrategias utilizadas**.” (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 57)*

*“**Escritura en grupo** y con ayuda del docente del **acuerdo de convivencia**, del contrato pedagógico para tercer año. (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 63)*

*“**Discutir con un compañero o en grupo la pertinencia de las selecciones realizadas**”. (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 66)*

*“**Producir textos** escritos literarios, o vinculados con lo literario, **de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual**. Revisar el propio texto mientras se está escribiendo. **Tomar decisiones** sobre la puesta en página del escrito y su edición final. **Tomar decisiones** sobre la oralización del escrito y su registro final. (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 70)*

“Sesiones de comentario y discusión dirigidas a tratar situaciones de interés, resolver conflictos y acordar normas (por ejemplo, ante un conflicto entre un grupo de alumnos suscitado en la clase, recreo o comedor escolar) en el marco de situaciones puntuales ocurridas. (Área de prácticas del lenguaje. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 71).

“Promover el intercambio oral en parejas o pequeños grupos de alumnos a partir de situaciones lúdicas. Discutir y analizar colectivamente distintos procedimientos de resolución de problemas numéricos, con la intención de que progresivamente los alumnos avancen en los conocimientos que involucra cada juego.” (Área de Matemática. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 71)

“Propiciar el intercambio de ideas entre los alumnos acerca de cómo creen que se llamarán o escribirán números de diversa cantidad de cifras.” (Área de Matemática. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 102)

“Discutir colectivamente diferentes estrategias para desarmar los números en unos y dieces”. (Área de Matemática. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 103)

“Hacerse preguntas. Construir grupalmente cuestionamientos con relación al tema.” (Área de Ciencias Sociales. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 185)

“participar en conversaciones con los compañeros y con el docente para analizar, debatir y reflexionar sobre estereotipos de género en el pasado cercano y en la actualidad, durante la infancia, la adultez y en ámbitos laborales”. (Área de Ciencias Sociales. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 186)

“Acordar conclusiones colectivamente.” (Área de Ciencias Sociales. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018, 194)

*“registrar con cámara de celular o netbook y guardar los videos para ser reproducidos y analizados al interior de cada grupo al momento de **discutir y contrastar** las anticipaciones iniciales con los resultados obtenidos.”* (Área de Ciencias Naturales. Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 250).

“Deliberar”, “considerar”, “poner en común”, “acordar”, “resolver conflictos”, “acordar normas”, “intercambiar”, “discutir”, “participar” y “contrastar” no son aprendizajes universales. Involucran *prácticas* situadas social e históricamente que condensan determinadas maneras de hacer (De Certeau, 2000) por sobre otras. Estos conocimientos materializan los imaginarios sociales vinculados a lo *común* que la política educativa se propone llevar adelante en el proceso de escolarización en un determinado momento social e histórico. los Diseño Curricular para Educación Primaria (2018) diluyen el *hacer común* en los conocimientos disciplinares invisibilizando de esta manera los *imaginarios sociales de lo común* involucrados en su aprendizaje.

Sostuvimos en los párrafos anteriores que el currículum es parte de la política educativa que un determinado Estado-Nación lleva adelante en un contexto histórico y social. Los diseños curriculares son los documentos donde esta política queda explicitada, donde se expresan los aprendizajes legitimados en un determinado momento histórico para garantizar la escolarización de los sujetos. De esta manera determinados imaginarios sociales sobre el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, las formas de gobierno, el trabajo con los otros y el *hacer común* son legitimados en los Diseños Curriculares. Este proceso de legitimación queda claramente explicitado en las dos Áreas que los Diseños Curriculares para Educación Primaria (2018) presentan como transversales. En ellas encontramos indicios que nos permiten comprender cual es el *imaginario social* que se vincula a lo *común* y sobre el cuál se asientan las prácticas invisibilizadas de *hacer común*.

*“Trabajar en red para desarrollar la **ciudadanía global**. (...) No se trata solamente de leer información, visualizar fotos o videos, sino del enriquecimiento mutuo gracias al contacto directo y a la realización de proyectos colaborativos donde las producciones obtenidas por un grupo heterogéneo resultarán siempre más convocantes en su proceso de desarrollo y más abarcativas en cuanto a los intereses y respuestas que involucran.”* (Diseño Curricular para Educación Primaria, 2018; 33)

El currículum es la expresión de una determinada política estatal. El conjunto de aprendizajes que lo componen da cuenta de un determinado imaginario social hegemónico. No obstante, los diseños curriculares *“... no pueden analizarse como objetos estáticos, dado que su diseño, implementación y aplicación involucra múltiples sentidos y prácticas (...) nos interesa documentar los procesos sociales que expresan el carácter social e histórico de los sentidos atribuidos al estado y de las prácticas desplegadas en las instituciones estatales”* (Hirsch y Rúa, 2020, p 213). Esta es la razón por la cual en los próximos capítulos nos adentramos en la vida cotidiana⁵⁷.

2.4 La producción social de lo común en el Sistema Educativo Argentino

La L1420, la LFE y la LEN son expresiones sociohistóricas que condensan diferentes imaginarios sociales (Castoriadis, 1996) vinculadas a lo *común*. Las tres leyes han sido, y son, escenarios de las disputas por hegemonizar dos procesos heterogéneos vinculados a la producción del *imaginario social común*. La conceptualización, en primer término, de las formas *de* gobierno que organizan *la* reunión y el consentimiento de quiénes participan en estas en base

⁵⁷ Basabe, Cols, y Feeney (2003) sostienen que el “...contenido escolar es una adecuación de un conocimiento producido en un contexto de producción que se aprende en un contexto de reproducción, pero para ser usado en el contexto de producción.” (Pág. 15). Gvirtz y Palamidessi (1998) consideran que el contenido común adquiere sentido solo dentro del entramado escolar pero que se produce a partir de procesos de construcción externos al educativo. “Los saberes “originarios” sufren, entonces, dos grandes transformaciones pedagógicas: 1. Una transformación se produce cuando el fragmento cultural es convertido en materiales y textos pedagógicos, en contenidos a enseñar; la otra, en el proceso de transmisión escolar, cuando los docentes toman el contenido a enseñar y lo presentan (modificado otra vez) a sus alumnos. El contenido a enseñar da origen al contenido enseñado (Gvirtz y Palamidessi, 1998; 34)

a la distribución de posiciones y, en segundo término, de las maneras de verificación de la igualdad de cualquiera con cualquiera (Rancière; 1996).

La producción social de la persona educada a partir de un imaginario social ciudadano supuso simultáneamente la caracterización de lo que es común a todes y el aprendizaje de maneras de *hacer común*. La escolarización en la Argentina instituyó un proceso *común* sostenido por la obligatoriedad, la delimitación de los conocimientos, la dotación de recursos materiales, la formación permanente del profesorado y la supervisión regular de las instituciones. Y un “*en común*” al proponerse que todes les habitantes independientemente del sector socioeconómico o cultural accedan en cualquier parte del territorio nacional a una institución educativa. (Enguita, 2012).

Las leyes educativas y los diseños curriculares son la expresión hegemónica de ambas disputas: la organización de la vida en *común* y el establecimiento de quienes son *les iguales* a quienes corresponde escolarizar para que formen parte del todo *común*. En este sentido es que consideramos que el aprendizaje del *hacer común* que se despliega a escala cotidiana en las escuelas está atravesado por relaciones de hegemonía y subalternidad que en cada momento histórico disputan en el sistema educativo determinados *imaginarios sociales de lo común*. Las tres leyes educativas han establecido los parámetros de lo *común* a partir de delimitar las particularidades que caracterizan la propia sociedad. A partir de estos imaginarios sociales se objetivan que experiencias igualan las diferencias y producen lo *común*. Los Diseños Curriculares materializan los *imaginarios sociales de lo común* a partir de seleccionar los aprendizajes de *hacer común* que son el contenido *común* a todes les estudiantes.

Desde “*los inicios de la conformación del Estado Nación argentino, las cuestiones relativas al acceso al sistema educativo fueron parte de la agenda estatal, en tanto el sistema educativo resultó central a la hora de conformar una identidad nacional y forjar, muchas veces a fuego, a los ciudadanos*” (Hirsch y Rúa; 2020; Pag 367). No obstante, es importante recordar que los diferentes proyectos educativos desplegados a lo largo de la historia de nuestro país constituyeron el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le

otorgaron sentido a su curso específico, no como proceso aislado, sino como proceso enmarcado en las condiciones materiales y sociales de la vida cotidiana. En este sentido, la conformación de un “sistema” de escolarización está, y estuvo, en estrecha relación con la conformación de las formas de organización social del Estado-Nación. En concordancia, la necesidad de “educar” en procedimientos, conceptualizaciones y actitudes ciudadanas a la población, supuso la institucionalización por parte del Estado-Nación de una matriz educativa en consonancia con una matriz productiva. La articulación entre estas matrices implicó la configuración de un proceso de *producción de lo común* que el proceso de escolarización fue sedimentando a lo largo de la historia.

Examinar la *producción de lo común* permite analizar en la cotidianidad escolar las significaciones imaginarias que disputan la construcción del *imaginario social común* en un determinado entramado relacional. La mayoría de los análisis que les colegas del campo educativo llevan adelante en relación con la configuración de lo *común* en el sistema educativo asumen la explicación que el propio campo construye sobre sí mismo. Naturalizan de esta forma el hecho de que lo “común” se construye a partir de identificar cuáles son los elementos que se comparten o no, para posteriormente analizar las implicancias de la unidad creada. En este sentido creemos necesario poner en tensión los sentidos naturalizados que nosotros mismos tenemos respecto a lo *común*.

Analizar cómo se construye lo *común* en las diferentes leyes educativas es ante todo un problema político. Es el territorio en el que se negocia el tratamiento del daño que el gobierno necesariamente ejerce sobre la igualdad. Analizar la L1420, la LFE, la LEN y los Diseños Curriculares como parte de los procesos de construcción de conocimiento que una sociedad despliega sobre sí misma, nos permite visibilizar el *daño* que cada gobierno ejerce sobre la igualdad, pero sobre todo la política que construye para verificarlo y, por ende, contenerlo.

Los Diseños Curriculares para Educación Primaria (2018) equiparan “*la política con la manifestación de lo propio de una comunidad. Puede ser la gran comunidad o las pequeñas. Puede ser la identificación del principio del gobierno con lo propio de la comunidad en nombre de lo universal, la ley o el Estado de*

derecho. Puede ser, a la inversa, la reivindicación identitaria de las “minorías” contra la hegemonía de la cultura y la identidad dominantes. La gran comunidad y las pequeñas pueden intercambiarse acusaciones de “tribalismo” o de “barbarie”. La una y la otra pueden tener razón en sus acusaciones y equivocarse en sus pretensiones. No digo que las unas y las otras sean equivalentes o que sus consecuencias sean similares.” (Rancière, 1996; 78). En este sentido, analizar el proceso de producción de lo común, diluido en los Diseños Curriculares para Educación Primaria (2018), supone dar cuenta del imaginario social a partir de la cual se conceptualiza el daño que el gobierno ejerce sobre la igualdad.

En la actualidad el neoliberalismo hegemoniza el imaginario social a partir del cual se conceptualiza este daño imponiendo el consenso como expresión única de lo político. Sosteniendo procesos de *producción de lo común* basados en la anulación del disenso como forma posible de lo común y, por ende, de las maneras de “hacer común”. Esta lógica consensual está implícita en el estado de derecho actual y se expresa materialmente en sus leyes, dado que su propósito es el desvanecimiento de las diferencias entre las partes de un litigio (Rancière, 1996; Pág.130). Esta lógica de construir lo común a partir del consenso está presente en todas las leyes educativas. Si bien, las significaciones imaginarias que disputan la hegemonía de lo común van cambiando en cada momento histórico, la construcción de un *imaginario social común* sostenido en el consenso está presente en las diferentes leyes. Comprender que el *imaginario social de lo común* propuesto actualmente en el sistema educativo está hegemonizado por la lógica consensual, nos permite estar atentos a cómo es apropiado en los procesos cotidianos desplegados en los entramados locales.

Iniciamos este capítulo ubicando al proceso de escolarización como una de las expresiones sociohistóricas que en nuestra sociedad adoptan los procesos de *producción de lo común*. Analizar los *imaginarios sociales de lo común* entramados en la Ley 1420, Ley Federal de Educación (LFE) y Ley de Educación Nacional (LEN) y los diseños curriculares vigentes de la Provincia de Buenos Aires (1998) nos permite estar atentos a las huellas que dejan dichas políticas

en las situaciones de enseñanza intencionada. Los Diseños Curriculares y las diferentes leyes educativas expresa un determinado imaginario social que *“...transforman las «sensaciones» incoherentes y fragmentarias de quienes viven una determinada posición de clase en un discurso coherente y razonado del mundo tal como se percibe desde esa posición.”* (Creham, 2004; 59). Este “discurso coherente y razonado” en el contexto educativo, y en nuestra sociedad occidental esta expresado en los diseños curriculares, los cuales presentan al aprendizaje en forma de contenido, invisibilizando el proceso social que implica su construcción. Es importante abordar a los documentos curriculares como *“manifestaciones históricas de la formación sociocultural de la que somos participantes y con las que tenemos conexiones concretas de diverso tipo.”* (Lave, 2001, 41).

En trabajos anteriores sostuvimos que los *“...plazos en los que se implementan las políticas, no pueden suponer que los lineamientos se traduzcan en prácticas, sino que estos se tornan parte de largos procesos de apropiación desplegados en la cotidianeidad escolar, que van más allá del acuerdo, o no, que los sujetos tengan con dichas políticas. (...) Estos procesos son extensos y tienen una profundidad temporal que nos es recordada en las apropiaciones que en el presente realizan los sujetos de las huellas históricas que constituyeron, y a la vez constituyen, su experiencia y su cotidianeidad”* (Hirsch y Rúa; 2020). Esta manera de conceptualizar el aprendizaje nos posibilita analizar cómo las distintas prácticas desplegadas en las situaciones de enseñanza intencionada van delineando maneras de *hacer común* en cada situación y periodo socio histórico. La *producción social de lo común* se juega día a día en las prácticas situadas que los sujetos despliegan en la vida cotidiana, donde se *aprende el hacer común*.

Capítulo 3: La producción social de lo *común* en una localidad de la Costa Atlántica Bonaerense

“Pero también es a través de la existencia de esta parte de los sin parte, de esa nada que es todo, que la comunidad existe como comunidad política”
(Rancier).

3.1 La producción de lo *común* en el Municipio de Pinamar

En el Capítulo 1 adelantamos que el Municipio de Pinamar es una localidad costera turística ubicada al sureste de la Provincia de Buenos Aires, a 356.8 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Fue fundada en 1943 por un grupo de familias de sectores económicos altos de la CABA, y desde su fundación registra un incremento constante de la población, en sintonía con el crecimiento sostenido que se vienen dando desde fines del siglo XIX en toda la Costa Atlántica Bonaerense (Mantero, 2004; Benseny, 2011; Mantobani, 2004; Bono, Rocca, Seimandiy y Ríos; Bruno, 2019; Torre y Pastoriza, 2002) y que, se intensifica en todas las localidades de rango mediano y pequeño⁵⁸ o urbanas no metropolitanas⁵⁹ en las últimas cuatro décadas en la Argentina (Vapnarsky y Gorojovsky, 1990; Sassone, 1992; Leveau, 2009; Noel y Gavazzo, 2022).

Estos procesos de crecimiento sostenido a escala regional y nacional adquieren una dinámica propia en el Municipio de Pinamar. Desde su fundación y hasta fines de la década del 90, la localidad tiene un incremento constante de población de sectores medios y bajos que se radican producto del crecimiento laboral en el área de servicios y construcción. En los últimos veinte años, además hay un incremento constante de sectores medios altos y altos que se trasladan desde las grandes ciudades (CABA, LA Plata, etc.) en busca de “calidad de vida”. Si bien este proceso de radicación se inicia a principios del 2001, la llegada al gobierno municipal de Propuesta Republicana (PRO) en el 2015 acompaña el

⁵⁸ La definición por rango poblacional de las ciudades intermedias tiene una considerable variación según la bibliografía que se consulte. Para el caso europeo se caracterizan como ciudades intermedias aquellas que poseen entre 20.000 y 500.000 habitantes; mientras que en Latinoamérica el rango suele situarse entre 50.000 y 1.000.000 de habitantes.

⁵⁹ Greene (2015) caracteriza de esta manera a las ciudades para evitar la variabilidad cuantitativa y delimitar un objeto de estudio.

fenómeno con diferentes políticas municipales destinadas a fomentar el establecimiento de estos sectores sociales en el Municipio de Pinamar.

En este capítulo analizamos la trama de imaginerías (Métraux, 2000; San Cornelio, Martorell y Ardèvol, 2021) que diferentes referentes locales, vinculados con las situaciones de enseñanza intencionada analizadas, construyen respecto al Municipio de Pinamar. Las imaginerías expresan el entramado perceptivo que los sujetos producen respecto a la localidad, encarnando los imaginarios sociales. (Castoriadis, 2013). Analizaremos las imaginerías (Métraux, 2000; San Cornelio, Martorell y Ardèvol, 2021) que estos referentes elaboran al caracterizar a diferentes sectores sociales que forman parte del Municipio de Pinamar. Estas caracterizaciones nos permiten conocer los diferentes imaginarios sociales⁶⁰ (Castoriadis, 2013) que disputan la delimitación de lo *común*. Explorar los diferentes *imaginarios sociales de lo común*, nos permite visibilizar que parte del todo se objetiva como lo *común* instituyendo conceptualizaciones legitimadas socialmente sobre la propia sociedad en los entramados institucionales. Estos diferentes imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) vinculados a la localidad forman parte de la producción social de lo *común* en los que participan los niños configurando la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978/2009) donde se despliega el aprendizaje del *hacer común*.

La particular configuración del Municipio de Pinamar nos brinda una oportunidad para explorar las tensiones, que conllevan la producción social de lo *común*, y cómo estas se materializan en las situaciones de enseñanza intencionada donde los niños aprenden maneras de *hacer común*. Tensiones que suponen, en primer lugar, conceptualizar lo que se tiene en *común* para amalgamar, y consecuentemente producir la organización del todo en tanto comunidad y, en segundo lugar, establecer quiénes son los iguales que participan en ella (Rancière; 1996).

⁶⁰ Usamos “imaginarios sociales” para diferenciarnos de “representaciones sociales” (Jodelet, 1986) dado que estas hacen referencia a la productividad del sujeto, y en nuestro caso nos interesa el aspecto productivo de lo social. Al igual que los enfoques del “Aprendizaje Situado” ponen el foco en la actividad, en la dinámica que se construye del entrelazado de aprendizajes.

El análisis de estos *imaginarios sociales* de lo *común* nos permite comprender la trama de relaciones que dieron lugar a la creación de los espacios educativos en los que llevamos adelante el trabajo de campo: la Escuela N°1 creada a fines de la década del 40 y ubicada actualmente en el centro administrativo de la localidad de Pinamar; la Escuela N°3, fundada a mediados de la década del 50 en Ostende donde residen la mayor cantidad de inmigrantes del interior del país y de países limítrofes; la Escuela N°6 establecida a principios del 2000 al inicio de la zona norte de Pinamar; la Escuelita “Nuevo Amanecer” en Ostende, organizada entre la Asociación de Surf y Body de Pinamar (ASBP) sede de los programas municipales “El surf va a tu barrio” y el “Surf va a tu escuela”; la Escuelita “La Lomada” donde se dictan las clases de Longboard, ubicada en Valeria del Mar donde residen los sectores medios de la localidad; y la Escuelita del Skate Park creado en 2015 en Pinamar Norte donde viven los sectores medios altos. Estos últimos dos espacios son organizados conjuntamente entre la Asociación de Tablas Largas Pinamar (ATLP) y el programa municipal “Pinamar Aprende”.

A lo largo del capítulo trabajaremos con diferente documentación: fuentes primarias, producto de nuestros registros y entrevistas, y fuentes secundarias como documentos oficiales -actas, circulares, disposiciones, leyes, normativas, decretos, disposiciones-; notas periodísticas y libros autobiográficos. Analizar relacionadamente estas fuentes nos permiten visibilizar los matices que las fuentes secundarias invisibilizan, a la vez que problematizar las imaginерías (Métraux, 2000 y San Cornelio, Martorell y Ardèvol, 2021) vinculadas a lo *común* construidas por los diferentes referentes institucionales. A partir de analizar esta documentación es que reconstruimos los *imaginarios sociales* (Castoriadis, 2013) que disputan la transmisión, apropiación y producidos de lo *común* en el Municipio de Pinamar y, en particular, en las situaciones de enseñanza intencionada en las que les niños aprenden el *hacer común*.

3.1.1 Entre los “Domadores de Dunas” del SXIX y la creación del “Jardín de la Elite”

El 15 de Julio de 1943 Jorge Bunge envía a la Dirección de Geodesia y Catastro de la provincia de Buenos Aires los planos donde se explicitan el proyecto urbanístico para la fundación de Pinamar.

“Pinamar Sociedad Anónima y Comercial/Inmobiliaria, representada por el arquitecto Jorge Bunge, muy respetuosamente expone: Que presenta los planos generales para la urbanización del futuro pueblo balneario de Pinamar, situado en el partido de General Madariaga sobre la costa, y los somete a la aprobación de esa Dirección de acuerdo con la ley sobre fundación de nuevos centros de población. Se trata del trazado de una ciudad jardín, hecha en forma irregular siguiendo los desniveles del terreno. Estos, según podrá apreciarse en el plano parcial de nivelación, son considerables, pues se trata de médanos generalmente abruptos. (...) Al pueblo de Pinamar se dividirá en zonas con características bien determinadas y severamente reguladas. (...) ZONA BALNEARIA. Corre paralela a la Costa con profundidad variable. En esta faja que es la de los médanos más altos los espacios libres están determinados por la topografía misma del terreno, y se dejarán libres las laderas demasiado bruscas y las lagunas de los bajos. Tienen además un amplio “square” formado por las plazas centrales. En esta zona de población veraniega residirán pocas personas en forma permanente y por lo tanto sólo conviene dejar reservas para iglesia, casa parroquial (2.500 metros cuadrados), barrio comercial, hotel y diversiones. ZONA INTERMEDIA. Ya más distante del mar se encuentra una zona de lotes de mayores dimensiones, flanqueados por dos importantes reservas forestales que más tarde pueden dar lugar a hermosos núcleos de población de veinticinco hectáreas cada uno dentro de los futuros bosques. En esta zona se ha ubicado el centro cívico donde encontraran lugar los edificios públicos, tales como la Municipalidad, Policía, bancos oficiales y Correo Central. ZONA INDUSTRIAL Y OBRERA. Se calcula internar la vía férrea existente unos 1.700 metros y así se encontraría la estación flanqueada por la zona industrial y la zona obrera.

Esta última ha sido tratada con especial cariño y se buscará que su aspecto no ceda al del barrio residencial. Conviene ubicar en ella el hospital, la escuela, la plaza de deportes y el parque público. Distribuidas entre la zona a forestar y el barrio mismo, contribuirán a darle, mayor realce, y las plazas públicas se juntan trazando un espacio especialmente destinado para ello, en la reserva forestal y la plaza para deportes. NOMBRE. A esta población se propone darle el nombre de Pinamar designación con la cual ya es conocida la zona.⁶¹ NOMENCLATURA DE CALLES. Se proyecta bautizar las calles de esta población con los nombres desalojados de nuestra metrópoli como ser calle de las Artes, del Buen Orden, Paseo de Julio, etc. La distribución de los nombres se hará una vez más Pinamar S.A a proceder a la urbanización progresiva de esta zona aprobándose desde ya la parcela propuesta, comprometiéndose desde ya a presentar los demás planos detallados, a medida que se vayan estudiando.” (Jaime, 2003; 63-67)

En esta carta Bunge explicita las imagerías (Métraux, 2000; San Cornelio, Martorell y Ardèvol, 2021) a partir de las cuales se propone organizar la localidad, y en particular algunas características de lo *común*; la traza urbana, distribuir a la población y regular el uso de la playa y el mar. Una “ciudad jardín” que planifica el trazado urbano y la distribución poblacional siguiendo las necesidades de una localidad balnearia diseñada para satisfacer a la alta sociedad porteña en la década del 40.

Hasta la década del 20 del siglo pasado, Mar del Plata era la localidad balnearia construida a medida de la élite porteña⁶². No obstante, la llegada del socialismo

⁶¹ Respecto al primer punto la Dirección de geodesia envía el nombre propuesto al Archivo histórico de la Provincia a los efectos de verificar si como lo preveía la Ley 3.487, la nominación propuesta tiene algún antecedente local. El Archivo en una primera instancia rechaza el nombre y Ricardo Levene aconseja llamarlo "Las Dunas", a lo que Bunge contesta enviando toda la documentación probatoria de que existía el nombre desde antes, siendo el más importante que el Ferrocarril del Sud, al prolongar el desvío hacia la playa en 1938 ya lo había bautizado como Pinamar. Con Decreto de fecha 4 de diciembre de 1944 el Interventor de la provincia de Buenos Aires aprueba la urbanización y el nombre. "(Jaime, 2003; 63-67)

⁶² "En el caso de Mar del Plata, es interesante advertir que esta transición no se llevó a cabo sin conflictos o resistencias, vale decir en una única dirección (hacia el balneario), sino que durante algunos años coexistió con el proyecto de una ciudad-puerto. Este proyecto recién se concretará años después y localizándose fuera de la zona de las playas principales. Asimismo, es posible

al gobierno municipal de Mar del Plata en la década del 20, seguido del desarrollo económico producto de las políticas que los conservadores llevan adelante en la década del 30 y el posterior advenimiento del Peronismo al gobierno a mediados de la década del 40 -vacaciones pagas-, transformaron a Mar del Plata en “la ciudad de todos”. Esta transformación de Mar del Plata dejó de atraer el interés, que los sectores sociales altos habían depositado en la localidad a fines del siglo XIX. (Pastoriza y Torre, 2019). En relación con esto Jorge Bunge recuerda en sus memorias:

“...en el año 1937 mientras veraneábamos en el Uruguay, en rueda de amigos, comentábamos lamentándonos que en la Argentina no hubiéramos podido realizar una obra de fijación del aliento de los que habían ejecutado los uruguayos, y que era una lástima que los que no gustaban de Mar del Plata -que ya entonces eran legión- tuviésemos que hacer un viaje incomodo y complicado para vuestros veraneos (...) la señora Valeria Guerrero que formaba parte del grupo dijo que ella tenía una sección de playa en esas condiciones...” (Jaime, 2003; 35).

A partir de este “no gustar” compartido con Valeria Guerrero, recuerda Jorge Bunge, que, unos años después el *“26 de julio de 1939 a las 14.45, en el domicilio de Valeria Guerrero se reunieron Jorge y Eduardo Bunge...Eduardo Bidau...León Fourvel Rigolleau...Luis Guerrero y Fransisco A. Perez”* (Jaime, 2003; 38) con el objetivo de constituir una futura sociedad destinada a la fijación de médanos en una extensión de mil hectáreas propiedad de Valeria Guerrero. La sociedad se conformaría oficialmente el 15 de septiembre de 1942, y el 12 de marzo de 1943, en la escribanía de Francisco E. Ferrari Acosta, se hace la transferencia de 2.684 hectáreas campo de Valeria Guerrero -parte de “La Invernada” y el “El Rosario”- a Pinamar S.A.

conectar la noción de transición con la de cultura. En efecto, en los comienzos de los procesos de cambio social nunca hay un solo tipo de transición: siempre encontramos una mezcla de movimientos de resistencia y asentimiento al cambio que afecta a la cultura entera.” (Mantobani, 2002; 2).

El actual Municipio de Pinamar es parte de este proceso, que durante el siglo XX implicó la emergencia de balnearios alternativos a Mar del Plata, Miramar y Necochea en los “fondos de estancia” que poseían las familias patricias más allá del río Salado. Esta zona es conocida como “Tuyu”, que en lengua guaraní significa “barro”, “pantano” o “lodal”. Los balnearios que reúnen hoy el Municipio de Pinamar son creados a partir de lo que los sectores altos de la elite porteña consideran como una localidad balnearia. El diseño ideado por Bunge no es casual, sino que da cuenta de las *imaginerías* a partir de las cuales las elites argentinas se han consolidado y construido su propio *imaginario social común*.

Estos imaginarios sociales de las elites porteñas se construyen a partir de resaltar un *hacer común* centrado en la práctica individual cuyo significado es reelaborado a lo largo de los años por los diversos documentos escritos vinculados a la localidad. Entre estos documentos que resaltan el hacer individual como práctica de producción de lo *común* están, en primer lugar, los relatos autobiográficos “Pinamar” de Jorge Bunge (1993), “Una epopeya argentina” de Cecilia Bunge de Shaw (1993), “Surge Pinamar” de Valeria Guerrero de Russo (1977), “Pinamar. Sueño de Jorge Bunge” de Juan Cruz Jaime (2003). En segundo lugar, las diversas “guías de turismo y comercio” que circulan y circularon en la localidad y en la actualidad las páginas Web de diferentes instituciones como Pinamar S.A., Cooperativa de Agua y Luz (CALP), Cooperativa de Teléfonos de Pinamar (TELPIN), Fundación Pinamar, etc. Y finalmente una infinidad de literatura publicada por iniciativa privada de diferentes escritores locales, que va desde; libros que recuperan “historias locales”, como “Historias y leyendas” (Caprarulo, 2016) o “Pinamar y su historia. 1940 -1980” (Moran de Farini, 1980) a revistas locales como 365Cariló, Exresate, la Pettit Grand, etc.

Incluso la construcción de este *imaginario social común* está presente en documentos elaborados por investigaciones realizadas en el marco de instituciones no locales; como por ejemplo el trabajo realizado en 2000-01 por el Equipo de Investigación de la FAU-UNLP. En su informe final dicho equipo sostiene que:

*“Hacia mediados del siglo XX, el actual territorio del partido de Pinamar estaba conformado casi en su totalidad por un cordón medanoso de no más de 5 km. de ancho, limitado por el borde marítimo -por un lado- y por el comienzo de una extensa planicie salitrosa e inundable dentro del actual partido de Gral. Madariaga -por otro-. **Emprendedores** inmobiliarios transformaron ese territorio en un espacio urbanizable, mediante una **persistente** y **tenaz** acción de fijación de médanos y forestación. Los trazados urbanísticos y las condicionantes establecidas para la implantación edilicia, contribuyeron a conformar patrones de ocupación en armonía con el paisaje emergente, potenciando así el aprovechamiento turístico del asentamiento.” (Bono, Rocca, Seimandiy y Ríos, 2006; Pág. 1).*

Esta literatura producida por diferentes referentes e instituciones locales recrea y consolida un imaginario social que ubica lo *común* como expresión del esfuerzo y/o tenacidad de individuos. Imaginarios sociales que se construyeron a partir de relatos que resaltan el “esfuerzo”, la “iniciativa”, el “sacrificio”, y la “inventiva” de los “fundadores”. Y que parten de un *hacer* individual que prefigura “ilumina”, “guía” el *hacer común*. Invisibilizando, por un lado, “...el auspicio y el apoyo del Estado provincial, que autoriza las fundaciones, construye los caminos de acceso y contribuye activamente a la fijación de médanos” (Pastoriza, 2011; 158) y, por el otro, minimizando la participación de los peones de estancia y empleados estacionales de los campos de la zona que aportaron la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo que se construye a estos pioneros de la elite, en fundadores únicos se invisibiliza la heterogénea población que participó de dichas fundaciones. Los imaginarios sociales que se construyen en los documentos vinculadas a la fundación de la localidad instalan lo *individual* como expresión del *hacer* a partir de la cual se significa la creación de lo *común*.

No obstante, este *imaginario social* de lo *común* vinculado a la fundación de la localidad, que es narrado en los diferentes documentos, tiene su antecedente en las significaciones asociadas a la zona a principios del siglo XIX. En las diferentes fuentes escritas, la zona que ocupa actualmente Pinamar es caracterizada como un cordón de dunas frente al mar cuyas arenas eran

constantemente removidas por la acción del viento y el mar⁶³. Estas dunas formaban parte del “fondo de estancia” de los campos denominados “Montes Grandes de Juancho”, otorgados por Juan Manuel de Rosas al General Félix de Alzaga⁶⁴ por haber sido jefe del regimiento “El Restaurador”⁶⁵.

Félix de Alzaga era uno de los tres hijos y siete hijas del matrimonio entre Martín de Álzaga y María Magdalena Carrera. En 1812 Martín de Álzaga es ejecutado heredando sus tierras Félix de Alzaga, quien en 1820 es nombrado comandante del Regimiento de Milicias del Orden, y desde 1822 fue varias veces elegido legislador provincial, y también diputado en el Congreso General de 1824. En 1831 participó en la campaña contra la Liga del Interior, y fue uno de los más firmes aliados de Rosas durante su primer gobierno, logrando después del final de la campaña contra el General Paz el ascenso al grado de general, y recibiendo de parte de Rosas como agradecimiento a su labor las tierras denominadas “Montes Grandes de Juancho”. En 1839 sus hijos Martín y Félix se unen al movimiento Libres del Sur que se enfrentaba al gobierno de Rosas, y como consecuencia de esto al finalizar el conflicto las propiedades y los campos de los Álzaga fueron embargados. Félix de Alzaga padre fallece en 1841 y en 1852 cuando Rosas es derrotado en la Batalla de Caseros, todos sus extensos campos justo al sur del río Salado pasan a su hijo Martín de Alzaga. (Bunge,

⁶³ Hasta 1882 “...todavía no había un lugar en el imaginario para pensar otra clase de pueblos -otro tipo de modelo de urbanización-- relacionados con las playas marítimas de otra manera que no fuera ligados a la existencia de un puerto o algún tipo de producción primaria, que asegurase el “progreso” según lo entendían nuestros legisladores. Paradójicamente, pocos años más tarde, también van a entrar en la categoría de progreso el dotar a la provincia con pueblos balnearios. Estos van a convertirse en centros de inversión de Bancos y Sociedades Anónimas, de intervenciones urbanísticas gubernamentales y en concurridas y rentables estaciones de ferrocarril.” (Mantobani, 2002 5).

⁶⁴ La familia Álzaga es una antigua familia instalada en el Virreinato del Río de la Plata a mediados del siglo XVIII, cuyos fundadores fueron Mateo Ramón de Álzaga (administrador de correos) su sobrino José de Urquiza y Álzaga (padre de Justo José de Urquiza) y Martín de Álzaga (regidor del Cabildo y héroe durante la Segunda Invasión Inglesa).

⁶⁵ El “Cuartel de los Restauradores” fue uno de los regimientos ubicados en Buenos Aires sede del gobierno de la Confederación Argentina durante el periodo de gobierno de Juan Manuel de Rosas. El cuartel estaba en la esquina sudeste de las calles céntricas México y Defensa se encontraba el Cuartel de los Restauradores, ocupando un gran edificio que había pertenecido a los Padres Betlemitas. Aquí se encontraba estacionado el regimiento del “Restaurador”, por algunos autores el regimiento preferido de Rosas. Durante la guerra contra el Paraguay albergaría diversos regimientos y a la extraña y olvidada brigada o compañía de Rifleros Ingleses. Durante el mandato constitucional del Presidente Nicolás Avellaneda se fundó allí la Casa de Moneda de la Nación y hoy es asiento del Servicio Histórico y Archivo General del Ejército. El edificio restaurado, sigue manteniendo una sólida estructura.

1993; Bunge de Shaw, 1993; Guerrero de Russo, 1977; Jaime, 2003; Guía Bosch, 1980 y 1981; Caprarulo, 2016; Moran de Farini, 1980; y Pagina Web Pinamar S.A etc.)

Las mismas fuentes sostienen que en 1864 Martín de Alzaga, con 50 años, se casa con Felicitas Guerrero, de 18 años. Felicitas fue una de les once hijes del matrimonio formado entre el español Carlos José Guerrero y Reissig (comerciante naviero y administrador de uno los campos de la familia Álzaga) y de Felicitas Cueto y Montes de Oca. El 1 de marzo de 1870 fallece Martín de Álzaga, Felicitas tenía 24 años y un avanzado estado de embarazo que perdería al día siguiente, quedando viuda y con una gran fortuna debido a que Álzaga la había nombrado heredera de todos sus bienes. En 1872 Felicitas es asesinada por Enrique Ocampo en la Quinta de los Guerrero (antigua Quinta de Álzaga). Los padres de Felicitas, sus únicos herederos, años después decide construir una iglesia en su honor; la iglesia Santa Felicitas obra del arquitecto Ernesto Bunge. Al no tener descendencia Felicitas, las tierras pasan a ser propiedad de su padre, Don Carlos Guerrero y a la muerte de éste y de su esposa, Doña Felicitas Cueto, heredan estos campos los siete hijos del matrimonio quienes ser reparten las tierras. De esta subdivisión realizada en 1886.

“Los veinte y cinco kilómetros de playas y médanos que contenían el antiguo campo de los Montes Grandes de Juancho, quedaron repartidos entre las estancias: Martín García, La Invernada, El Rosario, y Manantiales; las tres primeras estancias pertenecían a Manuel Guerrero y la última a Enrique Guerrero. Cuando falleció Manuel Guerrero y se repartieron los campos, Valeria Guerrero pide a sus hermanos quedarse con la Invernada y El Rosario.” (Capararulo, 2016; 37-38).

El 12 de noviembre de 1907, Enrique Guerrero es designado por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires Comisionado Municipal para el pueblo "Divisadero". En 1908 el Gobierno Provincial declara a este pueblo cabecera del "Partido del Tuyú" y todas las estancias pasan a formar parte del "Partido del Tuyú", el Ferrocarril del Sud crea la estación denominada "Juancho" en los campos de José Guerrero. En 1910 el Gobierno Provincial cambia el nombre del Partido del

Tuyú por el de "Juan Madariaga". (Bunge, 1993; Bunge de Shaw, 1993; Guerrero de Russo, 1977; Jaime, 2003; Guía Bosch, 1980 y 1981; Caprarulo, 2016; Moran de Farini, 1980; etc.)

Este imaginario social vinculado al origen de la localidad, que en diferentes documentos escritos narran la creación del Partido de Tuyu, es actualmente parte del *imaginario social común* que el Municipio de Pinamar construye para la localidad (<https://web.pinamar.gob.ar/>). En estos diversos documentos el espacio es significado como un "fondo de estancia" de "dunas móviles" que va siendo heredado por diferentes familias patricias. En ningún momento estos relatos hacen referencia a la población o la traza urbana que ya existía en la zona, pareciera ser que el imaginario social construido respecto al espacio está vinculado solo a las características físicas de la localidad. La construcción de lo *común*, en estos documentos, se elabora invisibilizando a ciertos sectores sociales y visibilizando a otros.

En los diferentes documentos la presencia de pobladores en la zona comienza recién con la llegada, entre 1909 y 1910, de los belgas Fernando Robette y Agustín Poli, quienes viajan con el proyecto de crear un balneario⁶⁶ similar al de su tierra natal; "Ostende". Sostienen las diferentes fuentes, que los belgas le compran a Manuel Guerrero la zona de médanos de sus campos con el objetivo de proyectar un balneario que preveía avenidas, diagonales, edificios públicos, estación de ferrocarril, terrenos para cementerio, corralón municipal y una avenida central que proyectaba la concentración de hoteles y edificios turísticos.

⁶⁶ "Otra capa del este problema, se relaciona con lo que tradicionalmente se denomina impropriamente como "origen" de los primeros pueblos balnearios. Se trata de llevar a cabo no un estudio de los "orígenes" sino más bien una genealogía de lo que actualmente conocemos como los asentamientos turístico-balnearios de la costa atlántica bonaerense, la cual nos remite históricamente a los primeros pueblos balnearios del Sud Este de la provincia de Buenos Aires. De entre ellos, Mar del Plata, Miramar, Mar del Sud y Boulevard Atlántico, se destaca el primero por ser allí donde emergió más tempranamente una nueva forma cultural, la cultura de la playa, en correspondencia con una nueva forma urbana, el primer pueblo balneario de fines de siglo XIX. Esta capa del problema puede ser abordada a través del examen de lo que yo denomino la relación imaginario-territorio. Dicho abordaje puede ser de utilidad para responder cuestiones como: ¿Por qué no es adecuado hablar del surgimiento de estos nuevos pueblos como una mera imitación de experiencias localizadas en otras latitudes (Francia y los Estados Unidos)? ¿Por qué hay que poner atención en el proceso de formación de una nueva forma cultural, en la lenta elaboración de una original "cultura de la playa", que recurre a los "motes retumbantes" en busca de una legitimación social e incorporación en las prácticas culturales de la clase alta argentina?" (Mantobani, 2002; 2).

En esos mismos años, los documentos sostienen que los ingenieros franceses François de Roumefort, Albert Grougard y Antoine Gabriel Brisset, le compran a José Guerrero su fracción de la costa para crear un balneario ubicado a 5km al norte de la actual Pinamar. En 1912 se aprueban los planos dando el nombre de "Villa Atlántica" no obstante el balneario finalmente no prospero. (Bunge, 1993; Bunge de Shaw, 1993; Guerrero de Russo, 1977; Jaime, 2003; Guía Bosch, 1980 y 1981; Caprarulo, 2016; Moran de Farini, 1980; etc.).

El proyecto de balneario turístico de Ostende comienza en 1912 con la construcción de la Rambla Sur y el "Thermas Hotel" (hoy Hotel Ostende). Hotel en el cual, los relatos se encargan de resaltar, pasó algunas noches el escritor y aviador Antoine de Saint Exupery. Finalmente, el 6 de abril de 1913 se funda la localidad de Ostende.

“Al declararse la Primera Guerra Mundial, los constructores regresan a Europa e interrumpen las obras, pronto la naturaleza responde a la intervención antrópica, cubriendo con arena a las primeras construcciones. La planta baja del Viejo Hotel Ostende queda tapada por la arena, la rambla es arrasada por el mar, subsistiendo solo parte de las columnas y el muelle es destruido. Años más tarde se retoma la construcción y la localidad turística recibe visitantes ilustres como Antoine de Siant-Exupéry (temporada 1928/29), Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo y expresidente Arturo Frondizi (en 1935 construyó una casa para el descanso familiar).” (Caprarulo, 2016)

En los relatos vinculados al surgimiento de Ostende es donde se presenta por primera vez el imaginario social que vincula a la localidad con la creación de un balneario con fines productivos destinado al turismo de elite. Estas significaciones son tensionadas por la historiadora Eliza Pastoriza, quien sostiene que al sur de Ostende otro de los herederos de Felicitas, su sobrino Héctor Manuel Guerrero, había heredado de su padre Carlos Francisco unas ocho mil hectáreas entre las estancias Dos Montes y Charles; *“una moderna unidad de producción agropecuaria dedicada a la cría de ganado, lanares y vacunos refinados, con maquinaria de última generación y cultivos”* (Pastoriza;

2011; 160). La autora plantea que en 1918 Héctor Guerrero diversifica su producción invirtiendo en manzanos que llegan a producir un millón de kilos anuales que eran exportados. Y dado que para poder exportar se necesitaban de cajones “se avanzó en las plantaciones de variedad de álamos, pinos, eucaliptos, sauces y otras especies, lo que convirtió a Charles en un gran campo de forestación experimental” (Pastoriza; 2011; 160). Este proceso de forestación supuso la fijación de los médanos de 1600 hs de la estancia “Charles”, para lo cual Guerrero junto con los trabajadores rurales de su estancia, desarrolla un vivero con especies de diferentes regiones del mundo.

*“En esos tiempos la primera experiencia de formación de bosques se enlaza con la de otro “domador de médanos”, Carlos Idah Gesell. Ambos hombres habían protagonizado un **fortuito encuentro** en un hotel de Mar del Plata, cuando Guerrero explicara como sus plantaciones de pinos evitaban los costos de fletes desde Misiones, y Gesell imaginaba fabricar madera para su fábrica de muebles infantiles que compartía con su hermano. Ambos estaban pensando en forestar en función de poner en valor tierras para la producción, no para asentamiento de balnearios.”* (Pastoriza; 2011; 61).

Los relatos, en este caso de una historiadora, contribuyen a la producción del imaginario social asociado al *hacer* individual de actores con nombre propio que encabezan lo *común*. Inclusive hasta el encuentro entre Guerrero y Gesell es caracterizado como “fortuito”, y no como parte de una trama relacional de un colectivo social; en este caso la elite porteña. No obstante, Pastoriza a diferencia de las significaciones construidas por los documentos tensiona el imaginario social asociado a un espacio vacío cuya única posibilidad estaba vinculada a la producción turística.

La crisis del treinta y la Segunda Guerra Mundial interrumpe la exportación de manzanas al mercado europeo, lo que modificó la manera de volver rentable los campos, alentando la creación de un balneario en esas tierras convertidas en bosque. Guerrero planificó una traza urbana que respetaba las formas del relieve original, evitando la pavimentación e identificando las calles con nombres de

árboles y aves. En 1935 la zona ya tenía las características que conocemos hoy con el nombre de Cariló, vocablo mapuche que significa “Médano Verde”.

Nuevamente, las fuentes documentales destacan la planificación de lo *común*, en este caso de la traza urbana, a partir de un *hacer* individual. En todos los documentos muy tangencialmente se reconoce la presencia de las políticas estatales en la organización de la localidad: la finalización en 1938 de la Ruta Nacional N°2 y el inicio de la Ruta Provincial N°74 desde Las Armas a General Madariaga, etc. Estas políticas permitieron el traslado de trabajadores y materiales; y el posterior desarrollo de la localidad con fines turísticos. Una de las pocas autoras que hace referencia la presencia estatal es Elisa Pastoriza (2011) quien relata cómo el proyecto para la fijación de dunas, forestación y urbanización de Pinamar contó con la existencia del ramal del Ferrocarril del Sud que facilitó el traslado de materiales y trabajadores.

Vimos en el relato que inició este recorrido, que Valeria Guerrero Cárdenas de Russo se asocia con el Arquitecto Jorge Bunge⁶⁷, para forestar parte de los campos de su propiedad sobre la costa. En 1941 con el asesoramiento del Vivero de Miramar comienza la fijación y forestación a gran escala, avanzando desde la costa hacia el interior a diferencia de lo que Héctor Guerrero había implementado en la zona de la actual Cariló. En 1943 queda jurídicamente constituida la empresa “Pinamar Sociedad Anónima” entre Jorge Bunge, Valeria Guerrero y un grupo de industriales, profesionales y hacendados que aportaron capital. Ese mismo año comienza la venta de lotes en las oficinas que Pinamar SA tenía en la calle Santa Fe 3132 de la Ciudad de Buenos Aires. No obstante, como relata Rosa Moran de Farini, una de las primeras en comprar un lote y construir su casa en Pinamar junto a su marido; “...no era tan fácil atraer a la gente hacia una playa desconocida por completo y sin urbanizar. Pinamar SA continuaba su campaña

⁶⁷ Bunge, Jorge (1893-1961). Arquitecto egresado de la UBA, continuo sus estudios en el Instituto Politécnico de Múnich, Alemania, becado por el gobierno argentino y se graduó como arquitecto e ingeniero en 1915. Fue docente en la cátedra de Historia de Arte en la Academia de Bellas Artes y en la Facultad de Filosofía y Letras. Entre sus obras se encuentran la fábrica “La Algodonera”, la Sede Central del ACA, la Cristalería Rigolleau y el Banco Francés. El balneario Pinamar no fue la primera experiencia de Bunge en relación con las ciudades turísticas en 1928 trabajo en el rediseño de Claromecó ubicado en las tierras de los hermanos Bellocq.

de avisos...ofreciendo sus excursiones gratuitas lo cual dio buen resultado”
(Moran de Farini, 1980; 29)

El 14 de febrero de 1943 Pinamar se inaugura como localidad balnearia. Numerosas fuentes escritas atribuyen a Jorge Bunge la creación de un “diseño urbano novedoso” para la época, un trazado de calles en forma de arabescos y curvas para respetar las dunas y ondulaciones del paisaje. A lo largo de ese primer año comienza la apertura de calles y las primeras construcciones como La Hostería, el Hotel Pinamar -rebautizado posteriormente Playa Hotel- el tanque de agua en el Mirador de Galatea, el Parque Del Tridente, la usina eléctrica, un pequeño centro comercial y comienza a funcionar una fábrica de ladrillos y materiales de construcción. Pinamar Sociedad Anónima dona las tierras para la construcción de la sala de primeros auxilios, el Centro Cívico, el Departamento de Policía, la estación de Meteorología, la Iglesia y la primera escuela.

Simultáneamente se inicia la construcción de las primeras casas para veraneo destinada a personas de la Ciudad de Buenos Aires. Este hecho es acompañado de nuevas imaginерías emparentadas a la de los *fundadores* pero con características diferentes: *los primeros*. El hecho de considerarse *los primeros*, o que las construcciones fueran las primeras, es parte de lo que configura el *imaginario social común* de la localidad en la actualidad. La selección de una parte del todo se produce a tal punto, que en los relatos de quienes construyen sus propiedades de veraneo se invisibilizan las edificaciones que ya existían en la zona o como hace Moran de Farini se sostiene que “...*existían unas construcciones cuyos dueños las destinaban para su estadía por la pesca para la playa. Perteneían a personas radicadas en Madariaga, que solo las mantenían con ese fin*” (Moran de Farini, 1980; 90).

La construcción de las casas de veraneo para las familias de Buenos Aires desencadenó la llegada de otro conjunto de *primeros*: los “primeros constructores” y los “primeros arquitectos”. Estos últimos, descritos en las diferentes fuentes como “profesionales” que vivían en la Ciudad de Buenos Aires y viajaban para supervisar las obras y que con el tiempo terminaron radicándose en la localidad. Diferenciándose de los “primeros constructores” que se radicaron

en la localidad para construir las casas de los veraneantes. Los “primeros constructores” son descritos como “italianos” que venían “a labrarse un porvenir”, a “hacerse la América”. No obstante, a pesar de estas significaciones asociadas a los “italianos”, diferentes entrevistados relatan que muchos de estos constructores venían de localidades vecinas de la Provincia de Buenos Aires. Estos inmigrantes internos en el *imaginario social común* son construidos como “los tanos de laburo” que no solo venían a trabajar sino a radicarse en la localidad.

Finalmente, el 4 de diciembre de 1944 el Poder Ejecutivo Provincial aprueba mediante decreto el Plan Director enviado por Bunge para urbanizar las 250 hectáreas que a partir ese momento recibirían el nombre de Pinamar. Unos años después, en 1947, las diferentes fuentes (Guerrero de Russo, 1977; Jaime, 2003; Caprarulo, 2016; Moran de Farini, 1980; etc.) sostienen que Valeria Guerrero Cárdenas de Russo decide crear su propio balneario lindante a Ostende y a 3km de Cariló en las tierras que aún le quedaban sobre el litoral marítimo, en lo que actualmente es Valeria del Mar. Se crea “Balnearios del Atlántico S.A.” para desarrollar forestar e iniciar el loteo. El 28 de agosto de 1950 queda oficialmente inaugurada la localidad de Valeria del Mar. Finalmente, en 1949 se funda Mar de Ostende al sur de Pinamar, fecha en la que la firma Vinelli, por orden de Mar de Ostende S.A., realiza el primer remate de los terrenos pertenecientes a esa sociedad. No obstante, es recién reconocida como localidad en 1993 mediante la Ordenanza N°1205 del Concejo Deliberante.

La construcción del imaginario social, en este primer periodo que recortamos, se vincula a significaciones que ubican la producción de *común*, por un lado, en el *hacer* individual de nombres propios de la elite porteña⁶⁸, y por el otro, en el *hacer*

⁶⁸ Bensey (2011) explica lo que implica la creación de balnearios no solo como fenómeno recreativo sino principalmente como expresión de una forma económica: “Entre los elementos básicos, la base medioambiental condiciona el funcionamiento y la sostenibilidad del modelo territorial, estableciendo relaciones entre los elementos del sistema de asentamientos, usos y aprovechamiento económico del medio. Desde la mirada ambiental intervienen tres unidades que estructuran el territorio: el mar, la playa y la barrera medanosa. Si bien, geográficamente es el borde de la llanura pampeana, debido a la formación del suelo sedimentario restringe las posibilidades de explotación agrícola y/o ganadera, sin embargo, se convierte en el principal atractivo del nuevo modelo urbanístico que revaloriza la zona costera. Se descubre la playa como escenario recreativo y se integra al diseño urbano, transformándose en el eje social y el principal espacio frecuentado para realizar prácticas recreativas. El asentamiento urbano surge a partir de

de Sociedades Anónimas que establecen la producción de pautas y regulan las condiciones materiales de la localidad. Un balneario destinado a las elites porteñas producto del logro de “fundadores” y “pioneros” de esa misma elite. En este sentido, Elisa Pastoriza (2011) refiriéndose a la creación de Villa Gesell, como proyecto destinado a las nacientes clases medias sintetiza los dos *imaginarios sociales* a partir de los cuales se produjo lo *común* en cada localidad. *“Un nuevo paisaje entonces se incorporaba paulatinamente a la cultura del ocio de los argentinos. También un audaz intento de creación de una villa turística intermedia entre el turismo masivo que iba ganando a Mar del Plata y el turismo de elite, a lo que apuntaban los gestores de Pinamar”* (Pastoriza, 2011; 164). En la misma línea, Sergio Michnowicz (Periodista Canal 4 Pinamar) en el marco de una entrevista nos comenta, *“Pinamar nace como una villa turística a 400km de Buenos Aires y solo unos pocos podían venir a vivir acá. Terratenientes, gente con un peso económico importante, que se hacían su casita, su chalecito. El fundador, Bunge, promovía que se vinieran acá no a radicarse, sino a pasar el verano, que en ese tiempo era de diciembre a marzo”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

El *imaginario social común* de un “*balneario turístico de la elite*” se vincula al de una “*ciudad jardín*”; un espacio en donde antes de la intervención de “fundadores” y “pioneros” no había más que mar, arena y dunas. En la carta que Jorge Bunge envía a la Dirección de Geodesia y Catastro de la provincia de Buenos Aires en 1943, para explicar el proyecto urbanístico de Pinamar decía: *“Se trata del trazado de una ciudad jardín, hecha en forma irregular siguiendo los*

la rambla o paseo marítimo, como un espacio de articulación y vertebración, la hotelería de lujo prioriza la proximidad al mar para integrarse al paseo costanero, constituyendo una nueva forma de articulación entre la sociedad y la naturaleza. La urbanización se expande en forma longitudinal siguiendo la línea costera. La playa se revaloriza e incorpora al imaginario social y económico. Es el espacio del encuentro y el espacio del ocio, pero al mismo tiempo deja de ser un recurso público para transformarse en un recurso económico, que propicia el surgimiento de diferentes emprendimientos comerciales basados en la explotación de la arena. El servicio básico resulta de la oportunidad de brindar un espacio de sombra, al cual a través de los años se suman otras prestaciones que complementan y tratan de diferenciar al balneario como actividad económica que concentrará todo su esfuerzo laboral durante el verano y como oportunidad de generar ingresos para el espacio público, a partir del cobro de tasas por la concesión del espacio de ocio. La transición de un territorio hasta antes marginal en otro de gran dinamismo implica un cambio en las actividades recreativas, a través del descubrimiento y valoración de las propiedades terapéuticas del sol, el mar y el aire marino, dando origen a las prácticas helio balneotrópicas, que encuentran en la playa el escenario predilecto”. (Bensey; 2011; 65).

desniveles del terreno.” (Jaime, 2003; Pág. 63). El concepto de ciudad jardín, es pensado como un gran espacio verde, donde la presencia del pino le brinda identidad y nombre al lugar. Esta *imaginería* condensada en la “ciudad jardín” se producen en oposición a otras localidades. *“¡Y qué mar estupendo! Verdadero mar, no como el de Carrasco, ni el de Punta del Este, en la Costa Brava, pero más manso que el de Mar del Plata y, además, dicen que tienen mucho yodo, hierro y fósforos.”* (Guerrero; 1977; 96).

En relación con esto Elisa Pastoriza (2011) sostiene que la *“...emergencia de los nuevos asentamientos turísticos advierte la insinuación de una tendencia que aspiraba a descansos estivales mayormente conectados con la naturaleza. La tensión entre “lo urbano” que iba revelando Mar del Plata y el sosiego de calles de arena, frondosa vegetación y misteriosas playas solitarias, marcara a los veraneantes y la futura historia de los nuevos ámbitos a la orilla del mar argentinos. Y el **gran vacío** que era la franja costera albergo propuestas y múltiples aventuras empresarias, muchas de ellas nacidas de la crítica al perfil urbano y masivo que adoptaba Mar del Plata”* (Pastoriza, 2011; 157).

En la misma línea Perla Bruno (2019) sostiene que estos balnearios implicaron un punto de inflexión con relación a los proyectos urbanísticos de la zona en tanto buscaron la creación de un espacio de ocio moderno en “comunidad con la naturaleza”. En esta línea, es que en el Municipio de Pinamar desde su fundación rige un estricto código que regula la estética concebida bajo un modelo urbanístico y turístico que establecen áreas con usos diferenciales: zonas residenciales, comerciales, espacios para balnearios, hoteles, etc. Siguiendo esta línea, la venta de los primeros lotes para casas permanentes y de veraneo en 1945 exigían -y exigen- a los compradores que la construcción no ocupe más del 25% del total del terreno adquirido, que los frentes tengan como mínimo 25 metros de ancho, estén separados por cercos verdes, sin paredes como medianeras, construidos con materiales que se integren a la estética del lugar y la construcción no pueda tardar más de cinco años en construirse. Al respecto nos comenta Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) *“Bunge es el primer arquitecto urbanista que tiene Argentina se recibe en la Universidad de Buenos Aires... Pinamar nace con un*

sentido que ya estaba en la cabeza del creador sabía lo que quería tener. Gesell fue haciendo la ciudad de otra forma, nunca en su intención fue hacer un negocio...y esto es una estancia” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Según Bensey (2011) Pinamar se corresponde con los modelos de urbanización *“...planificados se adaptan al concepto de “new towns”, “villes nouvelles” o “ciudad jardín” surgen como producto de grandes operaciones de urbanismo. A diferencia de los diseños tradicionales con crecimiento espontáneo periférico que concentra aglomeraciones suburbanas, la ciudad planificada integra el crecimiento urbano en un sistema de equilibrio con el recurso natural, basado en un diseño original y pensado para un mercado que busca un cambio en las pautas urbanas de su lugar de origen. (Bensey; 2011; Pág. 67).⁶⁹ O como sostiene Mantobani (1997) “La relación sociedad-naturaleza se presenta como un esquema explicativo relevante para trazar e interpretar los rasgos y singularidades de los asentamientos turístico-balnearios de la costa atlántica bonaerense pues reconduce a la incorporación de un nuevo recurso natural a la economía urbana: las playas.” (Mantobani, 1997; Pág. 8).*

A lo largo de este periodo el Municipio de Pinamar forma parte de un proceso que conlleva la producción de un imaginario social que excede al de la localidad; el turismo de sol y playa que se viene desarrollando en toda la costa Bonaerense. No obstante, el imaginario social de la localidad de Pinamar, Ostende, Valeria del Mar y Cariló tiene características que la diferencia de las otras localidades balnearias de la Costa Atlántica Bonaerense. Una traza urbana y un uso del mar asociado a significaciones vinculadas a la exclusividad y la naturaleza. Esto supone la producción de un *imaginario social común* que le otorgan unidad y coherencia argumentativa a la “ciudad jardín” creada por “fundadores” y regulada por “Sociedades Anónimas”. Un *imaginario social* que construye lo *común* a partir

⁶⁹ *“En los modelos espontáneos, cuando se consolida la urbanización trae aparejado un proceso de reestructuración edilicia, donde los terrenos más cercanos a la costa destinados para la vivienda unifamiliar son reemplazados por edificios de propiedad horizontal, propiciado por las mayores ganancias que reproduce y las demandas intensivas generadas, densificando en altura y consolidando la reubicación de alojamiento cercano a la línea de playa. En cambio, en los modelos planificados, la urbanización se rige por un plan previo, que define zonificaciones con precisa delimitación, restringiendo usos y actividades.” (Bensey; 2011; 64).*

de resaltar el *hacer* individual inclusive al dar cuenta de las asociaciones que el propio sector social conforma. El “Jardín de la Elite” expresa una producción de lo *común* que invisibilizando el *hacer* de los sectores sociales bajos - trabajadores, peones, etc.- de la zona, para resaltar el “esfuerzo” de individuos “visionarios” de las elites porteñas que “conquistaron” las dunas para “fundar” el Municipio de Pinamar.

3.1.2 Entre los “Pioneros” y el “Pinamarometro”: las Escuelas N°1 y N°3

Actualmente el “Jardín de la Elite” sigue siendo uno de los *imaginarios sociales* que configuran lo *común* en la localidad. Nos comenta al respecto Gregorio Estanga (Director de la ANSES local, nacido en la localidad y egresado de la Escuela N°3) Pinamar es “...una ciudad que fue proyectada como ciudad Jardín, como ciudad de paseo de temporada de la clase ABC1⁷⁰ no residente, con un porcentaje de hombres y mujeres que fueron necesario para construir ese lugar de negocio de los ABC1...” (G. Estanga, comunicación personal, 17 de septiembre de 2021). No obstante, como sostiene Fernando Espinach (Secretario de la Asociación de Guardavidas Pinamar-AGP y residente desde la década del 90 en la localidad) si bien “es un proyecto económico comercial de una empresa privada; Pinamar SA pensada para ser un gueto de ricos ...ese es su origen, que ahora tiene una dinámica propia que se contradice con las pretensiones de la oligarquía porteña que construyeron este gueto para ricos. Ahora hay otra cosa, hay un pueblo también. Pero imagínate que una parte de esa impronta existe en la idiosincrasia, en la sociedad pinamerense en el pueblo esta eso de que esto es un gueto para ricos...” (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Los “*fundadores*” crearon el “Jardín de la Elite” pero “*los tanos*” pusieron la fuerza de trabajo para edificarlo y a partir de esto van a producir sus propias imagerías de lo *común*. A partir de la década del 50 del pasado siglo, tanto en las fuentes escritas como en el relato oral de quienes viven actualmente en la localidad, se referencia a los “*pioneros*” pero esta vez, para dar cuenta de las familias que se radicaban para trabajar en la construcción de las casas de veraneo de la elite

⁷⁰ En referencia al 10% de mayores ingresos en la tabla del INDEC.

porteña. Iris Cassani (Secretaria Gremial del SUTEBA Pinamar, exdirectora de la Escuela N°1 y residente desde los años 70 del siglo pasado en la localidad) nos comenta “...*alguien tenía que construir las casas de los que venían a veranear*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Algunas significaciones se recuperan de los *fundadores*: el “esfuerzo” y el “sacrificio” también son significaciones propias de estos nuevos *pioneros*. En esta línea Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar, residente desde el 50 en la localidad y egresado de la Escuela N°1) nos comenta; “*Las familias que trajo Bunge para hacer esto son todas de origen italiano y española...con algún concepto de sacrificio para progresar...además de ir a la escuela, los chicos trabajaban todos.*” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021) No obstante, ya no son individuos los que con su “esfuerzo” engendran la localidad, sino familias quienes en su *hacer* redefinen lo *común* en la localidad.

Según las diferentes fuentes, la radicación de los “*tanos*” se produce entre 1944 y 1953. Estos inmigrantes eran contratados por Pinamar S.A. para comenzar a construir las viviendas de los veraneantes, los hoteles, y la infraestructura básica de la localidad. A estos “*primeros constructores*” Pinamar SA les paga con terrenos y bonos para intercambiar en la despensa local de su propiedad. “*Los Pioneros nuestros son todos italianos, gente de laburo, que hicieron sus casas acá en esta zona -en referencia a la zona donde se concentran los comercios y edificios administrativos- y después tenían terrenos en la zona de la costa donde hacían casas de veraneo cuando esto fue creciendo. Toda esa estructura de gente Pionera que se instala y viene con su familia es lo que puebla el Barrio Obrero, hoy es el Barrio San José.*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). En este periodo comienzan a diferenciarse sectores sociales al interior de la localidad, los pioneros trabajadores comienzan a redefinir la traza urbana diseñada inicialmente por Bunge, tensionando simbólica y materialmente los límites del *imaginario social común*.

Sin embargo, en la construcción del *imaginario social común* hay un sector de la población que sigue estando invisibilizada en esos años. Al respecto nos comenta Andrés (Nacido en la localidad, egresado de la Escuela N°1 y actual

empleado de comercio local) en *“...la década del 50 venían las familias del campo...como la mía...y conseguían un laburito y fueron armando su vida acá”* (Andrés, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021). En la misma línea Moran de Farini, una de las primeras propietarias de casa de veraneo, en una publicación de su autoría -“Pinamar y su historia 1940-1980”- caracteriza estas diferencias; mientras los italianos son *“los primero constructores”*, quienes venían del campo eran *“los primeros trabajadores”*. *“Más tarde, hijos de pioneros, muchachos jóvenes y emprendedores que habían aprendido el oficio, supieron congraciarse con los constructores que los empleaban en conocimiento de su eficiencia en dicho ramo”* (Moran de Farini, 1980; 110).

“Sacrificio”, “esfuerzo” son las significaciones asociadas para los inmigrantes europeos, mientras que “trabajo” es reservado a los migrantes locales. Los inmigrantes europeos en los relatos de las entrevistadas disputan la significación de “pioneros” a los “fundadores”, tensionando la delimitación del imaginario social que instituye lo *común* en la localidad. En este sentido Sergio Michnowicz (Periodista Canal 4 Pinamar y residente desde la década del 80) en el marco de una entrevista nos comenta; *“Pinamar nace...en la década del 50... con un barrio obrero de gente que se vino a quedar acá...”*. (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). El “nacimiento” asociada a la radicación de población estable que trabaja en la zona, comienza a configurar nuevas significaciones que no sólo disputan el origen de la localidad, sino el cómo que hace “nacer” una ciudad, le da vida y configura lo *común*. En este sentido Miguel Ramos (Presidente del Club San Vicente y egresado de la Escuela N°1) nos comenta: *“...nacé acá...pero me anotaron en Madariaga. En esa época había 500 habitantes...y mis viejos venían de Madariaga...era todo médano, éramos yo calculo 30 chicos...vivíamos en un radio de tres cuadras, cuatro...”*. (M. Ramos, comunicación personal, 25 de noviembre de 2021).

Durante estos primeros años Pinamar SA se encarga de organizar lo *común* en la localidad: instala una carnicería, hace traer de los campos de Madariaga la leche con un tambero que repartía puerta por puerta, instala una panadería y abre *“una despensa con toda clase de artículos de almacén, así como también de otros ramos generales, consistentes en ropa para peones; alpargatas,*

cinturones, boinas, etc. De esta manera se evitarían los viajes a Madariaga para dichas compras” (Moran de Farini, 1980; 117). No obstante, a partir de la década del 50, ya no es solo Pinamar SA la que interviene en la organización de la localidad, se crea la “Unión Vecinal”. Esta institución tenía como objetivo inicial solucionar los problemas de abastecimiento, pero sobre todo garantizar la provisión de agua y luz. La fundación de la Unión Vecinal provoca un cambio en el imaginario social vinculado a la producción de lo *común*; no es solo el *hacer* individual o anónimo de la elite, ni él de las familias de tanos; son los residentes asociados quienes comienzan a intervenir en la organización de lo *común*.

El crecimiento de la localidad se hace notar y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires inaugura en 1947 la Escuela N° 11 -actual Escuela N°1-, la primera escuela primaria de la localidad. En este periodo la localidad pertenecía al Municipio de General Madariaga así que su fundación se coordinó con las autoridades del ese Municipio. En la revista “La voz de la escuela” publicada por Directivas y Docentes para el 50° Aniversario de la Escuela N°1 se relatan los primeros años. *“Corría el año 1947, treinta eran las viviendas del paraje, y 20 eran los niños aproximadamente en edad escolar. La distancia a las dos escuelas más cercanas de la zona era mucha. La Sra. Graciela Castro O’Connor, desempeñando una labor totalmente ad honorem, se hizo cargo de la enseñanza como única docente y directora. Las actividades comenzaron en una finca ubicada en la calle Jonas, entre Robinson Crusoe y Marco Polo, prestada por Pinamar S.A. En 1949 se hace cargo de la dirección, la Sra. Elida de Garbarini. Con el crecimiento de la población pinamarense, el lugar fue quedando chico. Se comienza la construcción de un aula y la residencia de la Directora, en el predio que hoy ocupa la escuela, y en 1950 se inaugura el nuevo edificio. En el año 1952, la Sra. Garbarini, fue nombrada directora titular de la escuela, que ya contaba con 45 alumnos.”* (La voz de la escuela, 2017).

Al respecto recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) *“La Escuela N°1 era la N° 11. Una escuela de campo...solo el edificio de frente con cuatro o cinco salones, y tenías 1°, 2°, 3° y 4° a la tarde y 5°, 6° y 7° a la mañana...y una cosa que me quedo marcado es que yo iba a 5° con chicos de 15 años que se iban a laburar al campo y las*

maestras los iban a rescatar y los traían para la escuela, los tenían unos meses y se iban.” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Esta es la Escuela que en el imaginario social está asociada a los “*pioneros*”. “*De la Escuela N° 1 salieron todos los Intendentes, iban todos los hijos de los tanos, los que hoy tienen 70 años*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Es en esta trama de relaciones, que resaltan el *hacer* de pioneros que a partir del esfuerzo y sacrificio producen lo *común*, que se crea la actual Escuela N°1.

En 1949 el Gobernador Mercante reinaugura la línea del Ferrocarril Roca y acuerda la extensión de la línea hasta Pinamar; la cual ya no solo transportaría lo necesario para la forestación, sino que cumpliría el servicio de transportar pasajeros. Esto sumado a que la ruta provincial N° 74 estaba casi terminada y que la ruta N°2 -que une la Ciudad de Buenos Aires con Mar del Plata- ya estaba pavimentada, favoreció el acceso a la localidad, promoviendo el turismo y la radicación de nuevos habitantes. No obstante, en el recuerdo de Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) “*Venias acá y tenías una escuela de campo...era un lugar inhóspito...traer a tu familia acá... los colegios estaban en Madariaga, la salud estaba en Madariaga, hacer las compras las tenías que hacer en Madariaga.*” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

A pesar de la creación de la escuela y del mejoramiento de las rutas de acceso, en las diferentes fuentes escritas y orales se sigue instituyendo un imaginario social que relaciona la producción de lo *común* a un *hacer*, que, si bien deja de ser individual y pasa a ser asociativo, sigue invisibilizando el aporte del estado y resaltando el esfuerzo privado. Así como ninguna de las entrevistadas mencionó la pavimentación de las rutas por parte del Estado, en reiteradas oportunidades subrayan como, en el verano de 1948, Herman Parini inició un servicio de transporte de pasajeros con la empresa "Al Mar", que posteriormente se convertiría en la compañía "Sol Mar".

En 1950 Pinamar SA y la Unión Vecinal crean la Cooperativa de Agua y Luz de Pinamar (CALP) con una capacidad para abastecer cien casas. En 1951 YPF

concesiona la instalación de la primera estación de servicio y en 1952 la Unión Vecinal acuerda con Pinamar SA “...*que se hiciese práctica la libertad de comercio en el balneario, dando lugar a estimular la competencia, mejorando de ese modo los abastecimientos*” (Moran de Farini, 1980; 117). Los “pioneros” comienzan a plantear nuevas significaciones imaginarias que los fundadores no incluían en el imaginario asociado a la producción de lo común; libertad de comercio. Este acuerdo supuso que Pinamar SA inicie un nuevo loteo y venta de terrenos para que se instalen comerciantes independientes, una nueva modificación en la localidad que redefine los límites de lo *común*. Asimismo, la Unión Vecinal como contrapartida a la libertad de comercio asumía, junto con Pinamar SA y el Municipio de Madariaga, el mantenimiento de las calles, la recolección de la basura, el control de los incendios, el salvataje en la playa y la creación de una sala de primeros auxilios en la localidad.

Ha mediados de 1952, la “Unión Vecinal” funda con 62 socios la “Comisión de Fomento de Pinamar” la cual junto con Pinamar SA representaría a la localidad frente a las autoridades provinciales y nacionales. En esos años la “Comisión de Fomento de Pinamar” se encargaría de gestionar el aumento de la provisión de nafta con YPF, la incorporación de servicios de trenes rápidos en el Ferrocarril Roca, el servicio de teléfono nacional con ENTEL, una escala con Aerolíneas Argentinas en el servicio Buenos Aires-Mar del Plata, la instalación de guardavidas en las playas con el Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Buenos Aires, y la instalación de la Estafeta Postal del Correo Argentino. Asimismo, en la localidad se encarga de organizar la instalación de los nuevos comercios, regulan el ingreso de los camiones de abastecimiento y la instalación de puestos sanitarios.

Este crecimiento de la localidad es el que, en los diferentes relatos escritos y orales, es asociado a la radicación de población del interior de la Provincia de Buenos Aires: Lavalle, Madariaga, etc. En esta línea, comenta Iris Cassani (Secretaria General de SUTEBA local) “*empieza a llegar... la mano de obra administrativa... empieza aparecer una cantidad de gente que viene para poner un comercio... porque estos mismos... ponen una primera farmacia... un poli rubro... gente de otros pueblos de la zona.* (I. Cassani, comunicación personal,

19 de septiembre de 2019). Esta inmigración interna ya no es solo de peones o trabajadores, los nuevos pobladores se instalan con pequeños capitales y comienzan a abrir los primeros comercios: farmacia, almacén de ramos generales, etc. *“Toda esa estructura de gente pionera que se instala y que viene con la familia es lo que puebla el barrio Obrero, hoy es el barrio San José, y cuando empieza la gente a tener mejor posición económica se empieza a expandir al barrio B5.”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Este periodo envuelve el crecimiento y fundación de distintas instituciones locales: el Club Social y Deportivo Pinamar es fundado el 24 de noviembre de 1951; el Club de Pesca se funda el 22 de noviembre de 1955, etc.

Los “pioneros”, que en el imaginario local son contruidos como “los tanos de trabajo” pero que también incluyen a inmigrantes españoles, trabajadores y comerciantes de ciudades vecinas, fueron creciendo económicamente a medida que la localidad se consolidaba como un destino turístico para la elite porteña. Un crecimiento económico, en sintonía con la satisfacción de las necesidades que la elite porteña exige para veranear en la localidad. En esta línea recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) en el marco de una entrevista *“En ese momento [en referencia a la década del 50] se trasladaban todo el verano, traían a las empleadas, al chofer y se iban a mediados de marzo”*. (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021) Pinamar SA y los “pioneros” tenían claro quiénes eran sus veraneantes y les ofrecía los mismos servicios a los cuales accedían en la Ciudad de Buenos Aires; así el 5 de enero de 1952 se crea el Golf Club de Pinamar y en 1953 se abre la primera cancha del Club de Tenis Pinamar. Paralelamente, en 1960, bajo la firma Ruralco S.A. integrada por descendientes de Héctor Manuel Guerrero, comienza el loteo del bosque de Cariló para ampliar la oferta turística de la localidad.

Esta relación entre los sectores de la elite porteña, que tenía sus casas de veraneo en la localidad y los pioneros, no solo se materializa en mejoras de los servicios turísticos, sino que también se manifiesta en los aportes que los primeros hacen a diferentes aspectos de lo *común* en la localidad. La familia Vigil dueña de la Editorial Atlántida, abasteció, durante los primeros años de

fundación, a la biblioteca de la Escuela N°11 de libros para que les niños estudiaran. La relación con la institución educativa llegó a tal punto que el 30 de junio de 1960, el Ministerio de Educación, como homenaje al escritor y periodista, resuelve otorgar el nombre de “Constancio C. Vigil” a la Escuela N° 11. En 1964, la escuela contaba con una inscripción de 180 estudiantes, con una directora y ocho maestras. Dos años más tarde, se habilita el segundo turno y la escuela se muda a una vivienda prestada por Pinamar S.A. en el centro administrativo y comercial de la localidad, lugar en el que permanece hasta a actualidad. La matrícula de la institución acompaña el crecimiento de la población, asistían niños llegados de Italia, de localidades vecinas, y de la Ciudad de Buenos Aires.

En 1961 muere Jorge Bunge, heredando Pinamar S.A su única hija Cecilia Bunge quien se casa a los 17 años con Enrique Shaw. Cecilia Bunge de Shaw⁷¹ ocupó la presidencia del directorio de la compañía por más de 40 años. Mientras tanto a lo largo de la década del 60 *“...los tanos de trabajo...se desarrollaron económicamente y sus hijos se convirtieron en comerciantes, políticos y empresarios de la zona y dejaron de levantar sus propias casas”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). La localidad crecía; el turismo de “elite” permitía el desarrollo de los “pioneros”, quienes comienzan a repensar su relación con el Municipio de General Madariaga. Como recuerda Miguel Ramos (Presidente del Club San Vicente) nacido en Pinamar: *“... nosotros éramos de acá en el 60, pero los impuestos iban para Madariaga, pero mi viejo trabajaba acá en la fábrica de mosaicos que hacía los pisos del Hospital, del centro Comercial...y bueno la separación era algo que iba a pasar...”*. (M. Ramos, comunicación personal, 25 de noviembre de 2021). Además, como recuerda Iris Cassani (Secretaria Gremial del SUTEBA), *“En los 60 era pura formación...era plantar arbolitos y hacerte la casa inicial traer a la familia y nada*

⁷¹ Egresada del Colegio Jesús María y la Escuela Superior de Bellas Artes participó de la Fundación Fleni, de Caritas Argentina, de la Acción Católica y de la Sociedad de Beneficencia. Además, presidió la Fundación Elsa Shaw de Pearson, fue directora de Casa FOA y socia vitalicia de la Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE). Representó al gobierno argentino en el Congreso de Laicos en Roma y fue presidenta nacional de la Liga de Madres de Familia. Dirigió la revista Vivir en Familia. En 1998, recibió un reconocimiento de la Fundación Kónex por su labor. Una de sus hijas, Sara Shaw de Critto, es la principal dirigente de FundTV, organización que promueve programas de contenido educativo y cultural en la televisión; otro, Juan Miguel, es un sacerdote que desempeña su ministerio en Kenya desde hace más de 20 años. Ella acompañó en su camino de santidad a Enrique Shaw, dirigente empresario y de entidades católicas de quien en agosto de 2006 se abrió el proceso de canonización.

más. Era un círculo hiper cerrado; el médico te lo proveía Pinamar SA, la enseñanza también..." (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

La localidad seguía creciendo en términos poblacionales y en el año 1961 se instala el Banco Shaw en la localidad. El 14 de noviembre de 1962 un grupo de residentes, con apoyo de Pinamar SA, fundan la Cooperativa Telefónica de Pinamar (TELPIN). El 1 de enero de 1963, TELPIN lanzó su servicio de telefonía para 92 residentes; de esta manera al mismo tiempo que proveía a los "pioneros", ofrecía al turismo de "elite" un servicio único para la época. Nos comenta con relación a esto Patricio O'Neill (Profesional de la Cooperativa de Agua, Luz de Pinamar (CALP) y residente desde la década del 80). *"En el año 65...la primera central telefónica del país estuvo acá fruto de la gestión Shaw y compañía...la gente venía y podía hablar larga distancia acá..."*. No obstante, continua *"Es Cooperativa...pero el Consejo de Administración tiene de presidente a Shaw desde hace 50 años, y tiene gente muy...muy grossa de Buenos Aires, por ejemplo, el dueño de Unilever, gente de ese nivel...igual como empleado te digo no son los más distributivos, no obstante, al mismo tiempo la telefonía local es gratis desde siempre..."*. (P. O'Neill, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021).

Durante estos años se siguen creando *asociaciones* locales: en 1968 se funda el segundo club deportivo, Club San Vicente de Pinamar; en 1969 se crea el Aero Club de Pinamar, que como escribe Moran de Farini, la *"...idea de un aeródromo en Pinamar, con su pista de aterrizaje, tuvo de inmediato un éxito rotundo, ya que existía entre los veraneantes residentes, algunos que poseían avionetas, viajando en ellas desde Buenos Aires.* (Moran de Farini, 1980; 233) y en el verano de 1972 se instala el Casino de Pinamar.

En 1970 se crea la Escuela N°22 en Cariló la cual desaparecería 10 años después. Ese mismo año el 2 de julio por tratativas de los vecinos de Mar de Ostende se crea la *"Escuela N°32 de Mar de Ostende"*, y el 12 de enero de 1972 se la nombra como *"Bernardino Rivadavia"*. En ese momento Ostende era una zona de médanos y terrenos libres entre casas, donde las calles no estaban

delineadas. Había una pequeña población estable radicada en los últimos diez años, conformada por comerciantes, empleados administrativos y profesionales. La fundación de la actual Escuela N°3 se relaciona con una trama vinculada a una producción de lo *común* diferente a la de la Escuela N°1. Un *hacer* afín a las asociaciones de pares que durante este periodo son quienes van marcado el ritmo de lo local.

La instalación de diferentes dependencias provinciales -correo, estación de tren, escuelas, etc.- la fundación de cooperativas de servicios -CALP, TELPIN, etc.-, el crecimiento de los comercios destinados a los residentes, conllevan una articulación de diferentes imaginarios sociales vinculados a la producción de lo *común*. En tal sentido nos comenta en el marco de una entrevista Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar): *“La Asociación Hotelera y Gastronómicas cumple 75 años...y las instituciones son más viejas que la Independencia de Pinamar...esta ciudad tiene un concepto de un hombre alemán recto, urbanísticamente perfecta. Él hizo asfalto, hizo el agua, puso la luz...es una ciudad como una estancia, pero que creó la cooperativa de Agua y Luz, la cooperativa Telefónica...es una ciudad ABC1 Cooperativista...en el 58 se creó el Club Pinamar por históricos de Pinamar...y en el 68 el Club San Vicente, y la Cámara en el 61...la crearon todos los Tanos”* (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

En la década del `70, las diferentes fuentes ubican la llegada de otro colectivo de nuevos migrantes: los “administrativos” y a partir del Golpe Militar del 74, como nos comentan diversos informantes locales, comienzan a instalarse algunos “militantes” y exiliados internos. En *“...la década del 70 cuando empiezan a llegar migrantes principalmente de Chile, Uruguay y Paraguay, esto tiene que ver con la situación de Dictaduras de esos países... que trabajaban principalmente en la construcción... con un boom de la construcción que hubo acá...”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). De esta manera en la significación imaginaria local se asocia a estos nuevos migrantes con el “boom” de la construcción. En esta línea recuerda Miguel Ramos (Ex - Presidente del Club San Vicente) que la localidad vecina de Ostende crecía *“...quien te iba a decir que Ostende es lo que es hoy...había una sola*

calle...ahora vas a la Víctor Hugo y hay más gente que en Pinamar en invierno. Ahora vas a alquilar un local y te sale un Boliviano, ellos coparon todo...siempre digo son visionarios...a nosotros nos ofrecían los lotes por migajas...en la década del 70...ahora vas a alquilar un local a Ostende y son todos Bolivianos. Venían y se compraban un terreno, otro terreno... en el 74 o 75...venía la comunidad Boliviana o Paraguaya a trabajar en el verano, les gustaba y se quedaban.” (M. Ramos, comunicación personal, 25 de noviembre de 2021). Las diferentes fuentes escritas y orales dan cuenta de cómo la localidad va a diversificar su población, transformando la relación entre “pioneros” y “elite veraneante”. En este sentido, recuerda Iris Cassani, Secretaria del Gremio Docente de SUTEBA en la localidad, *“En el año 70...veníamos acá y a nosotros nos daba incomodidad la gente que estaba acá...vestido largo...un poder adquisitivo que buscaba la exclusividad...ahora están todos juntos.”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

A lo largo de este apartado, vemos como las fuentes comienza a diferenciar sectores sociales a partir de las diferentes oleadas migratorias, relacionadas con sus lugares de origen y sus características laborales. A partir de la década del 40 hay tres sectores que las fuentes y les entrevistades identifican y que van a ir configurando diferentes asociaciones. Los propietarios veraneantes población de sectores altos de la Ciudad de Buenos Aires que edifican sus casas de veraneo y que participan en la configuración de la localidad apoyando económicamente o brindando sus contactos con el estado Provincial y Nacional. Muchos incluso miembros de Pinamar SA o de las instituciones que se derivaron de esta como CALP o TELPIN. Luego están los propietarios residentes, población de sectores altos y medios, caracterizada como profesionales o comerciantes de la Ciudad de Buenos Aires que edifican sus casas de veraneo pero que terminaron radicándose en la localidad. La gran mayoría participando activamente en la vida pública con la Unión Vecinal o la Comisión de Fomento, gestionando con Pinamar SA o el Municipio de Madariaga la instalación de servicios y comercios. Finalmente, los “constructores” o “tanos de laburo” que, si bien son conceptualizados en el imaginario social local de esta manera, incluyen inmigración europea pero también población de ciudades vecinas como Madariaga o Ayacucho. Este sector social se diferencia de los dos anteriores

pues se radica para trabajar en la localidad. Es un sector muy activo a partir de un *hacer asociativo* que lentamente va a ir hegemonizando la producción del imaginario social de lo *común*. A medida que pasan los años va a ir aumentando su participación en las instituciones locales creadas inicialmente por los otros sectores a la par que funda sus propias instituciones y desarrolla sus propios emprendimientos comerciales más allá de la construcción. Actualmente estos tres sectores sociales son los que el imaginario social conceptualiza como *pioneros*.

A partir de la década del 50 hay otros dos sectores de trabajadores, que las fuentes separan de “los tanos de laburo”. Primero, los profesionales y comerciantes de ciudades vecinas, que empiezan a radicar sus emprendimientos en la localidad y que rápidamente se integran o se fusionan con los “constructores” o “tanos” y, comienza a participar activamente en la vida pública e institucional. Y, en segundo lugar, lo que algunas entrevistades denominaron “mano de obra administrativa” que a diferencia de los anteriores son empleados o sea que reciben un sueldo; docentes, policías, médicos, empleados postales, etc. pero que con el tiempo también van a ser parte de las *asociaciones* locales. Finalmente, en la década del 70 les entrevistades identifican la llegada de dos sectores más; el primero, los exiliados, vinculado al terrorismo de estado que toda la región sufrió en la década del 70; y el segundo, aunque incipiente para este periodo, pero que ira creciendo significativamente a lo largo de los años; la inmigración extranjera asociada fuertemente al trabajo en el turismo y la construcción. Este último sector veremos en los siguientes apartados, comienza a tensionar la *producción social* de lo *común* en la localidad.

A pesar de todas estas diferenciaciones, lo que reiteradas veces les entrevistades nos marcan, es que estos últimos seis colectivos, independientemente de dónde hubieran emigrado, trabajaban durante todo el año en la localidad. En este sentido, les entrevistades nos comentan como todes se van encontrando en el día a día de la localidad; participan de las escuelas, en los espacios recreativos, en la playa, etc. los une un *hacer común*; que los diferencia de quienes a pesar de ser propietarios solo veranean en la localidad. Vivir y trabajar les iguala, y por ende les otorga derechos similares, como nos

comenta Mariano, Surfista y comerciante desde hace veinticinco años en la localidad: “*estar en el invierno acá...cuando todos se van...cuando no hay más nada que el mar.*” (Mariano, en comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Si bien para este periodo que estamos analizando ya se habían realizado tres censos nacionales -1947, 1960 y 1970- la localidad todavía dependía del Municipio de General Madariaga y no están desglosados los datos poblacionales para Pinamar. No obstante, hay algunos indicios interesantes que podemos extraer de la revista “Estudios de Población de la Provincia de Buenos Aires”⁷² (2015). En este informe analizan los cambios en el volumen poblacional y las tendencias de crecimiento de la provincia de Buenos Aires en el período 1947 - 2010. Si bien Pinamar es agrupada en lo que denominan “Área Marítima” junto con General Alvarado, General Pueyrredón, La Costa, Mar Chiquita y Villa Gesell la separan de General Madariaga asociándola a los movimientos poblacionales que se dan en toda la Costa Bonaerense. En este sentido, hay algunos datos que nos resulta relevantes, el primero, que la población de todo lo que denominan Área Marítima desde 1947 crece de manera constante. Lo que se corresponde con los relatos y fuentes que fuimos relevando a lo largo de estos años en el trabajo de campo. Y el segundo indicio es que la variación intercensal relativa por área para el período 1947 – 1960 en el área Marítima es de un 100 a 150% equiparándose a zonas como Pilar o Lujan, pero por debajo de la variación que presentaría el Conurbano Bonaerense.

⁷² Es una publicación semestral de la Dirección Provincial de Estadística, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Económica del Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires. Edición. Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires La Plata.

Población total por Áreas de la provincia de Buenos Aires. Período 1947-2010

Área	1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Fluvial	162.758	221.704	262.847	339.920	400.201	436.811	479.426
Norte	472.119	476.614	490.097	536.676	585.058	617.484	651.489
Noroeste	260.731	241.767	248.699	269.009	280.361	285.646	299.714
Periurbano Oeste	100.085	159.350	209.574	308.993	444.799	652.907	805.029
Centro Norte	279.627	264.692	263.354	275.814	288.637	309.814	331.613
Capital	333.131	479.835	579.472	681.205	789.093	875.719	1.018.401
Este	98.458	103.073	106.144	115.494	126.195	137.053	148.568
Centro Sur	219.249	245.629	272.818	310.872	335.369	349.279	377.604
Sudoeste	253.622	311.607	360.788	418.989	467.106	484.806	512.480
Sureste	211.797	227.039	230.845	250.512	265.786	271.461	277.092
Marítimo	151.786	262.387	369.445	514.723	643.045	721.786	806.953
Periurbano Norte	166.327	465.940	739.280	1.115.119	1.366.813	1.556.705	1.753.232
Conurbano Oeste	133.437	561.222	962.102	1.436.593	1.799.871	2.105.776	2.756.815
Periurbano Sur	69.248	315.170	582.353	896.156	1.226.417	1.515.220	1.767.832
Conurbano Sur	769.324	1.225.049	1.553.433	1.757.842	1.899.116	1.892.195	2.001.162
Conurbano Norte	592.175	1.205.030	1.543.279	1.637.491	1.677.106	1.614.541	1.637.674
Buenos Aires	4.273.874	6.766.108	8.774.529	10.865.408	12.594.974	13.827.203	15.625.084

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección Nacional del Servicio Estadístico (S/F), Dirección Nacional de Estadísticas y Censos (1963). INDEC (1973, 1982, 1992, 2005, 2013)

Otra de las imagerías que unifican a los diferentes sectores durante este periodo es la relación, que las fuentes escritas y orales narran, con el Municipio de Madariaga, el cual en el imaginario social vinculado a la delimitación de lo *común* está ausente, o si hace referencia tiene que ver con su no injerencia. En este sentido, la constante referencia a la autonomía o el autoabastecimiento que fuimos mostrando o largo de este apartado a partir de fuentes escritas u orales permite sedimentar la producción de un imaginario social *común* que justifica la separación formal del Municipio de Madariaga. Más adelante veremos como estas significaciones imaginarias siguen estando presente en la actualidad cuando el actual Intendente de Pinamar envía una carta al Gobierno Provincial solicitando la autonomía municipal.

El 11 de junio de 1978, el general (retirado) Ibérico M. Saint Jean gobernador de facto de la provincia de Buenos Aires, con autorización de la junta militar estableció por decreto Ley N° 9024 la creación de cuatro nuevos municipios urbanos: La Costa, Pinamar, Villa Gesell y Monte Hermoso, elevando el número de municipios de 121 a 125 en la Provincia (en la actualidad son 135). Es así como en 1978 comenzaron a funcionar en forma independiente de los territorios pertenecientes a los actuales partidos de General Lavalle y General Madariaga

tres nuevos municipios que fueron denominados “Municipio Urbano de la Costa”, “Municipio Urbano de Pinamar” y “Municipio Urbano de Villa Gesell”. El 1 de julio de 1978, por Ley 9.024 de la Provincia de Buenos Aires, se crea el “Municipio Urbano de Pinamar” independizándose del partido de Gral. Juan Madariaga. A partir de esa fecha, las localidades de Montecarlo, Pinamar, Mar de Ostende, Ostende, Valeria del Mar y Cariló forman el Municipio de Pinamar.

En relación con la independencia recuerda Iris Cassani, (Secretaria General de SUTEBA en la localidad) *“Hasta el 78 administrativamente pertenecía a Madariaga...pero lo manejaba todo Pinamar SA...casi te diría una gran parte los avala Pinamar SA.”* Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) agrega un matiz al respecto; *“La realidad es que él que se quería independizar es Gesell...vos tenías -cuando yo llegue en el 68- asfalto de Madariaga a Pinamar y de acá a Gesell camino de tierra...y sino para ir directo desde Gesell a Madariaga tenías que ir por Juancho de tierra...los micros hacían Pinamar y de acá a Gesell. Realmente la incidencia de Madariaga para que le mande máquinas para su delegación municipal estaba a 55km a diferencia de Pinamar que era el parque de Madariaga.”* Y continúa *“La independencia fue un hecho administrativo...vino un Capitán de Fragata...esta intendencia quedo para la Marina”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

A lo largo de este periodo vemos cómo el *imaginario social común* se va transformando, con las significaciones que diferentes sectores sociales producen a partir de un *hacer* relacionado con la fundación de uniones vecinales, cooperativas, asociaciones, y clubes por parte de los residentes. No obstante, las entrevistadas en reiteradas ocasiones replotan la idea de que, *“Pinamar nace como una villa turística a 400km de Buenos Aires y solo unos pocos podían venir a vivir acá, terratenientes gente con un peso económico importante que se hacían su casita su chalecito. El fundador Bunge promovía que se vinieran acá no a radicarse sino a pasar el verano que en ese tiempo era de diciembre a marzo”*. (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Son quienes se radican para *construir* la localidad, quienes ponen en duda la posibilidad de producir un *imaginario social común* que redefina al “Jardín de la

Elite". Al decir de Iris Cassani (Secretaria General SUTEBA Pinamar) el *"...tema fundamental de Pinamar, es que no tiene gente nativa...Pinamar tiene dueños; Pinamar S.A. Cuando Pinamar S.A quiere lotear una porción de tierras tiene que acordarlo con el Municipio; y por cada porcentaje de tierra que lotea entrega otro porcentaje al Municipio que las transforma en tierras fiscales. Estas tierras son con las que el Municipio lotea para para que acceda la población de Pinamar. La apertura del loteo de Zona Norte permitió el plan docente de loteo para viviendas."* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Diferentes entrevistados nos han comentado que, incluso viviendo hace cuarenta años en la localidad, la primera pregunta que se hacen entre sí es: ¿de dónde sos? Al respecto de este *hacer común* nos comenta Fernando Espinach (Secretario Asociación de Guardavidas Pinamar) en *"... Pinamar el ser de acá o no ser de acá tiene un nombre muy propio; el Pinamarometro."* (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

3.1.3 Entre "Acá no pasa nada" y la "Catedral del Neoliberalismo"

El 10 de diciembre de 1983 asume como intendente, en el Municipio de Pinamar, el candidato de la Unión Cívica Radical Juan Pedro Actis Caporale, el primer intendente elegido por el voto en la localidad. En relación con el cierre de campaña de esa elección recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) *"...estábamos todos cerramos la calle Constitución...estaba el Radicalismo, un partido Vecinalista, otro partido Vecinalista y el Peronismo...en cada local habló su candidato y después...no me acuerdo quien, de que partido lo propuso pero se hizo una mesa en común y se cerró la campaña todos juntos....y nos dejamos de joder, de esto de estar comiendo por separado. Votaban 1000 personas."* (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Unos meses antes de la elección, el 23 de mayo de 1983, por Ley 9.949 se había sustituido la denominación de "Municipio Urbano de Pinamar" por la de "Partido de Pinamar". La separación de General Madariaga comenzaba a impactar en la localidad, al respecto recuerda Miguel Ramos (Ex Presidente del Club San Vicente); *"En el 80, 81 se empezaron asfaltar las calles y ahí*

empezaron a llegar muchos turistas...antes venían los que eran dueños de las casas en la temporada... te dabas cuenta del aumento a medida que para el norte se iba extendiendo que era que venía gente de plata, a medida que salían loteos se iban vendiendo...es gente que viene un mes a la playa y el mar y después no la ves más.” (M. Ramos, comunicación personal, 25 de noviembre de 2021). A partir de este periodo, no solo son los diferentes sectores sociales que se radican en la localidad los que disputan el *imaginario social común*, los nuevos veraneantes comienzan a producir nuevas significaciones; *“gente de plata que vienen un mes a usar el mar”*. A estos nuevos veraneantes que comienza a llegar a partir de la década del 80, les entrevistades les diferencian de les propietaries de la elite porteña que se instalaban en la localidad durante toda la temporada de verano. Recuerda Iris Cassani (Secretaria del Gremio Docente de SUTEBA en la localidad) *“En 83 las clases sociales eran marcadas...viene gente de mucha plata”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

Al inicio de la década del 80 se estima que el Municipio de Pinamar tenía 5326 habitantes, con un incremento constante de su población. Durante esta década las diferentes instituciones locales crecen y consolidan su participación en la vida pública local. Recuerda Iris Cassani (Secretaria del Gremio Docente de SUTEBA en la localidad) *“...a mediados de los 60 estaba solo la Escuela N°1 y en los 70 se crea la Escuela N°3 ...en el 86 éramos recontra pocos en Pinamar todavía... pero ese año surge el 1° Jardín Privado, que luego continúa con la primaria y se transformó en el Colegio San Vicente.”* (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Estos *imaginarios sociales de lo común* se entrelazan con los relatos que les entrevistades hacen de las escuelas y su historia. En esta línea, Miriam actual Directora de Escuela N°3 y Exdirectora de la Escuela N°1 nos comenta: *“Acá los Pioneros son similares a la Inmigración Europea...la mayoría de los Pioneros son italianos y eso...por ejemplo la Escuela N°1 tiene esa matriz de inicio. Los que fundan son Pioneros. La Escuela N° 3 es similar, la fundación...25 años después que la Escuela N°1, hoy la escuela tiene 51 años...descendiente de los Pioneros la fundan en un barrio re tranqui residencial.”* (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019).

A partir del ciclo lectivo de 1987 la Escuela N°3 -ex 23- de Mar de Ostende pasa a tener doble escolaridad una modificación sustantiva que fortalece la recepción de niños de madres residentes que trabajan jornada completa; comerciantes, administrativos y profesionales.

Asimismo, a partir del retorno democrático los nacidos y escolarizados en la localidad comienzan a participar de actividades vinculadas al ambiente; el uso del mar, la playa y las lomadas. Estos espacios, que hasta ese entonces estaban mayoritariamente destinados a los turistas, son apropiados por niños y jóvenes nacidos y escolarizados en la localidad a partir de la década del 80. En esta línea nos comenta Fran (Presidente de la Asociación de Tablas Largas de Pinamar, Profesor de Longboard en el Programa Pinamar Aprende y nacido en Pinamar) *“Acá desde la década del 80 ya empiezan a andar en Longboard...eran los mismos que se metían al agua y andaban en skate”* (Fran, comunicación personal, 15 de mayo de 2019).

Mientras tanto la afluencia de turistas de la CABA o el Conurbano, que veranean solo un mes y orientan su estadía principalmente en relación con el uso del mar y la playa, sigue creciendo. Este crecimiento turístico impulsa la construcción de casas y departamentos destinados a ese fin, traccionando asimismo la demanda de mano de obra. En esta línea, nos comenta Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) *“...con este boom de la construcción en los 80 comienza otro tipo de inmigración viene la colectividad boliviana, se intensifica a mediados de los 80, y en los 90 comienzan a ser una colonia importante acá principalmente instalada en Ostende, hoy tenemos 4500 bolivianos y después llegan muchos peruanos principalmente a trabajar en la construcción.”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Este “boom” de la construcción es acompañado de una transformación que Iris Cassani nos describe; *“Los tanos vinieron...los tanos de trabajo, después se convirtieron en los comerciantes... en otra historia económica, dejaron de levantar sus casas con sus manos y empezaron a venir los bolivianos...los hijos de los tanos...los que hoy tienen 60, 70 años...vivieron siempre de las propiedades que dejaron los padres. Y estos hijos creyeron que iban a vivir toda la vida de alquilar durante el verano las casas que tenían. Entre ellos por ejemplo el que fue Intendente durante veinte*

años...*toda la década del 90.*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Estas “construcciones de veraneo o de alquiler” a partir de mediados de los 80 se trasladan hacia el Norte de Pinamar, una zona que hasta ese momento se conservaba con una densa forestación.

El alquiler de temporada se transforma en una de las actividades productivas centrales en la localidad. El Municipio de Pinamar siempre había recibido turistas no propietarios pero la proporción respecto a quienes se instalaban todo el verano en estos años aumenta considerablemente. *“Vivir del alquiler de temporada”* empieza a estar presente en los relatos de todas las entrevistadas configurando una nueva significación que redefine la *producción de lo común* construidas en las décadas anteriores. Al decir de Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) *“Hasta los años 90 uno decía yo trabajo, enero febrero y marzo y después no trabajo más...algunos siguen pensando así sobre todo los viejos por eso te aumentan todo, pero hoy en día eso ha cambiado hay que laburar todo el año, además las temporadas se han ido achicando”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). No obstante, a pesar de este crecimiento que traen consigo el turismo de sectores altos, la localidad mantenía una estacionalidad marcada entre la temporada y el resto del año. En esta línea, recuerda Gilda (Presidente de la Asociación de Surf y Bodyboard Pinamar residente desde el 80) *“En el 85...la playa era un médano, la comunidad es muy chiquita, nos conocíamos todos. Estábamos en la calle jugando, estábamos muy tranquilos jugando...yo era de Capital, de Belgrano y esto era el paraíso.”* (Gilda, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).

Luego de dos periodos de gobierno de la Unión Cívica Radical (Juan Pedro Actis Caporale del 10 de diciembre de 1983 al 10 de diciembre de 1987 y Francisco Pascual Scoganamillo del 10 de diciembre de 1987 al 10 de diciembre de 1991) en las elecciones del 8 de septiembre de 1991 resultó elegido Intendente Municipal Blas Antonio Altieri por el partido vecinalista Movimiento Unión del Partido de Pinamar. Nacido en Italia y residente en Pinamar desde 1951 ocuparía el cargo durante 4 períodos consecutivos hasta el 2007, cuando pierde las elecciones con Roberto Porreti por sólo 200 votos. Altieri encarnaba la transformación de las significaciones imaginarias asociadas a los “pioneros” y

“los tanos de laburo” que venimos describiendo. En referencia a este nos comenta Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) *“En los años 90 tuvimos un intendente que era vecinalista Blas Altieri, muy amigo de Carlos Saul Menem que venía en cualquier época a jugar al golf acá, y eso lo enfrentó con Duhalde que estaba en la Provincia.”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

No obstante, como nos comenta Miriam Falcone (Directora de la Escuela N° 3 nacida en Madariaga y residente en Pinamar desde mediados de los 80) *“... cuando estuvo Biagio -en referencia a Blas Altieri- como Intendente el ayudo mucho a las escuelas, aportada infraestructura con talleres te mandaba al capataz de los corralones y te preguntaba que necesitabas y te daban lo que fuera.”* (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019). La relación entre las autoridades Municipales y las instituciones educativas se consolida en este periodo. Para ese entonces casi la totalidad de los residentes de la localidad habían asistido, o tenían hijos que estaban en la Escuela N°1 o en la Escuela N°3. Mariana, actual Maestra, egresada y madre de una niña en la Escuela N°3 recuerda de esta: *“En el 90 era una escuela se podría decir de elite, porque venían los hijos de los grandes comerciantes, porque antes no había escuelas privadas...los hijos de los dueños de los grandes negocios...esa gente que ahora mandan a sus hijos a la escuela privada...la escuela era mucho más chica, menos aulas, menos alumnos era otra la comunidad...mis compañeros tenían otro estatus social...capital económico...cultural...y teníamos pocos compañeros que venían de otros países...se notaba el contraste.”* (Mariana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021). Miriam actual Directora de la Escuela N°3 y ex Vicedirectora de la Escuela N°1 nos comenta *“La Escuela N°5 en los 90 es una escuela bien del barrio con las familias del Barrio Obrero...todos Pioneros...y...la escuela N°1 era muy similar muchos hijos de trabajadores, muchos apellidos conocidos...y a la mañana era mucho más de elite...los hijos “de”...la Directora te llamaba y te contaba que venían a quejarse los padres para que les cambien la nota a los hijos”* (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019).

En la década del 90 las significaciones imaginarias vinculadas a los “tanos de trabajo” o los “constructores” de la década del 50 se modifican; ellos y sus hijos fundan empresas constructoras como recuerda Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana de Pinamar) “...*la construcción la manejaban los tanos y los gallegos...los bolivianos siempre tenían uno adelante...*” (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021) Asimismo, estos se comienzan a mudar del “Barrio Obrero” a la “*B5 que se convierte en la década del 90 en el barrio de los residentes que tenían poder económico en Pinamar.*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). Esta situación, impacta en las instituciones educativas y en el 95 se crea una segunda escuela primaria privada “*Tierras del Sur...nace en el Tenis Ranch de Cariló con un grupito de pibes que venían de la escuela pública. Nace en el 95 y toma a las docentes con cierto prestigio en Pinamar jubiladas.*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

Este “boom” de la construcción, que comienza en la década del 80 y se intensifica en los 90, modifica sustancialmente la localidad, y por ende la producción de lo *común*. No solo el Norte se transforma con construcciones de veraneo para los sectores altos de CABA y el Conurbano Norte, sino con las edificaciones destinadas al alquiler de los sectores medios altos y medios que comienza a veranear en Pinamar a partir de la década del 90. El Censo de 1991 contabiliza que en el Municipio de Pinamar residen 10.316 habitantes, el doble de población estimada para 1980. En esta línea Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) nos comenta: “*Entre 91 y 97 esta ciudad creció el triple...año 98 se mandó hacer un estudio de sustentabilidad que lo pago el secretario de Turismo de la Ciudad de Buenos Aires que era Hernán Lombardi...ese estudio da que Pinamar ya empezaba a tener bolsones de gente sin laburo...cuando esto florecía de obras...*” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

El estudio al que hace referencia el entrevistado se realizó entre los años 96 y 97 producto de un convenio entre el Municipio de Pinamar y la Universidad Nacional de La Plata. Un equipo de trabajo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo dirigido por el Arq. N. Bono, llevo adelante el proyecto “Las

Problemáticas Territoriales y el Mejoramiento de la Calidad Urbano Ambiental”. En su conclusión sostienen que la localidad esta ante la “... *seria amenaza que representa la continuidad de las tendencias de crecimiento poblacional que entonces mostraba el partido, y el riesgo de colapso ambiental en un territorio de reconocida fragilidad.*” (Bono, Rocca, Seimandiy y Ríos, 2006; 1)

Las diversas fuentes dan cuenta del crecimiento poblacional que el Municipio de Pinamar atravesó en la década del 90 producto de la expansión del desarrollo turístico a diferentes sectores sociales de la CABA y el GBA. Este crecimiento impulsó la radicación de trabajadores, que se instalaron con sus familias, provenientes de países limítrofes, el norte argentino y el Conurbano Bonaerense. Becerra Presidente de la Colectividad Boliviana de Pinamar recuerda “...yo llegue hace unos 30 años...en el 91...vine principalmente por un tema económico...la mayoría de la gente migraba para acá...y después veía que volvía con un Capital...”. (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021). En la misma línea nos comenta Blanca Vera Presidenta de la Colectividad Paraguaya “... hace 33 años que estamos en Pinamar y veníamos principalmente a trabajar en la temporada y después muchos nos quedábamos...la mayoría ya veníamos con trabajo...las mujeres en hoteles mayoritariamente y los hombres en la construcción”. (Blanca, comunicación personal, 20 de noviembre de 2021). A pesar de este aumento todavía en “... la década del 90...no había institución...las raíces tiran y nos empezamos a juntar, pero de manera personal...después empezaron a llegar, la gente que vos encontrar acá mayoritariamente son de Potosí...y a partir del 2000 fuimos armando algo”. (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

Este periodo también este marcado por el crecimiento de la inmigración desde el Conurbano Bonaerense. Fernando Espinach (Secretario Asociación de Guardavidas Pinamar) recuerda “me vine hace 30 años ...primero fui un trabajador golondrina llegué acá en la década del 90, cuando la Argentina era la capital del Neoliberalismo, yo estaba en Pinamar que era **la Catedral del Neoliberalismo**...asimismo venían una gran cantidad de compañeros del Noroeste, casi a veces analfabetos, gente acostumbrada a ser expulsada de su propia tierra, incluso zafreiros fuera de la época de la safra buscando temporada

muy aprovechados abusivamente, muy explotados como cocineros con jornadas imposibles de sostener...gente amontonada mal paga que además después se iba a ir a otro lado..” (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021). Estas condiciones laborales recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) *“Trabajadores golondrinas hubo siempre...venían de Bs.As...Mar del Plata y en los últimos 30 años nos volvimos dependiente en la Gastronomía de los trabajadores de Santiago...”*(P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) hace un recuento de las oleadas migratorias en la localidad: *“La historia de Pinamar comienza con una migración incipiente, que fue cada vez más importante de migración italiana después de la 2° guerra...algunos profesionales otros trabajadores...también con migración de Madariaga...esto comienza a cambiar en la década del 70 cuando empiezan a llegar migrantes principalmente de Chile, Uruguay y Paraguay, esto tiene que ver con la situación de Dictaduras de esos países. De que trabajaban principalmente en la construcción con un boom de la construcción que hubo acá...en los 90 comienza otro tipo de inmigración viene la colectividad boliviana, si bien empezaron a llegar a mediados de los 80, en los 90 comienzan a ser una colonia importante acá principalmente instalada en Ostende, hoy tenemos 4500 bolivianos y después llegan muchos peruanos principalmente a trabajar en la construcción. Muchos chilenos, y lo mismo que los uruguayos cuando vuelve la democracia deciden volver.”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Esta nueva configuración de la población local conlleva la producción de nuevas *imaginerías* que redefinen la *producción de lo común* en la localidad. Nos comenta Miriam Falcone (Directora de la Escuela N° 3) en la década del 90; *“...la Escuela N° 3 ... era de elite...venían los hijos de los Pioneros...la escuela N°1 era muy similar...a la tarde muchos hijos de trabajadores, ...y a la mañana era mucho más de elite...los hijos “de”...la Directora te llamaba y te contaba que venían a quejarse los padres para que les cambie la nota a los hijos; y ... la Escuela N°5 en los 90 es una escuela bien del barrio con las familias del Barrio Obrero...todos Pioneros”* (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de

2019). Emiliano, actual profesor de la Escuela N°4 de Valeria del Mar y egresado de la Escuela N°3 recuerda el día a día de su escolarización *“Entrabas a las ocho de la mañana sabía que iba a estar todo el día y salíamos a las cuatro de la tarde. A la mañana se veían las materias curriculares, a la mañana se hacía una pausa para almorzar que en ese momento ya estaba bueno porque ya el colegio tenía como un trabajo cooperativo con los cursos más grandes de la responsabilidad de poner la mesa levantar la mesa de ayudar de llevarla las cosas a las chicas para empezar a generar esa comunidad cooperativa, y por la tarde teníamos todo lo que era los talleres, inglés, computación, artes...que en ese momento ya tenía gente de diferentes indoles sociales y mis padres con el tiempo me confesaron que de llevarme ahí o mandarme ahí era medio a propósito, para que tengamos la posibilidad de convivir con diferentes realidades y ellos creían que era la educación pública.”* (Emiliano, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021). La Escuela N°3 se crea en estrecha vinculación con el *imaginario social común* de las cooperativas, clubes, y asociaciones de residentes que durante este periodo consolidan su presencia en la localidad.

En 1993 se declara oficialmente localidad a Mar de Ostende y se crea la Ruta Interbalnearia N°11 conectando todos los Municipios de la Costa Bonaerense y se funda el diario local *“El mensajero de la costa”* orientado a cubrir las noticias de General Madariaga, Villa Gesell y Pinamar. En Ostende crece la radicación de familias provenientes del norte y países limítrofes en busca de trabajo. La Escuela N°3, ubicada en esta localidad, recibe a los niños de estas familias, recuerda Mariana, egresada, maestra y mamá de una niña que actualmente asiste a dicha escuela. *“En el 90 era una escuela se podría decir de elite, porque venían los hijos de los grandes comerciantes, porque antes no había escuelas privadas...los hijos de los dueños de los grandes negocios...esa gente que ahora mandan a sus hijos a la escuela privada ...Ostende había muchos médanos...no había casi casas...era bellissimo mucho bosque...a mediados de los 90 la escuela empezó a cambiar...y llegó mucha inmigración del interior o de otros países”* (Mariana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021). No obstante como recuerda Emiliano (Profesor del Programa *“El Surf va a tu barrio”*) egresado también de dicha escuela *“En el año 95 en la escuela hacíamos campamentos, salíamos hacíamos pernoctadas...entonces la escuela tenía una*

variedad de situaciones y un abanico de salir y ver cosas que en otras escuelas nos pasaban” (Emiliano, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Otro aspecto que todes les entrevistades resaltan, es que, en la década del 90 del siglo pasado, se comienzan a visibilizar las diferencias entre la temporada de verano y el resto del año. La estacionalidad se torna una constante para les residentes de la localidad, producto del desarrollo turístico, dos formas de *producir lo común* conviven a lo largo del año. Andrés (Empleado de Comercio, nacido y egresado de la Escuela N°1) nacido en la localidad recuerda su adolescencia en los 90 *“Pinamar era un lugar muy verde y tranquilo durante el año...y a partir de diciembre era una proyección exagerada de lo que era el país...venías acá en verano...caminabas por Av. Bunge y te regalaban de todo...pelota, pulserita, viste por la publicidad, era un derroche total, una fiesta.”* (Andrés, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

Otro entrevistado Kanky Cornide (Secretario del Asociación de Guardavidas Pinamar, nacido en la localidad y egresado de la Escuela N°1) recuerda cómo era Pinamar para les jóvenes *“...el 90...91...era andar suelto por ahí...mucho terreno baldío mucho bosque...”* (Kanky, comunicación personal 18 de agosto de 2019). En la misma línea Patricio (Encargado del Tenis Golf y residente desde la década del 90) uno de los tantos que en ese periodo se traslada desde el Conurbano recuerda *“Pinamar era un pueblo en la década del 90...un día fuimos a la telefónica de acá, TELPIN...venía con un problema con el teléfono de Personal que traía de Olivos y nadie me atendía...y cuando llegue a TELPIN había un cartel que decía “atención personalizada” y entro y saludan a Ariela...cómo estás...bien...o sea una persona hablando con una persona...me subía al Colectivo y Ariela saludaba a todos, al colectivo, era increíble para mí viniendo de Buenos Aires que es una ciudad enojada. Acá también se nota en enero cuando vienen...y todos se ponen nerviosos”* (Patricio, comunicación personal 16 de agosto de 2019).

En este sentido Santiago Cornide (Director de Pinamar Aprende, nacido en la localidad y egresado de la Escuela N°1) recuerda *“Pinamar era como una burbuja, en los 90 venían todos los políticos y famosos...hubo un momento que*

en verano te encontrabas una exhibición de Magic Jonhson en a la playa...hubo un show de láser único en el mundo que trajo Philips...Hasta antes de navidad era Pinamar de invierno, después de navidad explotaba todo, venían todas las marcas explotaba todo. Había muchas marcas que te regalaban todo y por ahí nosotros íbamos a merendar al centro porque te regalaban de todo, Zucaritas...". (S. Cornide, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021). Recuerda Gregorio Estanga (Director de la AFIP local) a fines de los 90 *"en las temporadas quedaba todo lo que dejaban...y cuando se iban nosotros veíamos...pasábamos de estar solos con los amigos a sentirnos invadidos, pero después nos gustaba esa invasión y cuando se iban la extrañábamos, hasta que en un momento entendíamos que era así"* (G. Estanga, comunicación personal, 17 de septiembre de 2021).

No obstante, para otros, la estacionalidad también otorgaba la posibilidad de hacer una diferencia económica, entre estos migrantes estacionales de la Ciudad de Buenos Aires, del Conurbano y las ciudades vecinas. Como recuerda Eugenia (Maestra de la Escuela N° 1, nacida en Madariaga y residente desde los 90) *"En el 98 trabajaba las temporadas las trabajaba en Pinamar pagaban muy bien!...iba y venía todos los días de Madariaga"* (Eugenia, comunicación personal, 3 de agosto de 2019). En la misma sintonía, Miriam Falcone (Directora de la Escuela N° 3) con relación a esto recuerda: *"En la década del 90...había algunos que trabajaban toda la temporada para comprarse la ropa de los que venían en la temporada...yo...no...agarraba la plata y la dividía lo que me quedaba y en diez sobres y con eso vivía en el año."* (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019). Gilda (Presidenta de la ASBP) agrega que no sólo eran los de ciudades vecinas, sino *"Muchos jóvenes venían hacer temporada de Buenos Aires y de Madariaga y vivían arriba de los lugares...en el 98 yo me quedaba acá y fuera de temporada no había nadie, es como el lejano oeste una ciudad fantasma, ahora fuera de temporada hay más gente."* (Gilda, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021).

La estacionalidad es un fenómeno que se presenta en gran parte de las localidades turísticas de la costa atlántica bonaerense, sin embargo, en el Municipio de Pinamar las características de los veraneantes, quienes

mayoritariamente son de sectores altos o medio altos de la CABA o el Norte del GBA, imprimen diferencias sustanciales con los residentes. En este sentido Fernando Espinach (Secretario Asociación de Guardavidas Pinamar) recuerda *“En la década del 90 me llamaba mucho la atención como se creaba una especie de burbuja que parecía más bien otro país y no la Argentina, en niveles de derroche obsceno, pero además no solo por el derroche obsceno, sino por el exhibicionismo, toda la ostentación de ese consumo como un objetivo en sí mismo.”* (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021). En la misma línea, recuerda Maximiliano Crossfit (Guardavidas y Profesor de Educación Física, residente en la localidad desde el 2000) *“Siempre se habla mucho acá de lo que era la época de los 90 cuando se rifaba el país y había un poder adquisitivo descomunal donde se usaba Pinamar para exponer...venían famosos músicos, creo que fue desapareciendo un poco eso ahora...”* (Maximiliano, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

En esos años, también los jóvenes nacidos y escolarizados en la localidad comienzan a usar el mar y la playa de una manera diferente a la de las generaciones previas. En relación a esto Gregorio Estanga recuerda *“...en un momento nos preguntamos porque teníamos que laburar la temporada tirando cajones de verdura, reboleando ladrillos, cualquier cosa y por qué no estábamos en la playa tratando de hacer un deporte que nos gustaba, que la mejor época era la temporada...empezamos a discutir poner escuelitas de surf. Como generar el marco reglamentario para que haya una escuela de surf como pivote de aprendizaje, fuente de trabajo, y además como proyección en la formación del surf...y como tenías que tener un guardavidas...también, y además como contención del semillero”* (G. Estanga, comunicación personal, 17 de septiembre de 2021).

Las imaginéras que los diferentes entrevistados construyen para dar cuenta del hacer que produce lo común en la década del 90 entrelaza; una explotación turística destinada sectores altos y medios altos de la CABA y GBA norte, una radicación de sectores medios bajos y bajos de países limítrofes y zonas humildes del GBA, y una creciente presencia de los jóvenes nacidos y

escolarizados en la localidad. No obstante, todos los entrevistados coinciden en marcar que el 25 de enero de 1997 el Municipio de Pinamar “colapsa”.

El 3 de marzo de 1996 la revista Noticias había publicado en su tapa la imagen del empresario Alfredo Yabrán, caminando junto a su esposa en las playas de Pinamar. En el verano de 1996 José Luis Cabezas publica las primeras fotos del empresario, quien no permitía a los medios fotografiarlo. Alfredo Yabrán era objeto de una investigación periodística vinculada a casos de corrupción política y había sido acusado por el entonces ministro Domingo Cavallo de ser “*jefe de una mafia enquistada en el poder*”. A la siguiente temporada, en el paraje Los Manantiales próximo a General Madariaga, el 25 de enero de 1997 encuentran, en el interior de un auto Ford Fiesta incendiado, el cadáver calcinado de José Luis Cabezas con las manos esposadas a la espalda y dos tiros en la cabeza.

A partir de este hecho, el Municipio de Pinamar obtiene una visibilidad a escala nacional que transforma el *imaginario social común*. Nos comenta Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) “*El caso Cabezas marca un antes y un después con la idea de que “acá no pasa nada.”*” (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Esa semana los principales diarios Nacionales cubrieron la noticia y el tema adquirió relevancia nacional e internacional. El Municipio de Pinamar aparecía en diferentes medios asociado a “*brutal asesinato*”; “*corrupción y poder*” “*balneario preferido del poder político y empresarial*” “*crimen*” “*conmoción en Pinamar*” “*banda dedicada al tráfico de drogas y el robo en Pinamar*”. En este sentido nos comenta al respecto Fernando Espinach (Secretario Asociación de Guardavidas Pinamar) “*Pinamar estuvo teñido, se puso de moda como el lugar donde el poder se juntaba...el Menemismo le agrego cosas peores, todo el affaire Yabrán...y que terminó mostrándonos acá... la peor cara posible de una época...*” (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

3.1.4 Entre “hay crisis en la Argentina, Pinamar crece” y “El 2001 que tardó en llegar”: La Escuela N°6

Entre fines del 2000 y principios del 2001, en medio de la recesión económica que atravesaba el país⁷³, la Municipalidad de Pinamar firma un convenio con la Unidad de Investigación N°5 dependiente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata para relevar la demanda turística de la localidad. El Equipo de Investigación de la FAU-UNLP confecciona una encuesta para utilizar con, les asistentes a la Feria Internacional del Turismo (FIT´2000) que se lleva a cabo anualmente en el predio de la Sociedad Rural de Palermo, y con los turistas de la temporada 2001⁷⁴. El objetivo de la encuesta era conocer el “grado de satisfacción de los habituales veraneantes”.

Algunos de los aspectos que el informe resalta, a partir de la encuesta realizadas a los asistentes a la Feria de Turismo 2001, son: *“1. La gran debilidad de Pinamar consiste en los picos estacionales de ocupación, con gran capacidad ociosa durante buena parte del año. (...) 3. Su producto (playa) está afianzado con alto grado de satisfacción. Tiene la mejor imagen turística de la región, que hace de Pinamar un líder. 4. Su cliente es fiel con alto grado de reiteración”.* (201 a 207) A partir de las encuestas realizadas en la localidad durante la temporada de verano 2001 el estudio caracteriza grupos etarios que veranean en la localidad: *“las personas con 61 o más años, preferentemente y luego los comprendidos*

⁷³ El 10 de diciembre de 1999 había asumido como presidente Fernando de la Rúa. El país se encontraba en un proceso de recesión con una caída del PBI del 4% y enorme estancamiento económico. A partir del 2000 las provincias y la nación comienzan a emitir las llamadas “cuasi-monedas” para poder afrontar los pagos de ese año y los inversores retiraban los capitales fuera del país provocando una corrida bancaria. El 1° de diciembre de 2001 el gobierno promulgó un conjunto de medidas, informalmente conocido como "corralito", que restringió la libre disposición de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas corrientes y cajas de ahorros, desencadenando una ola de protestar conocida como “cacerolazo” en las calles de diferentes ciudades del país. Los “cacerolazos” derivaron el 19 diciembre de ese año en un estallido social inmediatamente después de que el presidente Fernando de la Rúa anunciara el establecimiento del Estado de sitio. El 20 de diciembre se generó una enorme movilización popular que implicó la renuncia de Fernando de la Rúa a la presidencia y el abandono en helicóptero de la Casa Rosada.

⁷⁴ El instrumento seleccionado, una encuesta estructurada en base a una muestra de 400 casos fue tomada el 21 y 22 de octubre, y estuvo dirigida al público con residencia en Capital Federal y Gran Buenos Aires, principal mercado emisor de turismo del país. Se establecieron dos requisitos para ser encuestado: el primero residir en Capital y Gran Buenos Aires y el segundo no tener vinculación con el sector turístico para no obtener respuestas condicionadas, previsión que incluyó a los estudiantes de la carrera de turismo. Convenio – Municipalidad de Pinamar / Universidad Nacional de La Plata - Unidad de Investigación N°5. FAU-UNLP.

entre los 36 a 60 años, han sido los de mayor lealtad a la marca Pinamar. Los menores de 25 la visitaron 1 vez y los jóvenes de 26 a 35 lo hicieron 2 veces.” En relación con el lugar de residencia *“El 81 % de los turistas encuestados en Pinamar residen en Capital Federal y Gran Buenos. Un 10 % proviene del resto de provincia de Buenos Aires. El 9% restante se reparte dentro del país.”* (334 a 350).⁷⁵

Más allá de las observaciones metodológicas que podamos hacer en la elaboración de los datos obtenidos; nos interesa destacar cómo el estudio realizado por el Equipo de la FAU-UNLP contribuye a fortalecer determinadas significaciones vinculadas a localidad, construyendo un imaginario social que asocia al Municipio de Pinamar a una *marca*. Un producto consumido por sectores altos y medios altos de grandes ciudades que genera “altos grados de satisfacción” incluso en momentos en los que el país pasaba por una de sus peores crisis. En relación con esta característica de la localidad Patricio (Encargado del Tenis Golf de Pinamar) nos comenta *“...cuando el dólar esta alto o hay crisis en la Argentina, Pinamar crece...”* (Patricio, comunicación personal 16 de agosto de 2019).

En este sentido, los acontecimientos que se desencadenan a lo largo de diciembre de 2001 contribuyen a que *“llega mucha gente...muchísima gente...cuando fue el inicio de la gran inseguridad en Buenos Aires...a partir del año 2001 yo empecé a recibir... en la escuela ese tipo de gente dejaba a la familia acá y el hombre se iba a trabajar a Buenos Aires en la semana.”*. (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). O como recuerda Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) *“...el 2002...por el quilombo el estresaso...la gente*

⁷⁵ En términos generales el estudio concluye *“...que el grado de satisfacción alcanzado en la evaluación que la demanda hizo de sus vacaciones es óptimo. Solamente un 2% las consideró insatisfactorias, en tanto que el 98% restante las evaluó como satisfactorias (39%) y muy satisfactorias (59%). En la opinión de los turistas deben mencionarse dos aspectos que tuvieron elevado porcentaje de insatisfacción: Estado de las calles (25.7%) y Seguridad en la ciudad (20.5%). (...) El rubro tranquilidad en la playa obtuvo un altísimo porcentaje de satisfactorio y muy satisfactorio (90%). Aquí el producto ofreció una respuesta adecuada a la necesidad expresada previamente por la demanda. En cuanto a los precios, los encuestados coincidieron en considerar al peaje como “carísimo”, destacando a este rubro aún de los otros considerados altos”*. (Pág. 431-451).

se empezó a radicar acá...y la forma de trabajo de la tecnología de los últimos 10 años también los empezó a radicar acá...pero les cuesta mucho involucrarse en la vida local” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Lo cual tracciona nuevamente, como recuerda Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana), “ *un boom de la construcción acá...llega mucha gente de Buenos Aires que buscaba la paz, quería caminar tranquilo, dejar la bicicleta ahí...y esto hace que haya una migración muy fuerte de bolivianos de esa zona que empezaron a bajar, sobre todo por el nivel económico...pareciera otra ciudad otro nivel distinto a Buenos Aires, vos acá la economía que manejas es distinta...*” (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021). Maximiliano Crossfit (Profesor de Educación Física y Guardavidas) uno de los actuales residentes que arriba a la localidad en ese periodo nos relata “*llegue acá hace 16 años...de Florencio Varela...era otro país...entrás a cualquier lugar, cualquier comercio y no había rejas, la gente te decía buenos días: hola, qué tal permiso...cosas que pasan en un pueblo.*” (Maximiliano, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Igualmente, como recuerda Miriam Falcone (Directora de la Escuela N°3), la vida cotidiana de los residentes también fue afectada en “*... el 2001 me acuerdo mucho de las asambleas permanentes con los padres...y las marchas en las escuelas*” (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019). En relación con la temporada de ese año Kanky Cornide (Sereatario de la AGP) recuerda “*El verano del 2001 fue un desastre...fue medio raro...no se sabía lo que ganabas y lo que valían las cosas*” (Kanky, comunicación personal 18 de agosto de 2019). O como señala Pedro Marinovic (Presidente de la Asociación Empresaria, Hotelera y Gastronómica de Pinamar) “*... cuando yo vine a Pinamar no había gente pobre, y hasta el año 2000 no había gente pobre, digo pobre cuando no puede comer y el gobierno tiene que salir a asistir, cuando yo iba al colegio había una familia pobre en 200 familias, era una ciudad rica o sea laborabas y hacías todo, el origen de la fortuna de los Pinamarenses es por progreso y trabajo*” (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). En este año se vuelve a realizar un nuevo censo nacional que arroja como resultado 20.666 habitantes, lo que supone un aumento de más del 100% de la población en diez años.

Al mismo tiempo, diferentes entrevistados sostienen, que a partir del 2002 se fortalecen los lazos entre las asociaciones creadas durante la década del 90 por jóvenes, nacidos y escolarizados en la localidad, y las instituciones fundadas por los pioneros residentes en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado. En relación con esto Kanky Cornide (Secretario de la AGP) recuerda *“SUTEBA y la Asociación de Guardavidas ya venían haciendo cosas juntos, pero en 2004 ... nosotros como Guardavidas no teníamos donde hacer las asambleas y empezamos hacerlas en la Escuela N°1, además que habíamos sido muchos alumnos de la escuela, hay muchas madres Docentes cuyos hijos son Guardavidas”*. (Kanky, comunicación personal 18 de agosto de 2019). En esta misma línea, Pato O'Neill (Empleado Profesional de CALP) nos comenta que en el 2003 un grupo de empleados de la Cooperativa de Agua y Luz Pinamar (CALP), que vivían desde hace diez años en la localidad, se organiza para fundar un nuevo Club; *“Hace 10 años empezamos a pensar el Club de Hockey...hace 7 tuvimos el terreno...y hace tres armamos esta cancha...y nos ayudaron de TELPIN y de las hijas de por ejemplo...De Vito...”* (P. O'Neill, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021). Entre el 2002 y 2003 se consolidan y organizan; la Asociación de Surf y Body de Pinamar (ASBP), la Colectividad Boliviana de Pinamar, la Colectividad Paraguaya de Pinamar, etc. Estas diferentes asociaciones van a producir nuevas significaciones imaginarias que redefinen lo *común* a partir de un *hacer* con altos grados de participación en la vida cotidiana de la localidad que tensionan el imaginario social hegemónico que construía a Pinamar tan sólo como una ciudad turística destinada a los sectores altos de CABA y GBA.

En este sentido Mariana (Egresada, maestra y madre de una estudiante de la Escuela N°3) recuerda *“En los 2000 empezó a cambiar la escuela...y llego mucha inmigración del interior o de otros países”*. (Mariana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021). Respecto a la Escuela N°1 Claudia (Secretaria de la Escuela N°1) nos comenta *“Es esa época con Iris...me llamaba la atención lo tranquilos que eran los chicos...y el nivel que tenían...otra cosa es que no había actos como en las otras escuelas con obritas y eso. Acá se hacía un acto mostrando lo que los chicos habían hecho en el año, es más bien una muestra. Se mostraba lo que sea había hecho en el año”* (Claudia, comunicación

personal, 28 de septiembre de 2018). Les diferentes entrevistades recuerdan que entre el 2001 y 2003 se comienzan a diferenciar les niñes y familias de ambas escuelas. A la Escuela N°1 asistían les hijes de profesionales, comerciantes, trabajadores administrativos, y algunos inmigrantes bolivianos. La Escuela N°3 por su parte comienza a concentrar mayoritariamente población de sectores medios y bajos, hijes de inmigrantes del norte de nuestro país o de países limítrofes, que se radican en la zona de Ostende.

El 25 de mayo de 2003 asume la Presidencia Néstor Kirchner quien continúa los lineamientos político-económicos desarrollados por Lavagna bajo la presidencia de Duhalde. Desde 2003 a 2007, el país registró una fase de crecimiento económico con tasas que oscilaron en torno al 9%. Las reservas internacionales pasaron de U\$S 14.000 millones en el 2003 a más de U\$S 47.000 millones en el 2007 y el salario mínimo que era en 2003 de \$360 se elevó a \$1.240 en el 2007. Esta mejora económica impactó nuevamente en la localidad, como recuerda Maximiliano Crossfit (Guardavidas y Profesor de Educación Física) había *“...una estabilidad económica que hubo en un momento y un crecimiento económico, que son los periodos del 2003... que hubo en un determinado momento le permitió al padre de familia que le alcanzaba para ir a Mar de Ajo, Santa Teresita y decirle “amor mío, este verano vamos a ir a conocer Pinamar” es como que yo te diga a mi novia: “vamos a ir una semana a Paris”...eso es lo que simbolizó para esa gente y llegar a la fábrica donde labura o a la obra y decirle a los compañeros “Si me fui a Pinamar con mi familia.”* (Maximiliano, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021). Un nuevo sector social, a partir del 2003, comienza a veranear en el Municipio de Pinamar, lo que repercute en las condiciones materiales y la construcción del *imaginario social común*. Maximiliano (Profesor de Educación Física y Guardavidas) en relación con esto nos comenta *“A partir del 2005, con el bienestar económico lo que veo es que, con el paso del tiempo se va popularizando Pinamar. Ese núcleo duro se va protegiendo y se va a Costa Esmeralda...está tomando un Champagne y ve que una señora con una heladerita con los chicos abre una Coca-Cola...se van”*. (Maximiliano, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Sin embargo, los sectores altos y medios altos continúan veraneando en la localidad, pero trasladándose a la zona Norte del Municipio, y comenzando un lento proceso de radicación en la localidad. En relación con este crecimiento de residentes en la zona norte, es que en el 2004 se crea la Escuela N°6 en el límite entre Pinamar Centro y Norte, al inicio del pinar en la zona donde reside la población de mayor poder adquisitivo. *“Desde el comienzo la escuela...quiso ser diferente. Cuando se crea la Directora de ese momento las hizo venir a las maestras con polleras y zapatos, al tener ya esa vestimenta que es de escuela privada se empieza a construir un imaginario en la escuela que termina en pensar que es privada...y la comunidad de acá dice es “la privadita” de la 6.”* (Directora Escuela N°6, en comunicación personal el 28 de noviembre de 2021).

Les diferentes entrevistades coinciden en que, durante estos años, se intensifica la diferenciación entre los veraneantes de las diferentes localidades del Municipio de Pinamar. En relación a esto Patricio (Encargado del Tenis Golf) nos comenta *“...tenes los extremos; Cariló y acá el Norte, y ahora más haya lo que le llaman la Frontera donde están los sectores de mayor poder adquisitivo; en Cariló más tradicionales y en el Norte veraneantes de quizás mayor poder adquisitivo pero recientes; en Ostende están los hoteles y Apart en lo que bordea al mar, y para adentro casas de alquiler para sectores medios y en Valeria también mucho propietario y alquiler de sectores medios.”* (Patricio, comunicación personal 16 de agosto de 2019).

Además, es en este periodo donde las diferentes entrevistades comienzan a notar diferencias sustanciales entre los niños que asisten a las escuelas. Nos comenta Claudia (Secretaria de la Escuela N°1) que cuando llegó desde el Conurbano en el 2006 la *“1 era de la gente que trabajaba acá en el Centro que le quedaba de pasada la escuela. Y muchos hijos de alumnos que fueron a la escuela...la escuela 2 que es una de Ostende es como que estaban todos los que venían de afuera...la 3 tenía como el rótulo de que ahí iban los chicos de bajo recursos, que no podían comer...es de jornada completa...y la 6 no es la privada que, pero es la que más se parecía...y eso a los padres le daba tranquilidad. Si le pedían seis cuadernos... y de padres profesionales,*

arquitectos médicos, abogados...” (Claudia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2018).

Esta creciente migración de países limítrofes que les entrevistados vienen describiendo se radica principalmente en Ostende, como nos comenta Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana de Pinamar) “...*la comunidad de Boliviana abrió muchos negocios por acá...en la Víctor Hugo...y antes la gente compraba en Pinamar y ahora la gente de todos lados vienen a comprar a Ostende...acá en la Radio la publicidad es toda local...de negocios de Ostende de la comunidad*”. Continúa comentándonos como están totalmente integrados a la dinámica de la localidad “...*empezamos a trabajar con la Escuela para organizar la fiesta de la Pachamama...nos llamaron para ayudar con la fiesta de las Colectividades...*”. En “...*el 2010 muchos paisanos que habían ido a Buenos Aires se vinieron para acá porque había trabajo... éramos más o menos 4500... así que ahora seremos muchos más...*” (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

El 10 de diciembre de 2007 gana las elecciones el Partido Justicialista por primera vez en el Municipio de Pinamar y asume Roberto Porretti, después de dieciséis años de gobierno de Blas Antonio Altieri. El 12 de junio de 2008 Roberto Porretti es destituido por denuncias de corrupción en su contra y asume temporalmente como intendente interino Rafael De Vito. En marzo de 2010 se llama a elecciones adelantadas donde Blas Antonio Altieri, con apoyo del Gobernador Daniel Scioli, se presenta por el Movimiento Unión del Partido de Pinamar y accede una vez más a la jefatura comunal.

Mientras tanto los jóvenes nacidos y escolarizados en la localidad intensifican su *participación* en las asociaciones fundadas diez años antes. El mar y la playa son significados como parte de un *hacer* que va más allá de ser un producto o un recurso, el entorno sedimenta relaciones que produce nuevos *imaginarios sociales* de lo *común*. En relación con esto Santiago Cornide (Director de Pinamar Aprende) recuerda “*En 2010 me acerqué a la Asociación de Surf y le dije que quería entrenar a chicos que querían empezar...y me armé un grupito y los empecé a entrenar con un entrenamiento funcional, y después les pedí un*

espacio en la Escuela N° 1...y después con mi hermano...empezamos armar el circuito local. Tenía cuatro fechas en invierno, porque nosotros teníamos una crítica todos los torneos eran en verano, pero los chicos de acá no podían porque trabajan. Veíamos que la ASA los hacía en verano y cuando queríamos llevar a algún pibe no podía porque estaba trabajando. Y lo raro es que hacíamos de Surf y Body al mismo tiempo” (S. Cornide, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Es la primera vez en la localidad, que empieza a organizarse un espacio institucional de enseñanza intencionada del Surf para residentes del Municipio. Si bien para ese entonces ya existían diez escuelitas de surf, estas eran emprendimientos comerciales vinculados al turismo. A partir del 2010 la institucionalización del Surf crece y el uso de del mar y la playa comienza a ser el espacio donde se construye lo *común* para los jóvenes nacidos y escolarizados en la localidad. *“En 2011 el municipio le da cinco espacios en la playa a la ASBP (Asociación de Surf y Bodyboard Pinamar) para que explote como escuelas a cambio de becas para los chicos.”* (Gilda, comunicación personal, 2 de noviembre de 2021). Esta situación es una transformación en el *imaginario social común*, el mar asociado al uso turístico comienza a ser un espacio de encuentro e intercambio de experiencias para los niños de la localidad. Hasta el 2011 las *Escuelas de Surf* eran parte de los servicios que ofrecían diferentes Balnearios de concesión privada. A partir de esa fecha se otorga un espacio directamente a la ASBP sin intermediación de los concesionarios balnearios. Esto permite el uso del mar como recurso a diez *Escuelas de Surf* a cargo de jóvenes nacidos y criados en la localidad; hijas e hijos de los pioneros. A cambio del espacio cedido por el Municipio, las *Escuelas de Surf* otorgaban becas para que los niños y jóvenes residentes de la localidad puedan aprender deportes de tablas durante la temporada de verano. La primera generación de jóvenes nacidos y escolarizados en Pinamar comienza a participar activamente en la redefinición del *imaginario común* de la localidad. En esta línea Kanky Cornide (Secretario de la AGP) nos comenta cómo después de estar unos años en Escuela N°1 dictando el primer entrenamiento funcional de surf, en el 2014, lo presenta a la Municipalidad, la cual decide financiarlo otorgándole una carga de horas para el dictado.

A partir del año 2010 les entrevistades vuelven a dar cuenta del arribo de nuevos migrantes; sectores medios y bajos del Conurbano Bonaerense. En relación con esto Mónica Ortina (Supervisora de Primaria) recuerda que *“...tenías mucha población Golondrina, después empezó a cambiar y ahora se quedan acá...igual aguantan hasta mayo y algunos se vuelvan a ir, porque ven que no es lo mismo que en verano y los estudiantes también se vuelven estudiantes golondrina...”*. (M. Ortina, comunicación personal, 8 de octubre de 2021). Asimismo, llegando a la entrada de Ostende a partir del 2010 se conformó el primer asentamiento “La Palangana” con sectores muy humildes y en condiciones de gran vulnerabilidad que según los diferentes entrevistados y referentes de Ostende provenían del Área Metropolitana de Buenos Aires. En el 2010 se vuelve a realizar un Censo Nacional y el Municipio de Pinamar registra nuevamente un aumento poblacional; 25.728 habitantes. (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

En junio de 2012 es suspendido, por el Honorable Concejo Deliberante de Pinamar, Blas Antonio Altieri, por el término de 90 días, a raíz de una denuncia de corrupción vinculada al otorgamiento de viviendas sociales. Finalmente, es destituido en julio del mismo año y reemplazado por Hernán Muriale quien asume por dos años dado que por irregularidades en su gestión presenta formalmente su renuncia el 25 de agosto de 2014, lo sucede Pedro Elizalde quien completa el mandato. En relación con esto recuerda Emiliano (Profesor del Programa “El Surf va a tu barrio”, nacido en Villa Gesell y residente desde los 80) *“El quilombo que todos vivieron en el 2001, nosotros lo vivimos en el 2010, intendentes que asumían y los destituían...cambiaban, todo muy desorganizado, todo lo que era el frente marítimo estaba medio cachivache pues se renovaba año a año entonces nadie invertía...no fueron buenos años”* (Emiliano, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

A fines de 2014 les entrevistades resaltan que comienza a verse *“el hambre muchos chicos con hambre...o sin zapatillas...fueron muy duros los años esos...estaban muy mal todos”* (Mariana, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021). Claudia (Secretaria de la Escuela N°1) nos comenta *“En*

2014 empiezan a venir muchos chicos del Conurbano...San Miguel...Merlo...Lomas de Zamora...antes vos lo que veías que venían era de la provincia de Ayacucho, Madariaga, Bolívar...ahora ya no vienen de las provincias...ahora vienen del Conurbano y de Bolivia, Paraguay...". (Claudia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2018).

3.1.5 Entre “En Pinamar se vive mejor” y la actualidad: Las escuelitas de surf “Nuevo Amanecer”, de longboard “La Lomada” y de skate “Skate Park

El 25 de octubre de 2015 gana las elecciones Propuesta Republicana (PRO) y el 10 de diciembre de ese año asume la Jefatura Municipal Martín Yeza, mientras que a nivel nacional asumía la presidencia Mauricio Macri. Yeza es el 1° intendente cuyo proceso de escolarización primario y secundario es realizado íntegramente en la localidad. Ese mismo año asume la Presidencia de la Asociación de Surf y Bodyboard de Pinamar Santiago Cornide, al mismo tiempo su hermano Kanky Cornide es nombrado Secretario Gremial de la Asociación de Guardavidas Pinamar; y Rodrigo De Iraola es nombrado Inspector Regional en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Todos estos jóvenes habían compartido su escolarización en la Escuela Primaria N°1 y la Escuela Secundaria N°11. Asimismo, todos participaban de las diferentes asociaciones locales, creadas durante la década del 90, que fomentaban el uso de la playa, el mar y la ciudad para los residentes. Al frente de estas instituciones quedan por primera vez sujetos nacidos, educados y escolarizados en el Municipio de Pinamar.

En el Municipio de Pinamar hay registrados 48 balnearios y paradores a lo largo de los 21km de costa. En los últimos diez años la relación de los residentes con el mar ha producido una nueva *imaginaria de lo común* que recupera el *hacer* genérico que la población local construye en relación a la playa y el mar, más allá de la explotación turística. En esta transformación han sido significativos los aportes de la Asociación de Guardavidas de Pinamar (AGP) y el Asociación de Surf y Bodyboard de Pinamar (AGBP). Ambas instituciones han sedimentado con el *hacer*, un uso de la playa y el mar que amplió los límites de lo *común* en

Municipio de Pinamar. En relación con esto, nos comenta Santiago Cornide (Director del Programa Pinamar Aprende) *“en el 2017 logramos hacer un Nacional de Surf ... por equipos y salió campeón Capital, en Pinamar pero que pasa esos pibes son de un gran poder adquisitivo están viajando más que nosotros y corriendo mejores olas que nosotros que estamos siempre acá, pero igual hicimos el campeonato para los de acá”*. (S. Cornide, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

En este marco en el 2017 les jóvenes que forman parte del Gobierno Municipal organizan “Pinamar Aprende” agrupando, dentro de este programa municipal, la oferta de actividades educativas brindadas por la Secretaria de Deportes, Educación y Cultura. El actual Director nos comenta *“Pinamar aprende...ofrecer las actividades no por áreas, sino que es la Municipalidad la que ofrece actividades porque al usuario no le importa de qué área viene...todo lo que sea enseñanza de la Municipalidad se va a llamar inicialmente Escuelas Abiertas, la inscripción es en una sola página... y después se pasa a llamar Pinamar Aprende. Además, antes empezaba todo cuando quería y ahora todos los talleres y los cursos empezaba junto se inscribían todo en la misma página, como el sistema educativo”* (S. Cornide, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

El Programa Municipal Pinamar Aprende nuclea alrededor de sesenta cursos y talleres que van desde inglés inclusivo, arte, reciclado, robótica, etc. y treinta y dos escuelas deportivas; fútbol femenino, skate, longboard, BMX, etc. Y como nos comenta su Director, no solo es una organización de la oferta, sino que *“vemos la coherencia, para quien, donde...estamos armando una mirada educativa y que haya un mismo criterio en cuanto a las planificaciones que todos sepan planificar, todos los docentes. Por ahí la complejidad que tiene Pinamar Aprende es que tenés docentes, lo que tenés es que vienen profes...un profe de educación física...y otro que te da tejido y no hay una carrera de tejido, es más experiencia y para planificar la clase por ahí sabe cómo hacerlo, pero no lo pedagógico”* (S. Cornide, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

En este marco, Emiliano (Profesor de Educación Física y miembro de la ASBP) comienza a organizar en el Club Nuevo Amanecer en la localidad de Ostende el proyecto “El Surf va a tu barrio” destinado a niños de sectores bajos de la localidad. *“En el 2017 me contacto con unas compañeras que me cuentan que están trabajando en un barrio La Palangana dando apoyo a los pibes...entonces voy y empiezo a participar...y un día les propongo hacer lo que yo sabía...arrancamos ahí en el playón del Club con Surf en el barrio...les llamaba la atención como un deporte en el agua se podía practicar en el piso. Ese primer año pudimos dar las clases y quisimos llevar a los chicos al agua y no los pudimos llevar...medio que hubo un debate en el barrio y como que miedo a lo desconocido. En el 2018 dijimos arranquemos en la playa directamente en marzo...y bueno ahí armamos todo un operativo y los llevamos...a la primera clínica fueron como quince pibes”* (Emiliano, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021)

En relación con este proyecto nos sigue comentando Emiliano, *“En 2020 el proyecto toma una relevancia a nivel local. Una concejal de Unidad Ciudadana ve una nota que hicimos y a los diez minutos me llama y me dice te parece que este proyecto tenga un número de Ordenanza...lo consultamos con los que estaban laburando...que sí que no...y salió que sí. Y lo tuvimos que defender en el Consejo...es un proyecto que está trabajando en el crecimiento y desarrollo del deporte, lo vemos como un lugar de inclusión social pero así al mismo tiempo que de acá surja la posibilidad de que acá salga un atleta que nos represente, y no podemos dejar ningún espacio, pues no sabemos de dónde va a salir el próximo Maradona del Surf...es un proyecto que colabora con otros. Sale con ordenanza 5741/20 y lo aprueban todos los bloques. En eso momento el proyecto deja de ser de Emi, o Flor, sino que es parte de la comunidad, igual hacer ese trabajo es difícil, decir este espacio ya no es mío...en el 2020 la pandemia...2021 retomamos y nos propusimos darle una vuelta, meter skate, longbord, para que tenga continuidad todo el año, llevamos a los pibes al médano a principio de año todo lo que sea tablas”* (Emiliano, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Es a partir de esta *imaginaria de los común* centrada en un hacer asociativo que se crean la Escuelita “Nuevo Amanecer” en Ostende, organizada entre 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” y las Escuelita de Longboard “La Lomada” en Valeria del Mar y la “Escuelita del Skate Park” en Pinamar Norte, organizados conjuntamente entre la Asociación de Tablas Largas Pinamar (ATLP) y el programa municipal “Pinamar Aprende”. Emiliano y Santiago, entre otros, son parte de la generación de nacidos y escolarizados en el Municipio de Pinamar, que disputa el *imaginario común* hegemónico en la localidad sostenido en el hacer *individual* y el consumo como forma de igualación. *Imaginario común* hegemónico que el Observatorio Turístico de la Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico de la Municipalidad de Pinamar se encarga de producir.

En el 2020 este Observatorio Turístico llevó adelante un relevamiento, que describe como cuantitativo, destinado a caracterizar les turistas de la localidad, a partir de encuestar a 1624 veraneantes (55, 9% mujeres y 44,1% hombres). Mas allá de la rigurosidad de las estrategias metodológicas, lo que nos interesa es visibilizar las significaciones que estos actores que forman parte del Municipio de Pinamar producen con el objetivo de disputar el *imaginario social común*. El estudio arrojó que el 37% de les turistas entrevistades procedían de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 17% del Conurbano Bonaerense -compuesto por un 43,8% de zona norte, 31,8% de zona sur y 24,2% de zona oeste-, el 16,5% del resto de de la Provincia de Buenos Aires incluida la ciudad de La Plata, el 13,3% de Santa Fe incluida la ciudad de Rosario y un 4,1 de la provincia de Córdoba.

El 91,2% se traslada en auto, los pocos que utilizaron el avión, lo hicieron desde exterior o desde alguna provincia con combinación en CABA a través de un transporte terrestre. Asimismo, la muestra arrojó que el 72% de les entrevistades declaran ser casades o estar en pareja, tan solo un 17, 2% declara estar soltere. Respecto al rango de edad el grupo mayoritario lo ocupan las personas de 36 a 45 años con el 30,4%, seguidos por los de 46 a 55 años 27,4%, seguido por les de 56 a 65 años con el 16, 2%, les de 26 a 35 años con el 11.4% los de más de 65 años con el 9%, mientras el grupo minoritario lo ocupa el de 19 a 25 años con

un 4,3%. En relación con la pregunta; ¿con quién veranea? El 74,1% respondió que pasa sus vacaciones en familia, el 19% en pareja, el 5,7% con amigos y el 1,1% solo. Ante la pregunta por la cantidad de años que lleva veraneando en la localidad; quienes veranean en el destino hasta hace 5 años atrás, alcanzaron el 35,4%, continúan los turistas que lo hacen de 6 a 10 años atrás que son el 26,3%, y siguen quienes los hacen por primera vez, con un 13,1%. En relación con la ocupación los profesionales lideran cómodamente el grupo con un 44,3%, seguidos por los empleados con el 21,3%, los comerciantes con el 11,7%, las amas de casa con el 5,7%, los empresarios con el 4,3% y los estudiantes con el 3,4%. (Observatorio Turístico, Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico, Municipalidad de Pinamar, 2020)⁷⁶. Ante una pregunta de respuesta múltiple respecto a cómo caracterizaría el Municipio de Pinamar; las descripciones más utilizadas fueron “familiar”; “tranquilo”; “seguro”; “limpio” y “caro”.

Este *imaginario social* promovido por el Gobierno Municipal se propone producir lo *común* en concordancia con un *hacer* destinado al turismo de sectores altos y medios altos como el que se construyó en los momentos de su fundación. A partir del 2018 el Municipio de Pinamar comienza a recibir una constante migración de sectores medios altos y altos que se establecen como residentes pero que siguen manteniendo su fuente de trabajo en la Ciudad de Buenos Aires o La Plata. En este sentido nos comenta Iris Cassani (Secretaria General del Gremio SUTIBA Pinamar) “*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*” (I. Cassani, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

En paralelo, a partir de 2018, algunos medios de gráficos comienzan a publicar notas relacionadas con este proceso de radicación en la localidad. “*Son pequeñas muestras de un fenómeno: la población se cuadruplicó en 20 años. Según la arquitecta Mila Gómez Meret, secretaria de Planeamiento, la población*

⁷⁶ El promedio general de ocupación en todo el partido de Pinamar arrojó un 94,1%, lo que representa un incremento del + 19,1% respecto al mismo periodo del año anterior. En febrero del mismo año el promedio general de ocupación en todo el partido de Pinamar arrojó un 77,8%, lo que representa una variación interanual del + 24,8% (Observatorio Turístico, Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico, Municipalidad de Pinamar, 2020).

se aproxima a 45.000 habitantes, cuando hace 20 años eran 12.000. Martín Yeza, intendente de este partido costero, apuntó que el padrón electoral crece un 10% cada dos años con cerca de 5000 personas. ¿Quiénes son los nuevos residentes de Pinamar? Para Yeza, la expansión demográfica tiene dos puntas: "Por un lado, el que vino a trabajar en pos del desarrollo inmobiliario (sobre todo vinculado a la construcción). Por el otro, el emergente es el que se escapa del Gran Buenos Aires con un nivel socioeconómico alto, harto de la inseguridad. Queda aquí su familia toda la semana y ellos van y vienen", dijo. (La Nación – 11/01/18).

A partir de utilizar el recurso del relato de experiencia, estas notas periodísticas, aportan a la producción de un *imaginario social común* de la localidad que redescubre las *imaginerías* centradas en el *hacer* individual. "Mercedes Orlando tiene 40 años y acaba de volver de vivir 15 en el exterior. Abogada de profesión, con su familia tiene una cafetería sobre la avenida Bunge y también vive en La Herradura. Hace diez años, mientras vivían en África, con su marido compraron un lote a modo de inversión. "Nunca pensamos que íbamos a construir acá", relató. Unos años después, queriendo volver a Buenos Aires y adquirir una casa en Pinamar, decidieron construir en su terreno. Pensaron "qué mejor que tener una casa en un barrio cerrado" ya que no iban a estar y la dejarían "cerrada casi todo el año". Sin embargo, en marzo pasado se instalaron en La Herradura. Su marido, contador de una empresa multinacional, trabaja durante la semana en la Capital. Vivir en un barrio cerrado cerca de la playa "es una combinación perfecta. Yo sé que estoy super segura, más estando sola con dos chicos chiquitos la mitad de la semana. Está bueno, tengo la playa a cinco minutos", consideró. Una de las cosas que más disfruta es la vida que tienen sus hijos: "Hacen un poco la vida que hacíamos nosotros de chicos de tocar el timbre, jugar a la pelota. Se van todos juntos a la casa de uno, a la de otro, andan solos dentro del barrio, caminan, van en bici -enumeró-. Es una vida muy sana, más allá de la PlayStation, el iPad y el televisor". (La Nación; 11/01/18)

En paralelo a la radicación de estos sectores sociales altos y medios altos crece la construcción de barrios privados en la zona Norte de la localidad. Terminados actualmente Terrazas al Golf (35 casa y 24 dúplex) y Pinamar Chico (40 casas),

y terminándose; Solares del Norte (40 casas), La Herradura (250 lotes con cancha de polo) y Pioneros (28 hectáreas construidas por Pinamar SA con foco en el cuidado del medio ambiente). La tendencia se completa con el barrio cerrado Costa Esmeralda (250 casas) que si bien está ubicado en el Municipio del Partido de la Costa por su cercanía geográfica. y por la *significación imaginaria* que construye se vincula con los servicios administrativos y comerciales del Municipio de Pinamar.

La producción de este *imaginario social común*, que luego de varios decenios recupera parte de las significaciones vinculadas al “Jardín de la Elite”, adquiere un mayor impulso a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado a partir del 15 de marzo de 2020 producto de la Pandemia COVID-19. En este contexto la Municipalidad de Pinamar lanza el programa “Respira Pinamar” cuyo objetivo es promover la radicación en la localidad. En referencia esto Julieta (Subsecretaria de Turismo encargada del programa Respira Pinamar y residente en la localidad desde hace dos años) nos comenta *“En plena Pandemia el Intendente...nos dice basta, no tenemos turismo no podemos vender la ciudad como turismo, vendámosla para que la gente venga a vivir, si ya sabíamos que era algo que iba a pasar, porque ya el residente cuando empezó a poder entrar empezó a trabajar desde acá los chicos iban al colegio virtualmente...entonces Respira Pinamar no fue un invento porque medio que surge a raíz de una tendencia que se empieza a generar a partir de la Pandemia.”* (Julieta, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021).

Sin embargo, este *imaginario social común* no sólo es producido por las autoridades locales, sino que también está presente en los residentes de diferentes sectores sociales en la localidad. En este sentido Patricio (Encargado del Tenis Golf) nos comenta; *“Con la Pandemia, si vos tenés que trabajar remoto te vas a quedar en Palermo o te vas a venir acá...hay mucha gente que ya estaba yendo y viniendo y de golpe lo trajo para acá...”*. (Patricio, comunicación personal 16 de agosto de 2019). En la misma línea, sostiene Miriam Falcone (Directora de la Escuela N°3), *“En la Pandemia se quedó un montón de gente, pero los que se quedaron esta vez son los que pueden hacer home office y de hecho las escuelas privadas aumentaron su matrícula, además lo notás por el tránsito. Es*

gente con auto la que se vino". (Miriam, comunicación personal, 18 de agosto de 2019). O Becerra (Presidente de la Colectividad Boliviana) *"Con el COVID vino mucha gente acá...las casa son grandes con jardín...no un departamento...igual más o menos desde hace cinco años viene creciendo...sobre todo la gente de la ciudad busca un lugar para estar tranquilo."* (C. Becerra, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021). Julián (Dueño del Balneario el "El Dorado") *"En 2020 vino mucha gente a pasar semanas y o meses acá, por el tema de la Pandemia, por el tema de la ciudad es un asco para vivir, por el tema de los robos...y mucha gente que quiere desestresarse se vine para acá...muchos que se instalan acá y sus socios siguen y le mandan la plata, muchos contadores o gente que trabaja home office."* (Julián, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

La radicación de estos sectores altos y medios altos comienza a generar cambios en la oferta educativa local. *"La gente que ha venido principalmente por la Pandemia...ha venido de Buenos Aires el Conurbano...han venido a Pinamar con la idea de escaparse de hecho las escuelas privadas han tenido muchos inscriptos, el jefe de familia viaja y el resto queda acá. En la municipalidad nos decían que desde marzo del año pasado [2020] se han radicado 2000 familias, y mucho tiene que ver con la política de promoción de Pinamar."* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

Julieta (Subsecretaria de Turismo encargada del programa Respira Pinamar) nos cuenta que tenían *"...que escribir una noticia para la prensa y era muy fácil...hoy en día a raíz de la Pandemia las personas valoran los recursos naturales...Pinamar lo tiene...valoran la calidad de los servicios, Pinamar lo tiene...valoran la conectividad, Pinamar lo tiene...la cercanía con las Grandes Ciudades...tenemos una ruta que en tres horas estas. Todo perfecto el contenido lo teníamos...en un momento pensamos, qué nombre le ponemos...estaba Pinamar conecta. Porqué conecta, si queremos estar desconectados, un horror...Pinamar SA tenía la marca "Respira Pinamar" con otro estilo...destinado a un programa de forestación de un banco de vivero que tienen ellos...es "Respira Pinamar", tiene todo que ver: respirá aire puro, la conexión con la naturaleza, el estar tranquilo, bajar del quilombo de la ciudad. Se lo pedimos a Pinamar SA, que hay muy buena onda, nos firmaron un comodato le cambiamos*

la tipografía...lo pusimos como slogan de la campaña para promover que te vengas a vivir a Pinamar en la pandemia...pero pegó tan bien... las marcas lo usaban...el manual, la teoría de una marca destino, te habla tanto de cómo la población, como el sector privado, se la apropia...nos terminó pasando acá.” No obstante, ella misma nos comenta que en “...los primeros quince días llegaron 2000 familias...ahora qué nos pasa...porque los que empezaron a venir era gente con laburo y propietario...es muy difícil en Pinamar conseguir donde alquilar, no es negocio para los propietarios alquilar todo el año. Les conviene alquilar a turistas...va a ser un problema, pero es mejor no meterse, no está bueno intervenir el mercado” (Julieta, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021).

Nuevamente en consonancia con el *imaginario social* de lo *común* que produce el Gobierno Municipal, medios gráficos comienzan a publicar diferentes notas vinculadas con el “*estilo de vida*” en la localidad. *“El fin de semana de la primera cuarentena nos agarró en Pinamar. En lugar de volver, como hacíamos siempre, decidimos quedarnos, para disfrutar al aire libre, sin encerrarnos en el departamento. Siempre pensamos que cuando nuestro hijo más chico terminara la primaria nos vendríamos a vivir acá. Con la pandemia adelantamos nuestros planes”, cuenta por teléfono a LA NACION. La incógnita para la pareja era cómo sería vivir durante el invierno en una ciudad veraniega como Pinamar, y quedaron satisfechos con la respuesta: “Nos gustó mucho la vida fuera de la temporada. Hay gente, vida social, sin la rutina y el día a día de la vorágine de Buenos Aires de la que nunca te podés bajar”, asegura Fasano. (La Nación; 14/10/20)⁷⁷*

⁷⁷ *“Ana Manzotti y Diego Martirene, ambos de 44 años, eran vecinos de Fasano y Jiménez y se mudaron a Pinamar hace tres meses. Trabajadores gastronómicos, vivían en Ramos Mejía con sus dos hijos, de 10 y 14 años, y manejaban una cervecería. El año pasado, por primera vez, cerraron temporalmente su local en el conurbano y durante la temporada trabajaron en un restaurante de Pinamar. Pocas semanas después de volver a su casa se desató la pandemia y, como todos, se aislaron. “En el confinamiento empezamos a replantearnos cosas. Nos dimos cuenta de que los boliches, que son nuestro trabajo, iban a ser los últimos en abrir. Con el negocio cerrado nuestra situación financiera empezó a presionar. Y siempre habíamos barajado la idea de mudarnos a Pinamar. Así que decidimos mudarnos. Si no lo hacíamos ahora, se nos pasaba el tren. La pandemia nos hizo dar un giro”, cuenta Manzotti.” (La Nación; 14/10/20)*

“Entre las motivaciones, además de la posibilidad de combinar presencialidad y virtualidad en sus trabajos, está la necesidad de conectar con una vida más tranquila. “Hoy la gente no se va a vivir a Pinamar, sino que compra un departamento o una casa para ir a pasar fines de semana largos, instalarse durante el verano, o por periodos más largos como por ejemplo de septiembre a abril”, explica Martín Boquete, director de Toribio Achával. “Este año tuvimos más consultas y más operaciones porque la zona de Cariló, Pinamar, Northbeach, Costa Esmeralda está a aproximadamente 350 kilómetros, y es mucho más cerca que Mar del Plata, Miramar, Necochea”, agrega el broker. Otro punto no menor que, aclara, es su fácil acceso: “la ruta para llegar es casi toda autopista. Esto genera que haya quienes se animen a viajar un sábado para volver el domingo o irse irse un viernes y regresar el lunes, el viaje es bastante ágil”, señala.” (La Nación; 12/04/21)⁷⁸

“Con la mirada de Boquete, coincide Enrique Shaw, vicepresidente de Pinamar SA, la principal desarrolladora de ese balneario. “En este tipo de lugares, hay mucho de lo que se llama población flotante: se trata de personas que quizás van y se pasan seis meses, o que viven intermitentemente entre la ciudad de Buenos Aires, La Plata y Mar del Plata”, relata. A la hora de definir el perfil de quienes se animan al cambio de vida, Shaw explica que, en general es gente adulta con trabajos autónomos, independientes que disfrutan del deporte, de la pesca o el golf. “Se mudan, pero no cierran todo en Buenos Aires, sino que van y vienen”, aclara. Un análisis aparte merece los casos de las familias con hijos en edad escolar que en busca de una vida más equilibrada deciden mudarse. En efecto, Juan Iburguren, secretario de Turismo y Desarrollo Económico de Pinamar, asegura que “durante 2020 se registró un aumento de la actividad inmobiliaria registrándose muchas transacciones de venta de lotes. También

⁷⁸ *“El efecto pandemia generó un aumento de la demanda de compra de departamentos y casas ubicadas en la costa atlántica. Si bien hay muchas familias que decidieron mudarse definitivamente hacia esos destinos, sobre todo con hijos en edad escolar, la mayoría de quienes cierran operaciones de compra tanto en Pinamar, Cariló, Costa Esmeralda como en Northbeach – un emprendimiento de más de 300 hectáreas que promete convertirse en un destino en sí mismo-, son personas de buena posición económica que ante los cambios en su rutina eligen pasar parte del año lejos de la city porteña. En general, dividen los días de la semana y combinan el cemento con la arena, otros alternan: van y vienen cada quince días o se instalan durante seis meses en la costa.” (La Nación; 12/04/21)*

aumentó un 50% la cantidad de construcciones respecto al año anterior, y el interés por invertir en nuevos desarrollos inmobiliarios". (La Nación; 12/04/21)⁷⁹

Este último periodo, está marcado por la participación en la vida cotidiana y las instituciones centrales de la localidad (Municipio, ASBP, Consejo Escolar, Guardavidas, etc.) de una generación nacida, educada y escolarizada en la localidad. Asimismo, es un momento signado por la radicación de sectores sociales altos y bajos provenientes de las grandes ciudades, que consolida una sectorización espacial atravesada por una marcada desigualdad material. En este sentido al caracterizar a las instituciones educativas, Mónica Ortino (Supervisora Primaria) nos comenta que la localidad tiene 3700 estudiantes de primaria y 3600 en el Secundario. La Supervisora nos comenta que son *"siete escuelas primarias. En Pinamar tenemos la Escuela N°1, la 5 y la 6, son tres...en Ostende la Escuela 2°, la 3° y la 7° y una sola en Valeria, la 4° que es una de las más grandes del Distrito en cuanto a secciones y cantidad de alumnos. Todas las escuelas de Pinamar tienen alrededor de 30 alumnos por sección; en la Escuela N°1 actualmente estamos un poco debajo de ese número y la que está creciendo actualmente es Ostende."* *"En el distrito tenemos cuatro secundarias y una técnica, con mucha demanda...más de 40 por curso...y tenemos nueve Jardines".* Luego nos caracteriza cada escuela *"la 4 de Valeria es mayoritariamente de gente de Pinamar, pero en todas se mezclan la Escuela N°1 es la más representativa de esa mezcla. La escuela 6 es otra impronta...es elegida por algunos miembros de la elite, para llamarlo de alguna manera...es una escuela que es complicada por la comunidad de padres, que son los hijos de los docentes los hijos de los profesionales. Entonces tenes una presión*

⁷⁹ *"En Pinamar, hay departamentos buenos de dos dormitorios desde los US\$250.000 hasta los US\$500.000. Por ejemplo, en la zona de la avenida Bunge y en Northbeach -el proyecto ubicado al Norte de Pinamar- los departamentos de dos dormitorios arrancan en los US\$300.000 y pueden alcanzar los US\$800.000" explica Celeste Domínguez, responsable de emprendimientos turísticos de Toribio Achával. ván Renkine, titular de Dinamismo Inmobiliario sostiene que el valor del metro cuadrado de un departamento usado ronda los US\$1300 mientras que en el caso de que sea nuevo, el valor asciende a los US\$2000. Un departamento usado de dos ambientes con más de diez años de antigüedad tiene un ticket cercano a los US\$65.000 mientras que los de tres se publican a US\$95.000. En cambio, si es a estrenar, en el caso de unos dos ambientes el valor oscila entre los US\$100.000 y los US\$140.000 para las unidades de tres ambientes. En el caso de las casas, las usadas defienden valores de venta que promedian los US\$1000 por metro cuadrado y si es nueva US\$1300. En casos concretos, una casa de tres dormitorios con más de 15 años y 160 metros cuadrados ronda los US\$160.000." (La Nación; 12/04/21)*

grande. La 5 también es como una transición donde hay mucha diferencia entre los turnos, hay hijos de padres trabajadores en los turnos tarde y a la mañana se parece más a la 6” (M. Ortino, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

Esta radicación simultánea de sectores altos y bajos es asociada, por les diferentes entrevistades, a una búsqueda de mejores condiciones de vida. Este imaginario social asociado a un “vivir mejor” en el Municipio de Pinamar es compartido por todes les entrevistades, no obstante, las significaciones imaginarias a las que apelan son difieren. Algunas autoridades municipales como Julieta (Subsecretaria de Turismo a cargo de programa “Respira Pinamar”) aportan significaciones vinculadas al “Jardín de la Elite”, como lo hemos denominado, y consideran que *“La típica de Pinamar cuando llegas es bajas la ventanilla y oles los eucaliptos...es el bosque...es Respira Pinamar”* y esperan que la población se componga por habitantes, que como nos describe Julieta, son *“como Juan...era uno de los directores de Ferro Rocher. Se vino acá, tenía una casa, trabajó desde acá, se vino con los chicos, después renunció y se puso una distribuidora de alimentos y empezó hacer consultoría...surfea con los pibes. Esteban...surfea...y trabaja para una multinacional de Buenos Aires desde acá...la mujer es artista plástica. Anabela vivió en España y vivió en EEUU y se vino a vivir con el marido y se dedica a la hotelería...y se puso un emprendimiento de Bikinis.”* Ella representa todo un sector de la localidad que sostiene: *“Nosotros no tenemos fábricas, no tenemos tierra, no hay turismo...hagamos que la gente se venga a vivir acá”.* (Julieta, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021).

Imaginerías que otros referentes institucionales tensionan: *“Pinamar tiene que decidir, como ciudad turística, si es una ciudad turística que lo es ya en población, hay más de 50.000 personas viviendo y como cabecera de partido o una villa turística”* (P. Marinovic, comunicación personal, 2 de octubre de 2021). Acuerda con Gregorio Estanga (Director de la AFIP local) que Pinamar es *“... una ciudad que fue proyectada como ciudad Jardín, como ciudad de paseo, de temporada de la clase ABC1 no residentes, con un porcentaje de hombres y mujeres que fueron necesario para construir ese lugar de negocio de los ABC1...que fue aumentando tanto--- que hoy en día los barrios de campo*

nacional y populares, hoy en Valeria, Ostende, y Pinamar es el porcentaje más alto de la comunidad que vive acá. Lejos de ser lo planificado, pasó a ser un lugar con una diversidad socioeconómica y sociocultural que se le prestó mucha atención a los lugares de inversión de los target del ABC1 y se dejó abandonados los barrios de los sectores del campo nacional y popular donde viven los hombre y las mujeres que son la piedra fundamental para que funcione la temporada.” (G. Estanga, comunicación personal, 17 de septiembre de 2021).

O que como Fernando Espinach (Secretario Asociación de Guardavidas Pinamar) ven que “...*Pinamar es un proyecto de económico comercial de una empresa privada, Pinamar SA, pensada para ser un ghetto de ricos ...ese es su origen, que ahora tiene una dinámica propia que se contradice con las pretensiones de la oligarquía porteña que construyeron este ghetto para ricos. Ahora hay otra cosa, hay un pueblo también. Pero imagínate que una parte de esa impronta existe en la idiosincrasia, en la sociedad pinamarense, en el pueblo; está eso de que esto es un ghetto para ricos...y los 90...imagínate el Neoliberalismo como proceso cultural de destructivo de lo colectivo...de la idea de lo colectivo de la exacerbación del individualismo del existo económico como un objeto de deseo y de meta social, Pinamar mostro lo peor de lo peor.”* (F. Espinach, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Esta tensión vinculada al *imaginario social común* producido en la localidad, es sintetizada con claridad por Sergio Michnowicz (Periodista del Canal 4 de Pinamar) “*El problema que tiene Pinamar, o sea los que vivimos hace mucho tiempo acá, es que nosotros nos consideramos como una población ABC1, pero tenemos un problema queremos ser ABC1 pero somos NBI porque no tenemos cloacas...no hay planta depuradora...después está el tema del agua corriente...nosotros tenemos lentejas de agua y vamos sacamos de ahí y la tiramos a la red pero no potabilizamos...y además es limitada esa reserva”* (S. Michnowicz, comunicación personal, 2 de octubre de 2021).

3.2 La *imaginera* de lo *común* en el Municipio de Pinamar

El “Jardín de la Elite”, el “Pinamometro de les Pioneres”, la “Catedral del Neoliberalismo”, “Acá no pasa nada...” y “en Pinamar se vive mejor” son imaginarios sociales que intentan 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). Estas imagineras disputan que “parte” del “todo” hegemoniza el imaginario social sobre lo *común*. Esta disputa es parte del *entorno* (Ingold, 2022) que configura la zona de desarrollo potencial (Vigotsky; 1995) en la que les niñes *aprenden maneras de hacer común*.

Estos imaginarios sociales condensan los conocimientos a partir de las cuales una comunidad de prácticas -maestres, guardavidas, etc.- y/o institución -gremio docente, asociación hotelera, etc.- produce lo *común*. A partir de construir conocimiento sobre un problema social -o una propiedad diría Rancière- que atañe a todes -el uso del mar, la radicación, etc.- una comunidad de prácticas (Lave y Wenger 1991, Wenger 2001) produce imagineras (Métraux, 2000; Castoriadis, 2013; y San Cornelio, Martorell y Ardevol, 2021) de lo *común* que legitiman sus maneras de hacer (De Certeau; 2000) frente a ese problema social. De esta forma, una *parte* se presenta como el *todo* y determinadas imagineras son presentadas como el *imaginario social común*.

Estos imaginarios son siempre una expresión circunstancial, incompleta y provisional del otorgamiento direccional a un problema social, dado que instituye las significaciones imaginarias que producen una determinada comunidad de prácticas. Y dado que los “imaginarios sociales” son instituidos en el entramado de las instituciones que están atravesadas por luchas y debates entre sectores sociales dominantes y subalternos -en cambiantes posiciones de fuerzas- la hegemonía la ejerce un determinado “imaginario social” siempre frente a un intento contrahegemónico por parte de los sectores subalternos. La “ideología”, o la delimitación de lo común, está siempre en disputa para Gramsci, al igual que para Castoriadis, el “imaginario social” instituido siempre es disputado por el imaginario instituyente.

No obstante, los imaginarios sociales no son homogéneos. Por el contrario, dan cuenta de la disputa que implica la delimitación de lo *común* en la localidad. Lo común, sostiene Rancière, siempre es litigioso. El desacuerdo no implica sólo la instalación de la particular problematización que una comunidad de prácticas construye con relación a un problema social, sino la disputa por hegemonizar lo que socialmente se presenta como universal para todos, o sea el *imaginario social de lo común*. En la situación de desacuerdo, se pone en litigio, tanto el objeto de la discusión -el uso de la playa, la traza urbana, etc.- como los atributos de quienes están en condiciones de litigar -pioneros, inmigrantes, etc.-. El desacuerdo no es solo sobre qué significa hablar sino también sobre quiénes pueden y tienen derecho a hablar. Lo *común* está en litigio en la sociedad, lo político es la expresión de ese litigio y la política es la cristalización hegemónica del litigio.

Analizar los imaginarios sociales nos permite dar cuenta de la disputa que en una localidad se produce por hegemonizar el proceso⁸⁰ social de producción de lo *común*. La delimitación de lo *común* expresa esta disputa por conceptualizar a la propia sociedad y por quiénes son los que pueden participar en ella. A la vez supone la instalación de maneras de producir lo *común*; homogeneizador, consensuado, litigioso, etc. Estas maneras de hacer relacionadas con la producción de lo *común* son parte del entorno (Ingold, 2022) que configuran las situaciones de enseñanza intencionada en las que los niños aprenden a *discutir, pactar, escuchar, o acordar* entre sí.

En nuestra sociedad desde hace más de cincuenta años el Neoliberalismo viene hegemonizando la construcción del *imaginario social común* en la vida cotidiana y, por consiguiente, visibilizando determinadas prácticas de *hacer común* por sobre otras. La hegemonía del imaginario social neoliberal se expresa en múltiples dimensiones de la vida cotidiana y, como hemos intentado mostrar en este capítulo, en las imagerías que en la localidad se construyen en relación con lo que se considera *común* y respecto a quiénes pueden o no acceder a

⁸⁰ Los procesos sociales ligan las prácticas que los sujetos despliegan respecto a un determinado problema social. Ligazón que es social e histórica; o sea situada. Los procesos sociales expresan "...el trabajo colectivo de construcción de la realidad social." (Bourdieu y Wacquant).

esto. La disputa por el *imaginario social de lo común* que legitima la fundación de la localidad, o visibiliza determinados sectores sociales por sobre otros, u orienta el uso del mar es material pero también simbólica, pues pone en juego quiénes son los iguales, quiénes tienen derecho a significar. Las imaginerías que conceptualizan la playa y el mar como una mercancía de uso se conectan con las que resaltan el valor de lo individual en la fundación de la localidad por sobre aquellas *imaginerías de lo común* que destacan el *hacer* con los otros.

Sobre esta base, es que en el presente capítulo hemos analizado la construcción de los *imaginarios sociales* -turismo de elite, ciudad jardín, autonomía⁸¹, pinamarometro, etc.- que hegemonizaron y hegemoniza la *producción de lo común* en el Municipio de Pinamar, en la Costa Atlántica de la Provincia de Buenos Aires. A partir de estos se instituyen y legitiman determinadas maneras de *hacer común* por sobre otras. Los imaginarios sociales disputan la *producción de lo común* sentando condiciones de posibilidad, en cada momento histórico y social, sobre el *hacer común*. Los *imaginarios sociales de lo común*, desarrollados a lo largo del capítulo, son parte constitutiva de los entramados educativos en los que participan cotidianamente los niños. Analizar el *aprendizaje del hacer común*, que los niños del primer ciclo de la escolarización construyen entre sí en las situaciones de enseñanza intencionada, nos exige desentramar los imaginarios sociales que disputan la producción de lo *común* en el Municipio de Pinamar.

⁸¹ Las *significaciones imaginarias* vinculadas a la *autonomía* están presentes en la localidad desde su fundación, recientemente un conflicto entre el Gobierno Provincial (FPV) y el Municipal llevo a que, el Intendente Martín Yeza (Juntos por el Cambio), las trajera nuevamente a la escena pública. “Envié un proyecto de ordenanza al Concejo Deliberante de Pinamar para comenzar a trabajar en una carta orgánica municipal para desarrollar nuestra autonomía municipal. Dependerá del Honorable Concejo Deliberante el plazo de tratamiento, pero somos optimistas que sea rápido, dado que el tema de autonomía municipal es defendido por los distintos partidos políticos en provincia” Estoy convencido de que necesitamos una provincia de Buenos Aires que funcione y para ello es necesario contar con municipios autónomos y que cada municipio pueda establecer las reglas que mejor representen su idiosincrasia y contemple sus particularidades”. (INFOBAE 16/07/21)

Capítulo 4: El aprendizaje del *hacer común* en las aulas

“...el aula es el lugar donde ocurre gran parte del verdadero trabajo antropológico, un lugar de transformación creativa en el que nos unimos al pensamiento de nuestros predecesores para ir más lejos, más allá de lo que jamás llegaron a imaginar.” Tim Ingold

4.1 Las situaciones de enseñanza intencionada entre la producción de lo común y el *hacer común*

En este Capítulo nos adentramos en el análisis de los aprendizajes de *hacer común* que los niños despliega en las situaciones de enseñanza intencionada. El aprendizaje del *hacer común* supone una cambiante comprensión en la práctica de prácticas, que forman parte, a la vez que exceden, las relaciones que los sujetos despliegan en su vida cotidiana. (Lave, 2001) A estos fines es que repasamos, en el Capítulo 1, algunos autores que, desde marcos epistémicos afines a las Ciencias Antropológicas, han contribuido a problematizar el aprendizaje. Exploramos los enfoques que problematizan la escala procesual del aprendizaje y los que focalizan en el análisis de las prácticas cotidianas. Ambas escalas aportan a la comprensión del aprendizaje, en tanto que el sujeto que aprende, en el campo de la antropología, siempre fue un sujeto que aprende colectivamente (Henry, 1962; Willis, 1998; Fernández Álvarez, 2016; Padawer, 2018; Ingold, 2022). Analizar los procesos sociales presentes en los entornos de aprendizaje, nos permiten visibilizar la trama social e histórica en las que se sitúan los aprendizajes que los niños despliegan al construir un *hacer común*. En estas situaciones de enseñanza intencionada los niños *aprenden a entramar* las prácticas de *hacer común* vivenciadas a escala cotidiana con los procesos de *producción de lo común* configurados a escala social. (Vigotsky, 1995; Piaget, 1996; Rockwell, 2018).

Es por lo que en los Capítulos 2 y 3, examinamos dos de los procesos de *producción de lo común* presentes en las situaciones de enseñanza intencionada. En el Capítulo 2 analizamos los imaginarios sociales (Castoriadis,

2013) de lo *común* presentes en las leyes educativa de la República Argentina. En este marco, exploramos como los aprendizajes de *hacer común*, en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) de la Provincia de Buenos Aires son disueltos en los aprendizajes disciplinares. Por su parte, en el Capítulo 3, examinamos las imagerías (Métraux, 2000; Castoriadis, 2013; San Cornelio, Martorell y Ardevol, 2021) de lo *común* presentes en el Municipio de Pinamar.

Ambos procesos son parte de los *entornos* (Ingold, 2022) que configuran las situaciones de enseñanza intencionada donde los niños despliegan sus prácticas de *hacer común*. En tanto que “*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; 47). Las prácticas a partir de las cuales los niños construyen el *hacer común*, como analizamos en este Capítulo, se producen en relación con los procesos sociales de *producción de lo común* presentes en los entramados cotidianos, donde los niños viven sus vidas.

Las situaciones de enseñanza intencionada del Municipio de Pinamar, que analizamos en este capítulo y en el siguiente, son producto de una trama local con cambiantes posiciones de fuerzas que fue sedimentando a la largo de la historia un proceso de *producción local de lo común* que sienta condiciones de posibilidad al aprendizaje de las diferentes *maneras de hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada. En este sentido, analizar el *hacer común*, que los niños construyen al abordar una actividad, supone conocer la trama de prácticas que estos construyen en las situaciones de enseñanza intencionada. En tanto que los aprendizajes de los niños “*se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen*.” (Castorina; 2014; 45).

Analizar etnográficamente cómo los niños acuerdan, disienten, discuten al abordar una misma actividad, supone examinar la relación entre participación e igualdad entreteladas en estos aprendizajes de *hacer común*. En estas actividades cotidianas los niños despliegan, prácticas vivenciadas en diferentes situaciones de enseñanza intencionada, prácticas que en el *hacer* tejen distintas relaciones entre participación e igualdad y que en el entrecruzamiento mismo de sus experiencias va produciendo lo *común*; a la vez que construyen a estas prácticas en los aprendizajes del *hacer común* vivenciados en estas situaciones. Es por esto, que, a lo largo del capítulo, prestamos especial atención a los “*cambios en el conocimiento y la acción ... los cambios en el conocimiento y la acción son centrales para lo que entendemos por “aprendizaje”*” (Lave, 2014; 17).

4.2 El *hacer común* en las aulas

A partir de este marco conceptual es que nos adentramos en el análisis de los aprendizajes del *hacer común* desplegadas por los niños entre sí en diferentes situaciones de enseñanza intencionada escolares. Un *hacer juntas* que, como sostiene Fernández Álvarez (2016), tiene un “*carácter necesariamente contingente, contradictorio, lúdico, parcial*”. (12). Lo que implica, asimismo, asumir “*una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana.*” (Lave, 2001; 24).

En las actividades analizadas en este Capítulo las diferentes prácticas que los niños despliegan entre sí en la cotidianidad áulica, constituyen, asimismo, los aprendizajes de *hacer común* estén o no objetivados como tales en las actividades. Los niños aprenden en la práctica, dado que la práctica es el aprendizaje que comparten. Estos aprendizajes vinculados al *hacer común*, en las situaciones de enseñanza intencionada escolares se construyen a partir de las prácticas que movilizan los niños al abordar entre sí las actividades. En este sentido, el aprendizaje del *hacer común* se produce situado en la práctica misma que los niños despliega al abordar las actividades. Esto supone que al abordar las actividades los niños despliegan un entramado de prácticas en el interior del cual se desarrolla también la producción del *hacer común* como aprendizaje.

En estas actividades, los niños despliegan prácticas que les posibilitan abordar entre sí los ejercicios y tareas propuestas por los adultos. Al abordar las actividades los niños movilizan experiencias de *hacer común* aprendidas en diferentes espacios formativos; algunos de estos aprendizajes están vinculados a la trama situada de la que están participando, pero otros son producto de experiencias de enseñanza intencionada vivenciadas en otros contextos. Estas prácticas que los niños despliegan juntas van construyendo una comunidad, que comparte, a la vez que construye, un *hacer común*. (Wegner, 2001 y Lave y Wenger, 1991). Al discutir, escuchar, pautar, disentir, acordar los niños aprenden un *hacer común* en el que convergen prácticas vinculadas en diferentes situaciones de enseñanza intencionada.

En este Capítulo, nos concentramos en los aprendizajes de *hacer común* que los niños del 1° ciclo de la escolarización primaria despliegan entre sí en la cotidianeidad áulica de tres escuelas primarias de la localidad. A lo largo de cada semana, en la que realizamos nuestro trabajo de campo, compartimos con los niños de 1° las mesas de trabajo, registramos las actividades que realizaban diariamente, observamos las clases especiales, asistimos a los actos escolares y participamos de sus recreos.

Nos focalizamos en el análisis de actividades que plantean a los niños abordar entre sí aprendizajes disciplinares y/o técnicos, y que, por tanto, llevan a estos a construir un *hacer común*. En el primer apartado analizamos situaciones de enseñanza intencionada escolares relacionadas con aprendizajes disciplinares vinculados a la lectoescritura, que en su resolución requieren que los niños desplieguen un *hacer común*. En el segundo apartado, analizamos situaciones organizadas a partir del uso de aprendizajes técnicos, que proponen a los niños la producción de un mismo objeto, lo que conlleva que entre sí construyan un *hacer común*.

4.2.1 Aprendiendo el *hacer común* en la trama de *aprendizajes disciplinares*

La Escuela N°1 es la primera escuela primaria que se creó en la localidad, está ubicada en el centro administrativo y comercial que tiene actividad durante todo el año y recibe estudiantes de todo el Municipio de Pinamar. Hijos de comerciantes, empleados estatales o profesionales cuyas familias fueron pioneras o viven en la localidad desde hace cuarenta años conviven con niños de familias llegadas del Conurbano o el Norte de nuestro país radicadas en los últimos cinco años la localidad.

“Son las 7.30 am de una fría mañana de mayo. Los estudiantes llegan caminando, en transporte público o en auto a la Escuela N° 1. A las 7.50 María Rosa abre el portón de madera, que oficia de entrada y les indica a los niños que se dirijan directamente a los salones. A medida que los niños de 1°A van ingresando al salón, Liliana les dice que saquen las tazas que van a desayunar. Habitualmente el desayuno es a media mañana, pero el frío cambió la rutina de entrada y modificó los ritmos habituales del salón. Los niños sacan sus tazas y la maestra pasa por cada banco sirviendo la leche y entregando una vainilla a cada uno. El grupo del día está conformado por once niños y cinco niñas ubicados de la siguiente manera: en el centro del salón hay cinco escritorios agrupados, de tal manera que conforman una mesa grande donde se ubicaron seis niños y tres niñas; a los costados del salón, contra las paredes se arman dos filas, la primera delante del escritorio de la maestra con cuatro escritorios y la otra del lado donde está la puerta de entrada, con tres escritorios. La primera fila tiene, en el primer escritorio dos niños, en el siguiente una niña, y los otros

dos tiene un niño cada uno. En la otra fila hay un niño en el primero, una niña en el segundo y en el tercero escritorio me siento yo. (Imagen 2). La distribución de los niños no es azarosa. Es construida por la maestra, en diálogo con las autoridades de la escuela, a partir de los conocimientos vinculados a lectoescritura.”

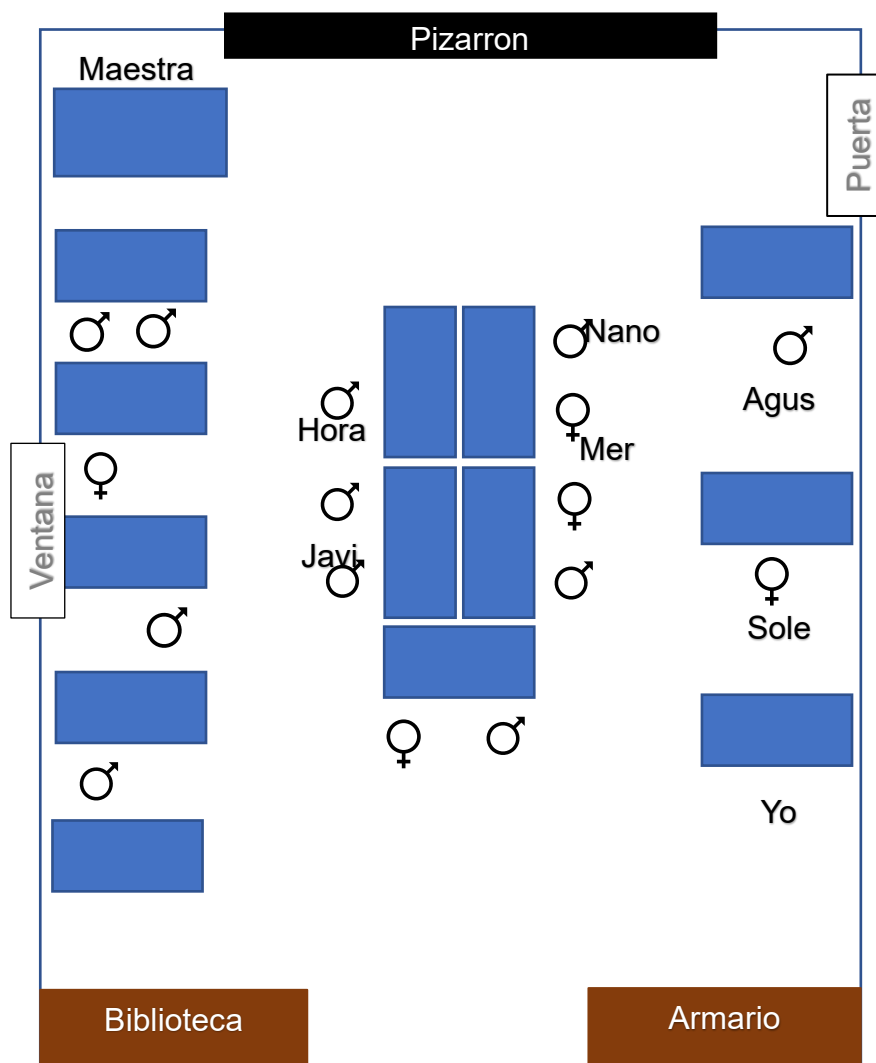


Imagen 2: Croquis aula de 1° A, Escuela N°1 (Fuente: Trabajo de campo)

El salón de clase es un entorno creado por los adultos a partir de aprendizajes disciplinares, pero que simultáneamente configura posibilidades respecto al aprendizaje del *hacer común* entre los niños. En el centro del salón, Liliana ubica a los niños que están alfabetizados o que pueden llevar adelante una serie de prácticas vinculadas a la lectoescritura que ella considera básicas para los niños de seis años. En ambos costados ubica a los que tienen dificultades con el uso de dichas prácticas de lectoescritura, cuya dificultad “...responden a cuestiones diferentes...familiares, de atención, de tiempo...con ellos voy viendo, necesitan más atención por eso los pongo de a dos o solos...así me puedo sentar con ellos solos a trabajar...” (Liliana, Maestra de 1°A, comunicación personal, 30 de mayo de 2019).

“Mientras les niños desayunan Liliana les comenta oralmente: “Voy a ir copiando la tarea del día, cuando terminan de desayunar sacan sus cuadernos y en la primera hoja libre van copiando... vamos a seguir trabajando con el libro “¿Cómo reconocer un monstruo?”

Día: Jueves 30 de mayo de 2019.
Es un día de sol y mucho frío.
Yo me llamo...
Buen día señor Liliana.

Ordenamos las Imágenes

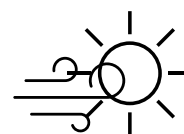


Imagen 3. Reconstrucción del pizarrón de 1ª A, Escuela N°1. (Fuente: Trabajo de Campo)

“Les niños terminan el desayuno, salen del salón para ir al baño a lavar sus tazas, vuelven guardan los elementos del desayuno, sacan sus cuadernos y cartucheras las acomodan sobre el escritorio, y comienzan a copiar lo que Liliana escribió en el pizarrón. “

“Una vez que todos terminan de copiar Liliana dice: “Se acuerdan de que ayer leímos un capítulo del libro ¿Cómo reconocer un monstruo? de Gustavo Roldán”. Les muestra la tapa del libro y señala al personaje principal: “el sombrerero de nariz roja”. A lo largo del libro va indagando cuáles son las características de un monstruo (Imagen 4). Una vez que a partir del intercambio oral con los niños

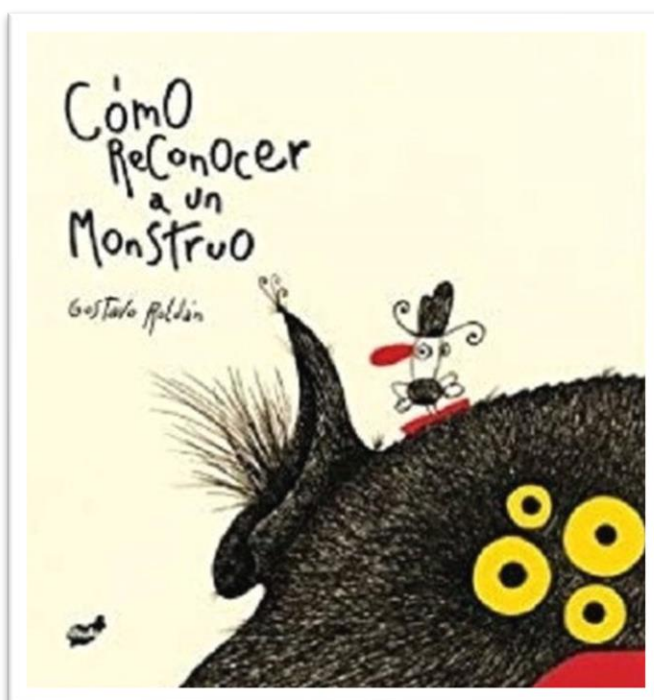


Imagen 4. Tapa del libro ¿Cómo reconocer un monstruo? de Gustavo Roldán.

describieron en detalle la tapa del libro, Liliana comienza a repasar el interior de este. Se detiene en cada uno de las hojas -cada hoja es un cuadro-, lee lo que está escrito, describe pormenorizadamente lo que el personaje principal hace y caracteriza el resto de los elementos que componen cada cuadro. El timbre del

primer recreo suena y Liliana les dice que salgan. El desayuno y el repaso del día anterior ocupó las dos primeras horas de clase.”

“Al volver del recreo, les niños están más activos. Se mueven por el aula, dialogan e intercambian objetos; figuritas, juguetes, golosinas, etc. Liliana les pide que se sienten y comienza el siguiente dialogo:

- Liliana: *“Hoy vamos a trabajar ordenando las imágenes del cuento. Abajo en cada recuadro van a ver que hay un círculo, ahí tienen que poner el número que corresponde, siguiendo la historia del cuento, o sea cómo lo fuimos leyendo; qué pasa primero y qué pasa después.”* Les muestra unas fotocopias en las cuales hay algunas de las imágenes que componen el cuento. Los niños miran en silencio (Ver Imagen 5).
- Alumne: *“¿Seguimos al Sombrero...?”* En tono de pregunta.
- Liliana: *“Sí, ¿se acuerdan? él va descubriendo y abajo en el círculo van poniendo el número que corresponde...1...2...3...después lo vamos a colorear, y al final con el compañero van a dibujar su monstruo. Lo van a hacer con el compañero.”*

“La maestra comienza a repartir una fotocopia por niño, mientras les reitera oralmente la consigna de trabajo. “Primero identificar el orden de las imágenes, luego colorear la fotocopia, y finalmente dibujar un monstruo con le compañere.” Los niños que están en el grupo del centro, antes de comenzar a resolver la actividad, conversan entre sí respecto a cómo organizar el trabajo entre ellos.

- Mercedes: *“Hora esta solo...”* Ella está frente a Hora y ve que Viki faltó. Mercedes es hija de la actual Directora de la escuela. Es una familia oriunda de Madariaga pero que vive en Pinamar desde hace más de 30 años. Hora se sienta habitualmente con Viki, la cual con frecuencia suele faltar a la escuela, dado que sus padres viajan habitualmente a la Ciudad de Buenos Aires. Son parte de una familia pionera dedicada a la hotelería en la localidad.
- Nano: *“Veni Hora...”* Sentado en el mismo escritorio que Mercedes le hace un gesto a Hora para que se pare y se ubique entre él y Mercedes. Nano es de una familia pionera de Pinamar, su madre es una de las pocas

Fonoaudiólogas que hay en la localidad y su padre tiene un comercio de ropa en el centro comercial de la localidad.

- *Javi: Esta sentado al lado de Hora dice: “Mirá con nosotros Hora si querés”. Javi es hijo único de una familia de pioneros cuyos padres tienen un Balneario.*
- *Mercedes: “Es más cómodo así... acá escuchás y leemos los tres” Se levanta y traslada la silla vacía que estaba al lado de Horacio, y la coloca entre ella y Nano. Horacio está detenida, solo mira. Les cuatro son amigos y suelen compartir otras actividades, entre ellas ir a la Escuelita de Longboard “La lomada”.*
- *Javi: “Podés leer desde acá...sino...” Señalando su fotocopia y explicando que Hora está a su lado y que no necesita moverse para trabajar y con Laura que está sentada a su lado.” Hora sigue sin moverse.*
Liliana que viene observando la situación, luego de unos minutos interviene y le dice a Hora que trabaje con Javi y su compañero, y que no corra el banco para trabajar con Mercedes y Maxi. Les niños aceptan y se termina la conversación”.

Si bien la actividad planteada por la maestra se focaliza en aprendizajes vinculados con la lectoescritura -lectura, narrativa, asociación de imágenes y palabras, etc.- y el uso técnico de materiales -recortar, colorear, dibujar, etc.-, su abordaje requiere determinar quién es el compañero. De esta manera entre los aprendizajes disciplinares -lectoescritura- y técnicos -recortar-colorear, etc.-, casi imperceptibles en términos de consigna oral de trabajo, está *“hacer con el compañero”*. Si bien los aprendizajes disciplinares y técnicos, como aclaramos en los primeros capítulos, no son el foco de nuestra tesis, para comprender el proceso productivo de los aprendizajes de *hacer común* necesitamos hacer referencia a estos aprendizajes.

En la actividad el aprendizaje de la lectoescritura involucra un entramado de diferentes prácticas vinculadas a esta. En primer lugar, están aquellas cuya regulación es independiente de la situación. La lectura, escritura, y narratividad son prácticas que se relacionan con reglas disciplinares o curriculares que exceden, pero a la vez constituyen la actividad de *“ordenar los cuadros”* que

componen el cuento. En segundo lugar, están las prácticas de *uso* que sitúan la enseñanza intencionada de estos aprendizajes disciplinares en la cotidianeidad áulica; en este caso, la práctica de “ordenar los cuadros” en la actividad está entramada a prácticas disciplinares vinculadas a la lectoescritura que responden a regulaciones propias de la situación. No obstante, el “ordenar los cuadros” es también una práctica que se corresponde con aprendizajes técnicos, como el colorear y el recortar que permite hacer uso de aprendizajes disciplinares. El “ordenar los cuadros” otorga materialidad al aprendizaje de la lectoescritura en las situaciones de enseñanza intencionada, pero a la vez se constituye, en ese acto mismo, por propiedad transitiva en aprendizaje respecto al ordenar. En la actividad, el “ordenar los cuadros” adopta el marco epistémico de la narratividad, son sus prácticas de articulación las que experimentan los niños como conocimiento técnico del ordenar. En este sentido, los aprendizajes técnicos involucrados en el “ordenar los cuadros”, que a los niños se les plantea como el aprendizaje central de la actividad, se enmarca en un entretendido de prácticas construido entre la docente y los niños cuya experiencia excede el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, en la actividad hay un conjunto de aprendizajes de *hacer común* que tienen que desplegar los niños. La consigna “con el compañero” involucra la construcción por parte de los niños de un entretendido de prácticas de *hacer común*. La primera de estas prácticas es delimitar el “con”. Este *hacer común* no es una práctica en la que participen habitualmente los niños de 1ºA, el “con” es parte del entorno construido por la docente, al disponer los escritorios a partir de gradientes de alfabetización. No obstante, el intenso frío de la mañana, en la que se desarrolla la actividad, desencadenó que muchos niños faltaran, y algunos no tuvieran compañeros de mesa. Esta modificación en el entorno ligó al “con” de su hacer cotidiano, desencadenando la construcción por parte de los niños de aprendizajes de *hacer común*.

La construcción del “con” movilizó diferentes prácticas de *hacer común* entre los niños en relación con Horacio. La niña que estaba frente a él modifica el entorno dispuesto por la docente cambiando de lugar una silla y proponiendo un “con” que redefine la participación de Horacio a partir de igualarlo a ella y a Nano. El

niño que estaba sentado en la mesa de al lado, le propone una participación que no requiere modificar el entorno; Hora puede leer y trabajar con él y Laura, su compañera de mesa. Ambos niños redefinen el “con”, dado que proponen agrupamientos de a tres. La primera niña además propone una modificación del entorno que modifica la participación diseñada y, por ende, la igualdad construida por la docente entre los niños. No obstante, ambos niños construyen el *hacer común* a partir de movilizar entre ellos posiciones respecto a condiciones relacionadas con aprendizajes técnicos -ubicación física- y/o disciplinares -lectura- en un entorno diseñado por la docente en relación con el aprendizaje de la lectoescritura.

Además, en esta situación, la construcción del “con” entre los niños moviliza aprendizajes vinculados al intercambio de posiciones diferentes respecto a la resolución de una misma situación problemática: Hora no tiene compañera para trabajar. En este intercambio los niños están aprendiendo a construir puntos de vista, y a exponer los argumentos respecto a estos; en este caso, cuál es la forma que tiene que adoptar el “con”. Incluso, aunque la resolución implique que uno de los dos puntos de vista no se lleve adelante, los niños aprenden entre ellos a debatir. La intervención de Liliana, quien legitima uno de los puntos de vista, a partir de explicitar que “con” no supone un cambio de ubicación por parte de Hora, si bien resuelve cuál lugar es más adecuado para lectura, no impide el aprendizaje de los niños respecto al intercambio de posiciones.

Analizamos otra escena del aula vinculada a la misma actividad.

“Les niños sentados en la misma fila en la que estoy ubicado, en principio se quedan cada uno en sus mesas solos. No obstante, al observar que Hora se mueve de su lugar para juntarse con otros, optan por hacer lo mismo. Agus, el niño, se moviliza a la mesa en la que está Sole a partir de observar lo que hacen otros compañeros en el salón.”

Les pregunto si me puedo sentar junto a ellos y Sole me dicen tímidamente que sí. Sole es hija de una familia de panaderos que llegó a Pinamar en la década del 70 y está instalada en la localidad de Ostende. Todas las mañanas llega a la escuela acompañada por su hermano mayor en transporte público. Agus es el hijo menor de una familia que se radicó en el 2017 en la localidad. Su padre es arquitecto, trabaja en uno de los conglomerados inmobiliarios que desde hace siete años construye edificios destinados a los turistas de sectores medios y altos. Ambos niños estuvieron diez minutos observando la fotocopia en silencio, esto hizo que Liliana se acercará y les dijera:

- Liliana: “Y...cómo venimos...leyeron? vieron los dibujos? ...hay que ordenarlos?” Señalando las imágenes les dice “cuál va primero...segundo...a ver Sole leamos juntas”. Liliana comienza a leer separando en sílabas el primer recuadro, y Sole la sigue.
- Sole: “Si su...s pa...tas son e...nor...mes y pe...lu...da...s...”.
- Liliana: “Se acuerdan...ésta qué ira primera o después que las

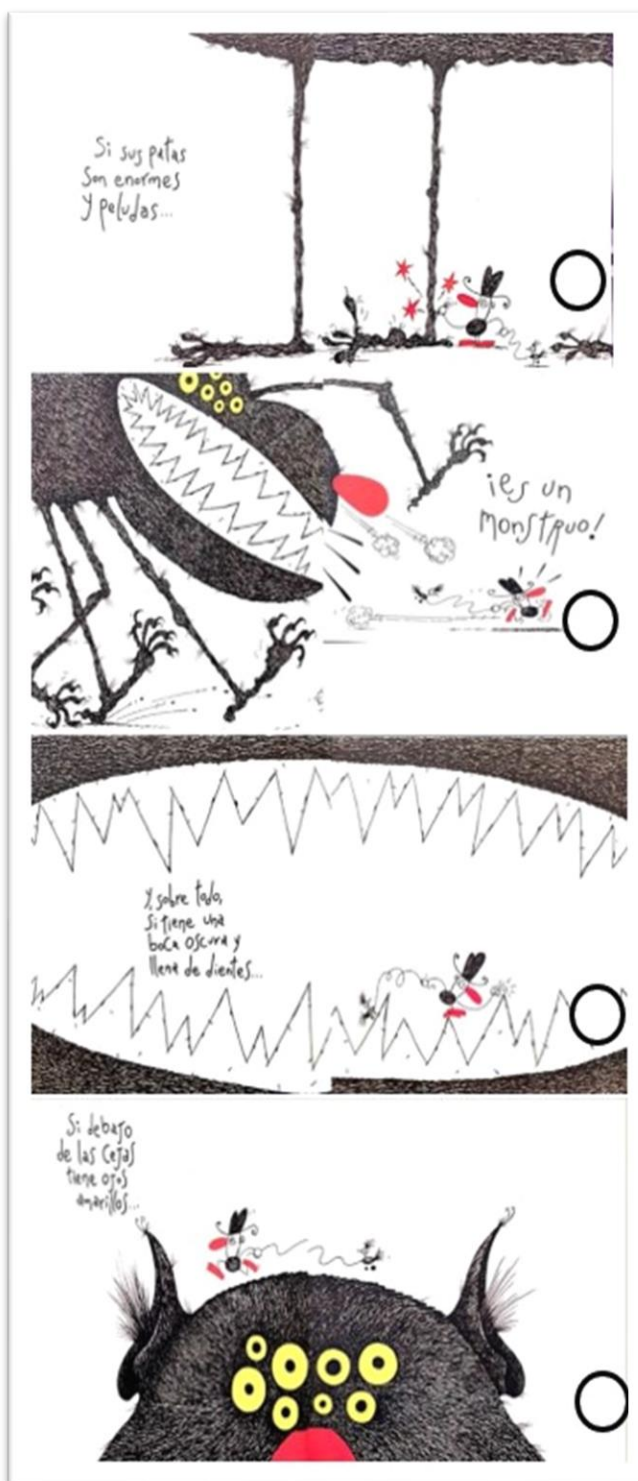


Imagen 5. Actividad diseñada por la docente con imágenes del libro ¿Cómo reconocer un monstruo? de Gustavo Roldán.

otras...” señalando las imágenes.

- Agus: *“Primera!”*
- Liliana: *“Bien...sigan denle...” Se va a trabajar con otro grupo.*
- Sole: *“Seguimos juntos...leyendo” Agus la mira y no responde, entonces Sole retoma la lectura y completa los siguientes cuadros. Una vez que termina comienzan a intercambiar posiciones respecto a cómo ordenar las imágenes.*
- Agus: *“Esta es la última...señalando el segundo cuadro” Sole asiente con la cabeza y ambos ponen el número cuatro.*

Sole escribe el número 3 en la tercera imagen lo mira a Agus le dice con una entonación de voz que transmite duda: “Así...?” Agus se mantiene en silencio. Mira los dibujos y dice: “No...el 3 va acá” señalando la cuarta imagen de la fotocopia. Ambes permanecen en silencio unos diez minutos, Sole se ponen a colorear las imágenes y Agus se pone a hablar con Nano que está en otro grupo sobre futbol, ambos tienen imágenes del Club Independiente en la tapa de sus cuadernos.

- Sole: *“Agus, vení!!!” “La Seño leyó primero la de los ojos...”*
- Agus: *“No...no...pero en la de los ojos...el Sombrero está corriendo...ya se dió cuenta...vés?” Señalando el dibujo del cuadro al que le colocaron el número 4. (Ver Imagen 5).*
- Sole: *“Pero en el cuento pasa primero esto...”*
- Agus: *“Y qué tiene que ver...acá ya se dió cuenta...” Levantando un poco el tono y ofuscado, pues no comparte lo que dice Sole.*
- Sole: *“No, no es así Agus...”*
- Agus: *“Si...bueno, vos poné en la tuya lo que quieres y yo en la mía...”*
- Sole: *“Lo tenemos que hacer juntos...igual...” La conversación sigue sin establecer acuerdos respecto al orden por un lado y, por el otro, respecto a si tienen que responder lo mismo les dos. A los minutos se acerca Liliana.*
- Sole: *“Él dice que esta es la tercera” Señalando el cuarto dibujo. “Y yo digo que es esta...” Señalando el tercero.*
- Liliana: *“Y ¿por qué?”*
- Agus: *“Está corriendo. Cuando corre ya sabe que es el MONSTRUO” levantando la voz.*

- Sole: “No, le dije que en el cuento lo de los ojos pasa primero que lo de los dientes...”
- Liliana: “No está mal lo que decís Agus...pero lo que hay que hacer es ordenar como aparece en la lectura del cuento...y primero están los ojos” A pesar de la aparente posición tajante de Agus, acepta lo que dice la maestra, y coloca el número que corresponde.”

En esta situación lo primero que tiene que resolver les niños es el “con” dado que están soles. Lo resuelven adoptando una participación periférica (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) a partir de observar el *hacer común* de otros compañeros en el salón. Una vez que establecieron quiénes son sus compañeros los niños tienen que desplegar otro conjunto de aprendizajes de *hacer común* que están diluidos en la tarea que demanda el aprendizaje de la lectoescritura. Leer, conlleva decidir si lo hacen juntas o separados, en silencio o en voz alta; ordenar las imágenes y dibujar supone que los niños intercambien puntos de vista y finalmente acuerden como resolver la actividad. Acordar cuál es la forma correcta de numerar los cuadros del cuento movilizó entre los niños la experiencia de debatir. Los niños intercambiaron posiciones respecto al ordenamiento de los cuadros; sí este se corresponde con la narratividad del cuento como totalidad y, por ende, tiene que ordenarse por su correspondencia con la narratividad regulados por prácticas disciplinares. O si, por el contrario, hay que ordenar a partir de lo que el personaje está haciendo en base a la narratividad que propone la fotocopia: un ordenar, que si bien parte de la lógica del cuento adquiere autonomía producto de las prácticas de uso que adopto la lectoescritura en esta actividad en particular. Agus asocia el ordenar a partir de una narratividad que se corresponde con las imágenes de la fotocopia que responde a prácticas de enseñanza situadas en la materialidad de la actividad, en cambio, Sole propone un ordenamiento que ubica la actividad en el marco de la lectura compartida los días anteriores entre docentes y niños.

Esta diferencia respecto a aprendizajes disciplinares conlleva aprendizajes de *hacer común* entre los niños. El intercambio de posiciones entre los niños desencadena un *debate* entre ellos que da lugar a una experiencia de aprendizaje con relación al *hacer común*. Empero, el requisito de ordenar la

fotocopia, que conlleva al debate respecto a la narratividad -una situada en la fotocopia y la otra en el cuento-, se encadena con otra práctica centrada en el *hacer común*; el acordar. Optar por hacer lo mismo, o no, a pesar de que no se acuerda individualmente, es otra de las prácticas que involucra la actividad al aprender maneras de *hacer común*. En esta situación las dos posibilidades de ordenar la fotocopia operan como prácticas pantalla (Lahire, 2006) del debatir y acordar; son maneras de *hacer común* que los niños aprenden entre sí cotidianamente en las aulas.

En estos dos extractos de campo, vemos cómo los aprendizajes disciplinares asociados a la lectoescritura tienen entreverados aprendizajes de *hacer común*. Asimismo, dimos cuenta cómo en el 1ºA de la Escuela N°1, los aprendizajes de *hacer común* se construyen entramados a un entorno (Ingold, 2022) que *produce lo común*, distribuyendo la participación de los niños a partir de una igualdad construida sobre valoraciones relacionadas con el conocimiento. Los niños que estaban sentados de a dos en una misma mesa construyeron el “con” en la trama de prácticas previas; los niños que estaban sentados en bancos separados, pero tenían un compañero delante o detrás, desplegaron una práctica que redefinió el entorno y los niños que estaban ubicados en el centro, en la gran mesa que se conformaba con diferentes escritorios agrupados, iniciaron un debate para definir cómo se dividían dado que algunos no tenían compañero de escritorio. En estas situaciones analizadas, los niños aprenden un *hacer común* entre sí, a partir de una trama que viabiliza en la práctica experiencias diferentes de *producción de lo común*.

Antes de continuar, veamos en otros registros cómo el aprendizaje del *hacer común* se despliega en otras escuelas primarias del Municipio de Pinamar.

“Son 7 am de una mañana templada, salgo con el auto de Valeria del Mar a la Escuela N°6 en Pinamar Norte. A la altura del Muelle me cruzo con Diego - profesor de la Escuelita de Surf Nuevo Amanecer- y otros surfes con los que estuvimos el fin de semana en las clases. Me comentan que el mar está “hermoso para meterse” y me invita a surfear a la tarde. Llego 7.30 am a la puerta

de la escuela, estaciono frente a la entrada y me quedo dentro del auto observando la llegada de niños y adultos.”

En el Capítulo anterior describimos el contexto de surgimiento de la Escuela N°6 en Pinamar Norte, a una cuadra de la sede de la Asociación de Guardavidas de Pinamar y a dos del Club San Vicente. Es una escuela que recibe estudiantes principalmente de la zona donde residen los pioneros y el Norte de Pinamar, donde en los últimos cinco años comenzaron a radicarse sectores medios altos y altos. Hijos de comerciantes, empleados estatales o profesionales cuyas familias fueron pioneras o viven en la localidad desde hace cuarenta años, conviven con niños de familias de sectores medio altos y altos llegadas de la Ciudad de Buenos Aires, la ciudad de La Plata o el Conurbano Norte en los últimos cinco años.

“A las 7.40 am comienzan a llegar autos, camionetas y 4x4 que se estacionan en doble y triple fila frente a la puerta de la escuela⁸². A diferencia de la Escuela N°1, los docentes y directivos salen de la escuela y conversan con los adultos a cargo en la vereda, mientras los niños van ingresando y se dirigen al patio cubierto para formar. A las 7.45 am me acerco a Graciela -la Directora- que está conversando con Laura -la maestra de 1°A- y dos adultos más.

- Graciela: *“Te entiendo, lo que pasa que nosotras no podemos tomar la decisión, lo tenemos que hablar con la Supervisora Distrital. Olivia faltó un mes y medio, eso impacta, sobre todo en la escritura...”*
- Mujer: *“Graciela, nosotros te avisamos que Oli iba a faltar porque teníamos el viaje programado, no podemos suspenderlo...”*
- Graciela: *“Te entiendo, no digo que suspendan el viaje, solo te explicamos que al no haber asistido a clase es esperable que Oli tenga una nota baja en lengua y por eso Laura planteo si podía asistir al apoyo que damos en la escuela los sábados.”* En la escuela funciona un Apoyo Escolar, dos días por semana después de las 17hs y los sábados a partir de las 8hs.

⁸² La situación se asemeja a las escenas de ingreso escolar que hemos registrado en escuelas primarias públicas ubicadas en los barrios porteños de Coghland, Palermo o Caballito o en escuelas privadas de la CABA y el GBA.

- Mujer: *“Cómo la voy a mandar al apoyo...ella no tiene problemas...además en Inglés no tiene ningún problema de escritura...”*
- Graciela: *“Te entiendo, piénsenlo es una opción...”*
- Mujer: *“Ok, chau.”* Se despide inconforme con las respuestas que recibe.



Imagen 5. Patio cubierto de la Escuela N°7

Son las 8 am y los niños están formados en el patio. En la Escuela N°6 a medida que van entrando los niños van armando filas divididas según el grado, de izquierda a derecha comenzando con

1°A y terminando con 6°A. A su vez, los niños de cada grado se ubican de menor a mayor en dos filas separadas entre mujeres y hombres. Una vez que están formados todos delante de sus maestras, dos niños, que son seleccionados todos los días por las adultas, pasan a izar la bandera Argentina, mientras el resto entonan “Aurora”. Al finalizar “Aurora”, Graciela les saluda y les notifica a los de 5° que la Profe de Gimnasia no viene así que van a aprovechar para seguir con los murales del patio.”

El patio de la Escuela N°6 es un espacio que expresa la relación que maestras y directivas tienen con los familiares de los niños. El cerramiento del patio: techos y paredes, fue realizado por la Cooperadora de la escuela en 2013. (Imagen 7). Patricio⁸³, padre de dos niñas en la escuela y Presidente de la Cooperadora durante el periodo en el que se realizó el cerramiento del patio, nos comenta: *“En los dos primeros años le levantamos un Gimnasio...nos juntamos para*

⁸³ Patricio es extenista y vive desde el 2010 en Pinamar Norte. Tiene la concesión del “Tenis Club Golf” y propiedades que alquila junto con su pareja mediante la plataforma AIRNB.

laburar para la escuela. La cooperadora es la escuela. Está hecha por la gente de la escuela...es devolverle al estado lo que el estado te está dando...por eso cuando empezamos hablamos con los padres e hicimos una reunión. Uno de los problemas más grande que tenía la Cooperadora es que venían de la escuela privada y no pagaban la cooperadora y después, gente que se bajaba de la 4x4, y tenes otros que pagaban por los tres hijos. En un año logramos que muchos padres pagaran, hicimos ferias del plato, nos presentamos a un fondo de mejoramiento de escuelas que otorgaba la Provincia...y así y todo no nos alcanzaba, teníamos la mitad. Se nos ocurrió hacer una venta de ladrillos...les nenes armaron en artística unos ladrillos de arcilla, y los vendíamos al precio de cada ladrillo que necesitábamos. Y como a esta escuela viene la hija de Cotrone, uno de los corralones más grandes de la zona, con eso lo fuimos financiando. Nos faltaba que la Muni nos diera el permiso, y como acá también venía la hija de Migliore que fue Subdirector...nos gestión los permisos.” (Patricio, en comunicación personal, 23 de septiembre de 2019).

“A medida que les niños de 1°A van entrando al salón de clase, Laura les recuerda la mecánica de rotación que usan para ubicarse en las mesas. El

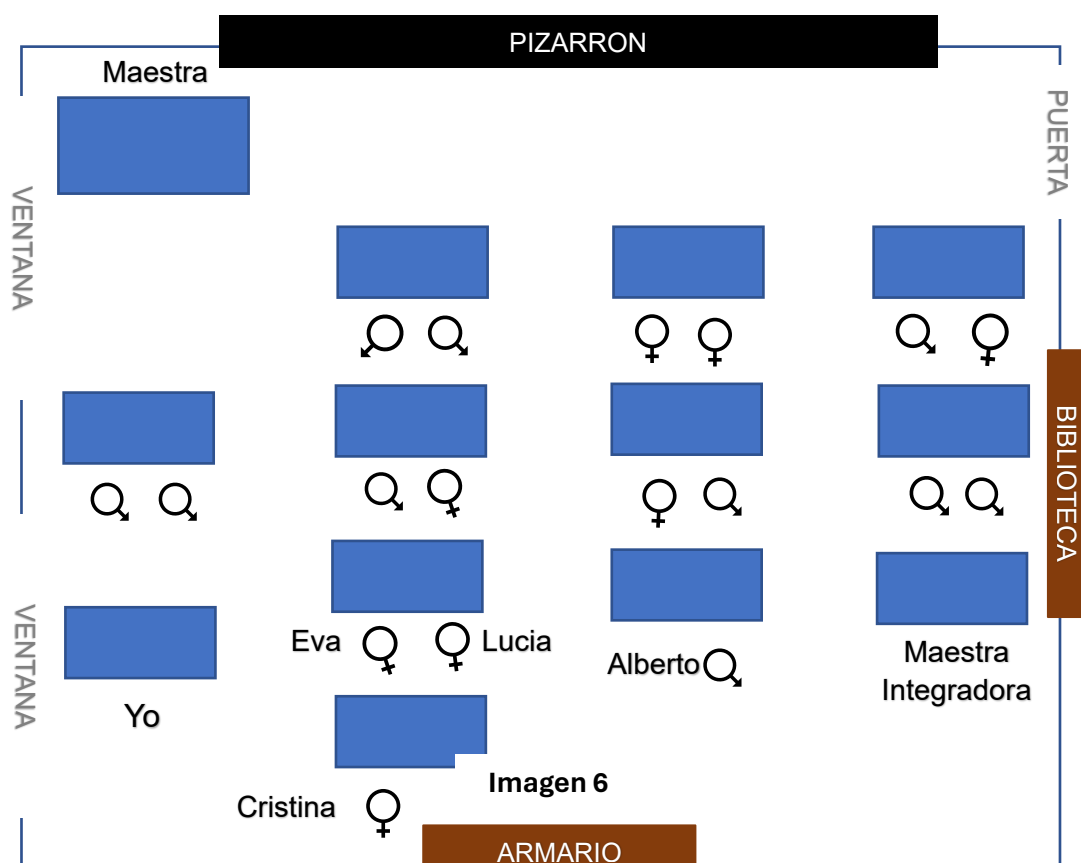


Imagen 8: Croquis aula de 1° A, Escuela N°6 (Fuente: Trabajo de campo)

viernes de cada semana les niños tienen que elegir entre ellos quién va a ser su compañere de banco a la semana siguiente. Una vez que los niños elijen entre sí, se lo comunican a la maestra, quien lo registra en su cuaderno para implementarlo el primer día de la semana siguiente.”

Si bien la definición de le compañere de banco parecería ser solamente producto de los acuerdos que los niños van construyendo durante la semana anterior, la docente instauró que todas las semanas tienen que cambiar de compañere. Los escritorios están habitualmente ordenados en cuatro filas, que se modifican según la cantidad de mesas que la conforman. En ninguna ocasión registré el agrupamiento de escritorios para formar mesas grandes como en la Escuela N°1 (Imagen 8).

“A la clase, que estoy observando, asistieron diez niños y siete niñas. Además de Laura, hay una Maestra Integradora que oficia de acompañante terapéutica de Emanuel una vez por semana. El niño tiene dificultades de motricidad -se traslada con una estructura de bastones con ruedas- y de dicción -sus cuerdas vocales no están desarrolladas totalmente-. Al ser lunes, hay niños que no recuerdan con quién se tienen que sentar y otros no se quieren sentar con quien habían acordado hacerlo la semana anterior. Estas circunstancias desencadenan discusiones entre niños respecto a quién es el compañere de esta semana.

- Cristina: *“No me quiero sentar con vos...”* Al llegar a su banco en el escritorio ya estaba sentado Alberto con quien había acordado sentarse el viernes de la semana pasada. Cristina es la menor de tres hermanos que también asisten a la escuela. Sus padres viven en Pinamar desde el 2010. Su familia se trasladó en busca de un lugar “más tranquilo”, según nos comentó su madre Arquitecta, que viaja en la semana a trabajar a su estudio en la ciudad de La Plata.
- Alberto: La mira en silencio. *“Es lo que dijimos el viernes...”*. Alberto es cuarta generación de una familia pionera de los “tanos de laburo”. Es una familia que hace más de cuarenta años que participa activamente en la política partidaria de la UCR de la localidad.

- Cristina: *“Sí, pero no... ahora quiero sentarme con Eva...”* La situación llama la atención de Laura que se acerca a conversar con ambas.
- Laura: *“¿Qué pasa?”*
- Cristina: *“No me quiero sentar con Alberto...!!!”*
- Laura: *“Pero la semana pasada sí querías. Es lo que me dijeron los dos y lo anote en el cuaderno”*
- Cristina: *“Sí...pero ahora no quiero...”*
- Laura: *“¿Pasa algo? Alberto ¿vos qué pensas? Es lunes Uds. saben que hoy comienza la semana y rotamos para que todos estén con todos. Si Uds. decidieron esto, tienen que explicarme si van a cambiar”* Alberto permanece en silencio.
- Cristina: *Se pone mal, está muy incómoda. “El finde fuimos al Skate Park...a la clase...y Alberto me lo rompió...”* Empieza a llorar. Alberto sigue en silencio. Laura esta desorientada la nena está muy mal.
- Laura *“Bueno...tranquila...vení, sentate acá...”* La sienta sola a Cristina.

La situación entre Cristina y Alberto tensiona la mecánica que Laura elaboró con el objetivo de que todos se sienten con todos. El diálogo entre ambas niñas, lo registramos en otras ocasiones con diferentes niñas. A lo largo de la semana se plantean múltiples situaciones en las cuales se abre un proceso de negociación entre niñas, y en los que la docente interviene constantemente para evaluar si el acuerdo alcanzado se mantiene o no. Elegir compañera cada semana involucra un entramado de prácticas que son tensionadas al momento de implementarse.

Una primera práctica que interviene es la que establece Laura -la docente- para reglamentar el elegir *“...es importante que ellos tengan la oportunidad de dialogar con todos, además sino se arman pequeños grupos y algunas van quedando separados...además la presencia de Emanuel...si bien todos les nenes le ponen la mejor y lo ayudan un montón, también se cansa pues demanda mucha atención...y son nenes...de seis años...”* (Laura, comunicación personal, 9 de octubre de 2021).

Una segunda es la de acordar entre niños el viernes quién será su compañere durante la semana siguiente. Acordar implica, en primer término, decidir con quién se quieren sentar cada uno, luego, explicitar el argumento por el cual se quieren sentar con tal o cual. En segundo término, comunicarle a la elegida los argumentos respecto a su elección y, luego, ver si de común acuerdo se quieren sentar juntos.

Y finalmente supone sostener el *acuerdo* durante la semana y que, por más que no les guste como se desencadena la experiencia de ser compañere, el acuerdo se tiene que mantener. Este proceso de intercambio entre los niños conlleva un aprendizaje respecto al acordar. No obstante, como venimos argumentando, los aprendizajes del *hacer común* se construyen a partir de prácticas que son constantemente redefinidas a partir de su puesta en acción en entornos situados de aprendizaje.

“Les niños ya están todes sentades. Mientras escribe en el pizarrón, Laura explica que van a comenzar con la lectura de un nuevo libro, “Seis Cuadras con Cristian” de Rodrigo Folgueira. (Imagen 10). Les niños sacan cuadernos, cartucheras y seleccionan el lápiz con el que van a escribir.”

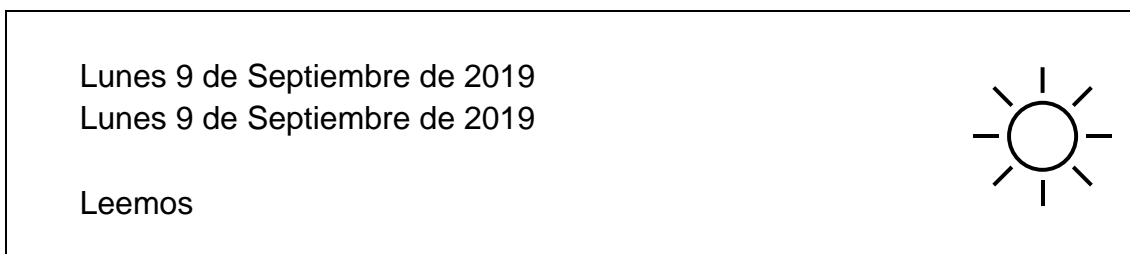


Imagen 9. Reconstrucción Pizarrón de 1° A, Escuela N° 6 (Fuente: Trabajo de Campo)

“Una vez que todes terminan de copiar Laura comienza a leer el cuento. A medida que lee cada página muestra las ilustraciones que la compone. Realiza una descripción muy detallada asociando cada aspecto de la escena con palabras. El cuento narra las seis cuadras que todos los días camina Cristian para llegar a su escuela. A medida que recorre las cuadras Cristian se va encontrando con diferentes escenarios que le demandan decisiones. La lectura ocupa las dos primeras horas de clase así que los niños salen al recreo. Al retornar Laura les pide que saquen sus cuadernos y copien la actividad que ella

escribe en el pizarrón. Explica que escribe en cursiva y en imprenta para que ejerciten las dos formas tipográficas.

A medida que va escribiendo, comenta que la tarea la van a resolver entre compañeros de banco. Mientras están copiando una de las nenas se acerca y me dice: “Hola, ¿dónde vivís?” Lucia es parte de una de las familias que participo en la fundación de Pinamar. Su familia es dueña de una de las primeras Inmobiliarias de la localidad y, sus padres tienen una activa participación en la vida pública de la localidad.

- Maxi: “En Temperley” Me mira con cara de no entender o no saber dónde queda.
- Lucia: “¿Y vos tenes una mansión o una casa común?”
- Maxi: “¿Cómo una mansión?”
- Lucia: “Claro...una mansión como las que hay allá”. Señala para la zona norte. “Yo tengo una casa común”. Me mira, sonrío y se va a sentar.”

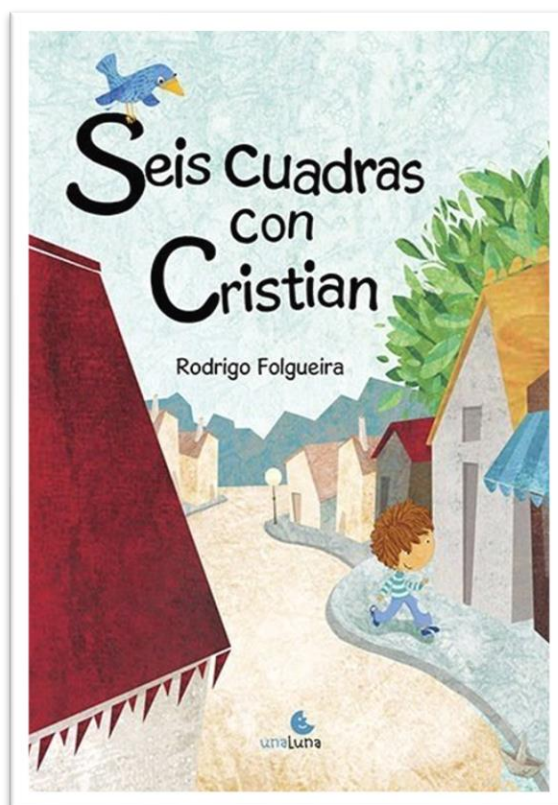


Imagen 10: Tapa del libro “Seis cuadras con Cristian” de Rodrigo Folgueira

A la Escuela N°6 asisten muchos niños cuyo núcleo familiar está formado por adultos que oscilan entre los 30 y los 50 años, con trabajos vinculados a la arquitectura, la abogacía, la ingeniería y la programación. Son adultos que crecieron veraneando en la localidad, cuyas familias tienen casas y se trasladaban a pasar la temporada entera. Estas familias ocupan hoy las casas que en su momento tenían exclusivamente para veranear. Son adultos cuyos trabajos o fuentes de ingreso están fuera de la localidad. Este sector social participa en la vida pública de la localidad a través de las escuelas o las escuelitas de sus hijos.

“La mayoría de los niños terminaron de copiar así que Laura comienza a explicar la actividad, mientras escribe en el pizarrón la consigna en letra manuscrita: “Escribe las 3 cosas que le llamaban la atención a Cristian”.

- Laura: *“Bueno, presten atención. Lo que tienen que hacer primero es conversar con el compañero de banco las tres cosas que llamaron la atención de Cristian de camino a la escuela. Después de elegir las tres cosas, las tienen que escribir en sus cuadernos en manuscrita, los que saben y, sino, en imprenta minúscula. Y finalmente tienen que dibujar las tres cosas que eligieron. ¿A ver qué se acuerdan qué vio Cristian? Dirigiéndose a todos.*
- Lucía: *“El árbol...”*
- Lara: *“El perro...”*
- Laura: *“Muy bien... ¿Por qué le llamo la atención el árbol o el perro?”*
- Lucía: *“El árbol es más importante porque, ahí estaba el pájaro que siempre lo acompañaba a la escuela...”*
- Elías: *“El árbol no es importante por eso...es por la ventana...donde ve las flores...”*
- Lucía: *“No Señor el árbol es lo más importante...porque es donde ve al pájaro...”*
- Laura: *“Las tres cosas pueden ir...”*. Es interrumpida por un niño.
- Matías: *“Y...pero señor el perro, el árbol, el pájaro y la ventana son cuatro cosas...no hay que poner tres...”*
- Laura: *“Si tienen que elegir con el compañero tres, las que Uds. decidan que son las más importantes. Bueno comiencen a trabajar.”*

“Le pregunto a las tres niñas que tengo cerca si me puedo sumar al grupo de ellas. Lucía que anteriormente me había preguntado donde vivía automáticamente dice que sí por todas. Eva y Lucía se dan vuelta, yo acerco mi silla y todos nos ponemos frente a frente en el escritorio en el que está Cristina. Las niñas comienzan a resolver la actividad.”

- Lucía: *“El árbol y el pájaro son lo más importante, el pájaro que siempre lo acompañaba a la escuela...”*
- Cristina: *“A mí me parece que el perro y la ventana son lo más importante...”*

- Eva: *“El pájaro”* Eva es una niña muy callada hija de una familia que emigro de la localidad de Santa Cruz, Bolivia en la década del 80. Es una familia que actualmente tiene una de las constructoras más importantes de la localidad.
- Cristina: *“Bueno, sí...el perro, la ventana y el pájaro...”*
- Lucia: *“No Cris...el árbol es donde piensa y a descansar...”*.

El desacuerdo entre las niñas las dispersa, y comienzan a conversar sobre la cartuchera nueva de Cristina. Laura llega y les pregunta:

- Laura: *“¿Y?”*. Las nenas la miran ninguna dice nada durante unos segundos.
- Eva: *“El pájaro, el árbol, la ventana y el perro”*
- Laura: *“Están bien, pero son cuatro cosas, Uds. tienen que elegir tres.”* Les dice esto y se va.
- Cristina: *“El pájaro, el perro y la ventana...¿y si no podemos votar?...como hacemos con Tiago para ver que practicamos en el Skate park”* Las tres van los martes y jueves a la Escuelita del Skate Park que está a tres cuadras de la Escuela N°6. Eva y Lucia no dicen nada, Cristina la mira a Eva y le dice vos qué elegís.
- Eva: *“El pájaro, el árbol y el perro...”*
- Lucia: Se apresura a responder. *“El pájaro, el árbol y el perro.”*
- Cristina: *“La ventana es mejor chicas...es donde él mira las flores...y se detiene siempre”* Levantando el tono de la vos. No está conforme con la elección.
- Eva: *“Vos dijiste de votar...”*
- Lucia: *“Si...no se puede hacer siempre lo que vos querés...”*

Cristina esta resignada y acepta con un gesto afirmativo y cara de resignación que elijan el pájaro, el árbol y el perro. Las nenas comienzan a escribir en sus cuadernos, las tres manejan sin problemas la grafía manuscrita. Al rato comienzan a dibujar las tres, ahora lo importante es compartir los lápices de colores.

La actividad planteada por la docente involucra diferentes aprendizajes. En primer lugar, están los aprendizajes disciplinares asociados a la lectoescritura; leer, escribir, identificar imágenes y grafía, narratividad, etc. Estos aprendizajes disciplinares involucran un entramado de prácticas diferentes reguladas por

corpus disciplinares y curriculares establecidos a partir de los Diseños Curriculares y de enseñanza acordados por la docente. Entramado a estos y vinculados específicamente a lo que la actividad demanda están los aprendizajes técnicos, que demandan diferentes habilidades vinculadas al uso de materiales, -lápiz negro, goma de borrar, papel del cuaderno, lápices de colores, etc.-. Ambos aprendizajes, si bien supone entramados de prácticas diferentes, en la experiencia de los niños son vividos en conjunto. Esto conlleva que los aprendizajes disciplinares y/o técnicos se producen impactando unos sobre los otros a partir de prácticas situadas que posibilitan su apropiación.

Diluido en la actividad propuesta por la docente está “*elegir con el compañero*”. Si bien el “*con*” supone el sistema elaborado por la docente a partir del cual se organiza la distribución de los niños en las mesas semanalmente, está precedido por el elegir que habilita a que los niños tensionen la participación y, por ende, la igualdad propuesta en la mecánica de los bancos. En primer lugar, está decidir el “*con*” quién va a trabajar lo cual va a configurar las características que va a adoptar en cada grupo la construcción del acordar. Decidir con quién van a construir los acuerdos, son aprendizajes *hacer común* diluidos en los aprendizajes disciplinares demandados en la actividad. Asimismo, el decidir entramado “*con*” el obedecer a reglas de participación e igualdad entre niños que no están explicitadas en la actividad, sino que son definidas por el ordenamiento que la docente y los niños construyen estableciendo acuerdos de trabajo semanales para garantizar que todos trabajen con todos a lo largo del año. Este aprendizaje del *hacer común* se relaciona con la *producción de lo común* que, como vimos en el Capítulo 3, cimentó las condiciones de creación de la Escuela N°6. No obstante, el extracto transcrito al inicio, entre Cristina y Alberto, nos muestra que, si bien hay un sistema reglado en el 1°A de la Escuela N°6 para esto, se presentan situaciones que redefinen lo que se conceptualiza como acuerdo.

El acordar se produce en tensión entre un *con*, que condensa necesariamente un otro, y un elegir, que valora lo individual. De esta manera las niñas van construyendo momento de aprendizaje que se resitúan a partir del diálogo entre ellas, un primer momento en el que cada niña expone su elección individual. Un

segundo momento, en el que visibilizan que sus elecciones son diferentes; un tercer momento en el cual debaten respecto a sus elecciones individuales y un cuarto, en el que aceptan todas que no pueden construir un punto de vista común y deciden votar. A pesar de tener puntos de vista diferentes respecto al aprendizaje disciplinar que la actividad demanda, las niñas aprenden a construir un *hacer común*: el votar. Votar un *hacer común* que aprendieron participando activamente en otras situaciones de enseñanza intencionada que comparten las tres y que veremos en el Capítulo 5.

Finalmente, analicemos una última situación registrada en la Escuela N°3 “Bernardino Rivadavia”. La escuela está ubicada en Ostende, en una zona de chalés y casas que son ocupadas ocasionalmente los fines de semana, pero que a partir de noviembre permanecen habitadas hasta las primeras semanas de abril. El edificio de la escuela es un gran chalé de dos pisos con techos de madera acorde al estilo de las construcciones de las inmediaciones. La escuela recibe principalmente niños de Ostende, donde, desde mediados de la década del 80 del siglo pasado, se fue instalando la comunidad boliviana, peruana, paraguaya y del norte argentino.

“A las 7 am comienzo a caminar desde el centro de Valeria del Mar hasta la Escuela N°3 en Ostende. A pesar de ser mediados de mayo los hoteles y apartoteles que voy cruzando están ocupados con turistas. El clima otoñal estimula las escapadas de fin de semana, lo cual incrementa la actividad turística en la localidad. A las 7.30 am llego a la escuela y me ubico en la vereda de enfrente para registrar el ingreso de los niños. La mayoría viene caminando en grupos de entre tres y cinco niños de diferentes edades. El portón de madera, que oficia de entrada principal de la escuela está abierto en su totalidad. A cada lado del portón, hay una maestra saludando a los niños y adultos que los acompañan. A medida que van entrando los niños se dirigen al patio descubierto de la escuela.”

“A las 8 am están todos los niños formados en filas divididas según el grado, de izquierda a derecha comenzando con 1°A y terminando con 6°A. Los niños de cada grado se ubican de menor a mayor en dos filas sin dividirse entre mujeres

y hombres. Dos niños, que son seleccionados todos los días, pasan a izar la bandera Argentina mientras el resto entona “Aurora⁸⁴”. Les niños de 1°B ya me conocen así que me ubico junto a Carolina, su maestra. Una vez que finaliza el himno, Gabriela -la Directora- saluda y explica que, dado que están en vísperas

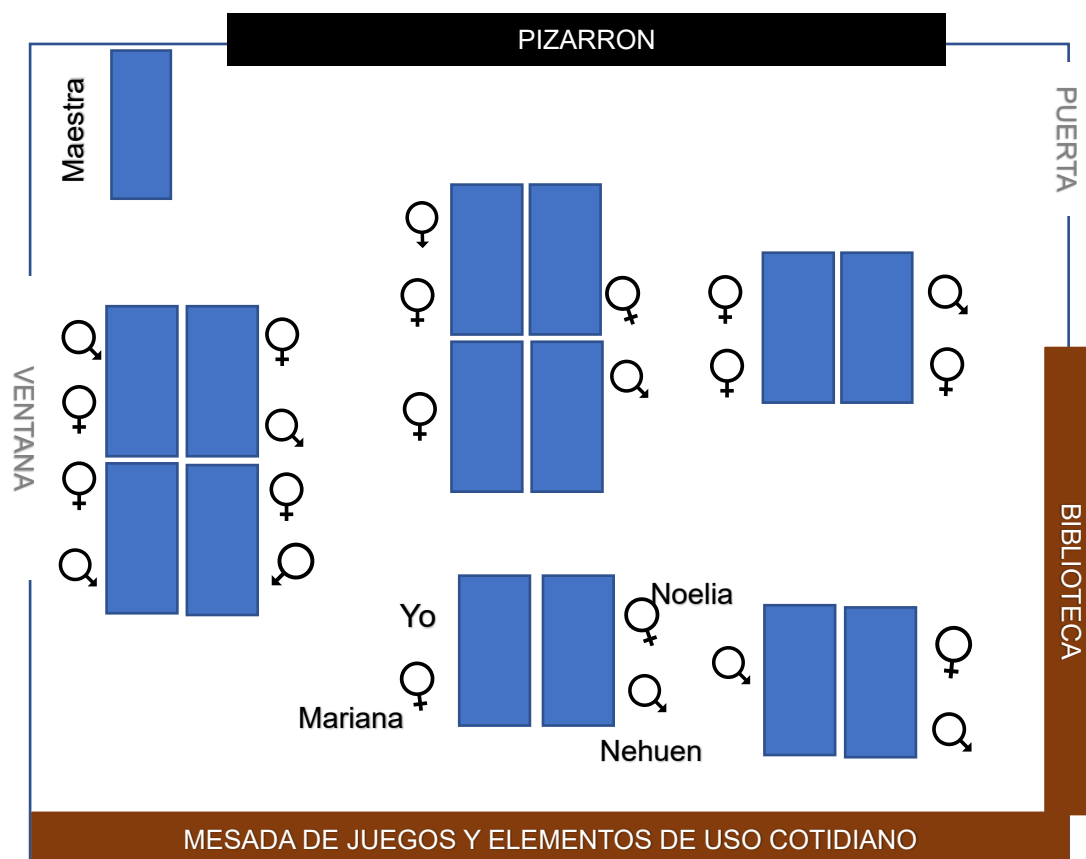


Imagen 11: Croquis aula de 1°B, Escuela N°3 (Fuente: Trabajo de campo)

del 25 de mayo, el viernes a la tarde y el sábado a la mañana, van a realizar una feria de las Colectividades con bailes y comidas típicas de todo el país. Las maestras caminan con los niños hacia sus salones. A medida que los niños van ingresando al salón de 1°B, recorren todos los escritorios buscando en cuál está pegado su nombre y, por ende, cuál es la conformación del grupo de trabajo ese día. La búsqueda de la etiqueta con el nombre insume unos cinco minutos, mientras tanto Caro, en voz alta, repite varias veces: “Primero intento solo...si no puedo identificar mi nombre le pido ayuda a un compañero y si entre los dos no pueden, recién le pido ayuda a la Señora.” (Imagen 11).

⁸⁴ La letra de Aurora es “Alta en el cielo un águila guerrera audaz se eleva en vuelo triunfal, azul un ala del color del cielo, azul un ala del color del mar. Es la bandera de la patria mía, del sol nacida, que me ha dado Dios es la bandera de la patria mía, del sol nacida que me ha dado Dios. Así en el alta aurora irradial punta de flecha el áureo rostro imita, y forma estela al purpurado cuello. El ala es paño, el águila es bandera.”

“Además del sistema de rotación de los niños, la docente de 1°B todos los días elige, en diálogo con los niños, quiénes van a asumir las responsabilidades del aula: borrar el pizarrón, ayudar a la maestra, repartir la “tareíta”, colocar alcohol en las manos de cada niño una vez que retornan de los recreos, y contar a los niños que asistieron a clase. (Imagen 12). Una vez que están distribuidas las tareas, a cada responsable se le coloca una etiqueta en la solapa del guardapolvo que identifica la responsabilidad asumida. Finalmente, el responsable de la asistencia, coloca en una tela de felpa, pegada en el pizarrón, los nombres de todos los niños escritos en telas con abrojo. El responsable va sacando de una las telas con los nombres, las lee en voz alta, con ayuda de la maestra, y en diálogo con los compañeros la coloca en la columna de ausentes o presentes. Una vez que termina la organización del salón y la distribución de responsables, Caro comienza a escribir en el pizarrón la actividad que van a estar trabajando en el día.”





Imagen 12: Etiquetas de responsabilidad elaboradas por la maestra de 1°B de la Escuela N°3 (Fuente: Trabajo de campo)

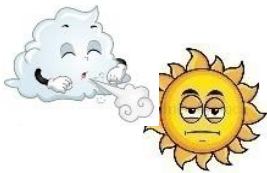
Día martes 21 de Mayo de 2019

Día martes 21 de Mayo de 2019

Siguiendo a un personaje:
La seño lee:







Mi Equipo:

Imagen 13: Reconstrucción del pizarrón de 1°B de la Escuela N°3 (Fuente: Trabajo de campo)

“Inmediatamente que todes les niñes copiaron lo que está escrito en el pizarrón, la maestra comienza a leer el cuento “El monstruo escondido en el armario” de Pedro Pablo Sacristán. (Imagen 14). La lectura es pausada y repetitiva. La docente se detiene en cada palabra escrita, las separa en sílabas, explica su significado y las vincula con las imágenes. Una vez que finaliza la lectura del cuento le pide al responsable de repartir la tareíta que entregue unas fotocopias a cada niñe. Caro les dice que cada uno tienen que pegar la fotocopia en sus



Imagen 14: Tapa del Libro “El Monstruo escondido en el armario” de Pedro Pablo Sacristán

cuadernos debajo del día y el título. Espera unos minutos y comienza a explicar oralmente la actividad que está escrita en la fotocopia a medida que la va escribiendo en el pizarrón.

- Caro: *“Van a elegir un personaje para*

seguir. ¿Cuáles personajes pueden elegir?”

- Niñes: *“El monstruo...el nene...!!!!”* Responden simultáneamente.
- Caro: *“Si muy bien. Eso es lo primero que tienen que hacer. después tienen que contar que fue pasando...ven estos números?”* Señala al pizarrón (Imagen 15).
- Niñes: *“Si!!!!”*
- Caro: *“Tiene que poner tres cosas que le pasaron al Nene o al Monstruo. ¡Pero las tienen que poner en orden! Enfatiza esta última parte”*

“La docente les explica detalladamente los diferentes momentos que compone la actividad. En primer lugar, tienen que completar la secuencia de manera individual en sus cuadernos. (Imagen 15). En segundo lugar, una vez que terminan su secuencia se la tienen que mostrar a sus compañeres de mesa y, si alguene no pudo completar su secuencia lo tienen que ayudar entre todes les de la mesa. Finalmente, les recuerda que “ayudarse no es que el compañere haga

nuestra tarea, y tampoco es copiarse del compañero”. Suenan el timbre del 1° recreo y les niños salen.”

“Al retorno del recreo, me ubico en la mesa en la que están sentadas Mariana, Noelia y Nehuén. Mariana es hija de uno de los referentes principales de la comunidad boliviana, una familia que desde la década del 80 está en la localidad y que se dedica a la

Elegimos un personaje para seguir:
1° _____
2° _____
3° _____

Imagen 15: Reconstrucción de la actividad escrita por la docente de 1°B en el pizarrón (Fuente: Trabajo de Campo)

construcción. Noelia también es hija de una familia boliviana, pero que llegó al país a fines de la década del 90 y tiene un Supermercado en la calle Víctor Hugo. Nehuén es de una familia de CABA que se instaló en Pinamar en los setenta; su madre es médica en el Hospital Municipal y su padre periodista. “

“Les niños comienzan a trabajar individualmente en sus cuadernos. Las nenas seleccionan muy cuidadosamente el lápiz que van a utilizar. Escriben y borran permanentemente. Por su parte, Nehuen observa a sus compañeras completar la fotocopia y luego de unos minutos comienza a trabajar. Noelia levanta la vista y le pregunta a Mariana:

- Noelia: “¿Vos cuál elegiste?”
- Mariana: “No te puedo decir...es individual...”
- Noelia: “Pero eso no es ayudar...la Señora dijo que nos podíamos preguntar.”
- Mariana: “Dijo que lo hagamos solas...y después nos ayudemos...”
- Noelia: “Nena...solo te preguntaba...no te pedía ayuda..no es una competencia” Mariana la mira y no le contesta nada”. Las dos nenas caminan habitualmente juntas desde sus casas a la escuela. Las familias de ambas son de la Colectividad Boliviana, comparten muchos espacios cotidianos fuera de la escuela.

Mientras las dos niñas conversan sobre la actividad, Nehuen se levanta de su banco y va a ver lo que hacen en otras mesas. Se pone a hablar con Miguel y Juan que están en la mesa de al lado. Miguel y Juan son tercera generación de

inmigrantes bolivianos en la localidad: el abuelo de Miguel es un referente importante de la comunidad y gestiona desde hace varios años una radio local enfocada a difundir la cultura Boliviana. Juan es primo de Noelia su familia es dueña de un minimercado, además los tres -Miguel, Juan y Noelia- comparten otras situaciones de enseñanza intencionada por fuera de la escuela; asisten regularmente a la Escuelita de Surf “Nuevo Amanecer”.

“Mariana termina y le pregunta a sus compañeras si terminaron. Noelia responde que sí. Nehuen está con Miguel y Juan en la mesa de los juguetes: no responde oralmente, pero escucha y vuelve a su silla. Les tres dan vuelta sus cuadernos para mostrarse mutuamente lo que hicieron. Mariana escribió la siguiente secuencia. “1° El nene tenía miedo a la oscuridad. 2° El monstruo sale del armario. 3° El monstruo tiene miedo del nene.” Noelia escribió: “1° Tenía miedo el nene. 2° El nene grita. 3° El nene abraza al monstruo”. Nehuen no completó la secuencia. Solo escribió en el 1° punto; “Tenía miedo a la oscuridad” el 2° y 3° los dejó vacíos. Ambas niñas registran que Nehuen no terminó, y le dicen:

- Mariana: *“Te faltó esta...”* Señalando la segunda y tercera fila, Nehuen se ríe pero no contesta.
- Noelia: *“Tenés que poner algo más acá...”* Le señala el número tres. Nehuen no contesta, sólo mira lo que hace Noelia.
- Mariana: *“Contanos que pusiste...”* Toma el cuaderno de Nehuen e intenta leer lo que puso, pero no entiende la letra. Nehuen toma su cuaderno, mira pero no lee en voz alta.
- Mariana: *“Y en el segundo y tercero ¿qué pondrías?”*
Noelia y Mariana le muestran los cuadernos de ellas, Nehuen los mira.
- Noelia: *“Pero no podés poner lo mismo que nosotras...”*
- Nehuen: *“El pelo del monstruo era verde...”* Lo dice muy temerosamente y mientras las dos compañeras lo miran intenta escribirlo con mucha dificultad.”

“Mientras tanto Caro -la docente- comenzó a recorrer las mesas para ver las tareas. Al llegar a la mesa les pregunta:

- Caro: *A ver...¿a quién eligieron? Mientras pregunta, toma el cuaderno de Mariana. “Esta muy bien pero fijate...a ver, pensemos entre los tres...primero cuenta que el Nene tiene miedo pero después habla del Monstruo...¿A quién eligió Mariana?”*
- Mariana: *“Al Nene señor...”*
- Caro: *“Pero en el 2° y el 3° no escribís del Nene...escribís del Monstruo...A ver ¿ayudemos a Mariana?” Dice dirigiéndose a Nehuen y Nolia, quienes la miran sin pronunciar palabras. Caro toma el cuaderno y subraya en cada oración el sujeto y les dice mientras subraya: “¿Si acá es el Nene..y en estos dos el Monstruo...en todos eligió el mismo?”*
- Mariana: *“No...ya entendí Señor. Tengo que poner en todos al Nene...”*
- Caro: *“O al Monstruo... Noe...Uds cómo lo hicieron...” Toma el cuaderno de Noe. “Muy bien, así está bien pusiste al Nene en todos.” Mientras toma el de Nehuen, lo mira y repite la primera de sus frases: “¿Quién tenía miedo a la oscuridad? Bueno a ver ayudense entre Uds a completarlo bien y después dibujen al personaje que eligieron”. Se va a otra mesa.*

Mariana mira el cuaderno de Noelia, toma el suyo borra la primera frase y pone el “Monstruo está en el armario.” Nehuen se sienta al lado de Noelia, mira lo que ella escribió y comienza a copiar lo mismo. Suena el timbre y salimos todos.”

En este último registro, los aprendizajes vinculados al *hacer común* están enunciados en el segundo momento de la actividad propuesta: “*mostrar*” y “*ayudar*” y al igual que en las situaciones analizadas anteriormente, están diluidos en aprendizajes disciplinares vinculados a la lectoescritura. No obstante, como vimos en el registro, el “*mostrar*” se produce después de la validación que la docente hace de una de las secuencias individuales. Si bien la actividad plantea un aprendizaje de carácter individual vinculado a la lectoescritura el entorno que produce la mesa común otorga condiciones materiales para que los niños compartan los objetos materiales que demanda la actividad; lápices, saca puntas, gomas de borrar, etc. Lo que conlleva que el “*ayudar*” se produce a partir de una participación guiada (Rogoff, 1993) entre niños. Los objetos circulan entre niños y son ubicados en el centro de la mesa. Esta estrategia vinculada al

aprender juntas es parte constitutiva del aula de 1°B y forma parte de una particular estrategia de construir *el hacer común* en la Escuela N°3.

En el abordaje material de las actividades los niños de 1°B aprenden a hacer uso de lo común; los materiales -lápiz, goma, sacapunta colores, etc.- movilizan el uso de los aprendizajes disciplinares y técnicos implicados en la actividad. Este *hacer común* entramado en el uso de los aprendizajes técnicos se construye en esta actividad, en el marco de un entorno que la Escuela N°3 establece en tanto condiciones de posibilidad para la *producción de lo común*. Asimismo, la rotación constante de los niños propuesta en 1°B, se vincula con una experiencia cotidiana de hacer juntas en las mesas. Esta práctica no es una excepción es parte constitutiva de las situaciones de enseñanza intencionadas de la Escuela N°3 y de 1°B.

Los niños aprenden el *hacer común* a partir de prácticas comprometidas en la mesa compartida, que conllevan el uso de los objetos implicados en la resolución de las actividades vinculadas a los aprendizajes disciplinares. Esto supone que los aprendizajes del *hacer común* son producidos de manera independiente sin necesidad de que se presenten entrecruzados en los aprendizajes disciplinares. Los niños aprenden el “*ayudar*” a partir de una trama de relaciones situadas, que les proponen entablar con los otros una participación impulsada por la necesidad de asociarse y unirse con otros como parte de un proceso de aprendizaje, que entiende el *hacer común* en la Escuela N°3, como un aprendizaje imprescindible para la apropiación de la naturaleza y la reproducción social (Heller, 1977).

Los registros analizados en este apartado nos permiten sostener; en primer lugar que los aprendizajes de *hacer común* se presentan diluidos en una trama de prácticas que involucra otros aprendizajes; en segundo lugar, que todos los aprendizajes se producen a partir de una causalidad circular (Bourdieu, 2007) donde todos influyen sobre los demás y, a su vez, son influidos por estos; y en tercer lugar, que los niños aprenden el *hacer común* en una trama de actividades encadenadas que crean el entorno para su aprendizaje. En el próximo apartado analizamos los aprendizajes del *hacer común* que los niños despliega entre sí a

partir de actividades que movilizan aprendizajes técnicos en la construcción de un objeto *común*.

4.2.2 Aprendiendo el *hacer común* en la trama de *aprendizajes técnicos*

En este apartado, repasamos los aprendizajes de *hacer común* que les niños despliegan a partir de actividades que plantean la elaboración de un objeto entre todos a partir de aprendizajes técnicos. Si bien estas actividades involucran aprendizajes disciplinares, la manera en que son propuestas por los adultos, hace que los aprendizajes técnicos obtengan una mayor visibilidad para los niños. En las situaciones de enseñanza intencionada, las actividades demandan un conjunto de técnicas propias de la cotidianeidad escolar: recortar, pegar, dibujar, colorear, etc. Entreverados en estos aprendizajes técnicos, al igual que con los disciplinares, están los que se vinculan con el *hacer común*. Veamos algunas situaciones etnográficas que nos permiten examinar como el aprendizaje del *hacer común* se despliega en actividades que demandan el uso de aprendizajes técnicos.

“Finaliza el primer recreo en el patio de la Escuela N°1. Los 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. En la primera esa están Fernando, Vanesa, Josefina, Gonzalo, Nati y Gaby. En la segunda, están Mercedes, Laura, Horacio, Javi y Nano, quienes siempre suelen trabajar juntas y además comparten otras actividades por fuera de la escuela. En la tercera están Sole, Agus, María y Mariano”.

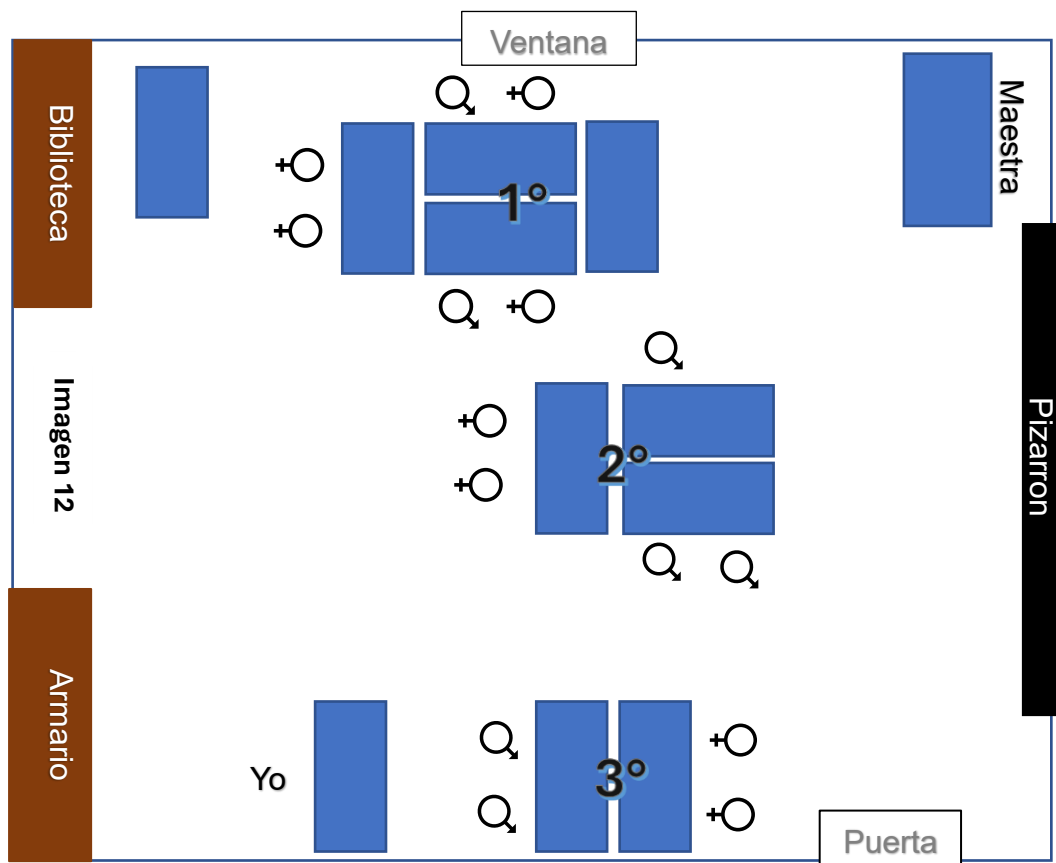


Imagen 16: Croquis aula de 1° A, Escuela N°1 (Fuente: Trabajo de campo)

“La maestra escribe en el pizarrón, a la par que va explicando oralmente en qué consiste la actividad 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.”

Hoy es jueves 29 de agosto de 2019
Yo soy _____

En Equipos dibujamos un árbol.

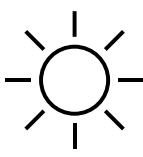


Imagen 17: Reconstrucción Pizarrón de 1° A, Escuela N°1 (Fuente: Trabajo de campo)

“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 de color y les dice: “En esta cartulina, 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 dice que pueden recortar, dibujar y colorear como quieran el afiche.”

A continuación, reconstruyo el intercambio desplegado por los niños en el proceso de producción de la actividad.

“Les niños que están en el primer grupo dejan la cartulina ubicada donde la colocó Liliانا: en el centro de la mesa que conforman los seis escritorios. (Imagen 16) 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. Les tres niños acompañan la perspectiva del afiche propuesta por Josefina, no sólo pegado las



Imagen 18: Afiche elaborado por el Grupo 1, indicado en la Imagen 16. (Fuente: Trabajo de campo)

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. (Imagen 18).



Imagen 19: Afiche elaborado por el Grupo 2, indicado en la Imagen 16. (Fuente: Trabajo de campo)

“En el segundo grupo (Imagen 16) 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 los tres niños 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 los cinco.

- Hora: “Podemos ...la plaza de la Iglesia”. En referencia a la plaza donde está la Iglesia Nuestra Señora de La Paz.
- Nano: “¡¡¡La 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. Los 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.” (Imagen 19)

“En el tercer grupo (Imagen 16), 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



Imagen 20: Afiche elaborado por el Grupo 3, indicado en la Imagen 16. (Fuente: Trabajo de campo)

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 colorear. 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”.

“La elaboración de los afiches ocupó casi la totalidad de las horas que quedaban de clase. En la última media hora, Liliana les dice que terminen. Cinco minutos después toma el afiche del 1° grupo lo pega en el pizarrón y le pide a los niños que pase al frente a contar lo que hicieron. Los niños se paran y ubican a los costados (Imagen 20).

- Liliana: *“A ver cuéntenos ¿qué hicieron?”* Los niños no contestan, la maestra les vuelve a pedir que hablen y luego de unos segundos toma la palabra una de las niñas.
- Jose: *“El árbol y unos nenes jugando abajo...”* Señala el árbol y las figuras humanas en amarillo y azul.
- Liliana: *“¿Y estos?”* Señalando el rectángulo azul con un círculo con punta amarillo y el dibujo del árbol que está en el costado.
- Jose: *“Este es otro árbol...”* Señalando el rectángulo con el círculo amarillo. *“Este lo hizo Gon...es un árbol también...”*
- Liliana: *“¡Muy lindo Gon! ¿Y por qué lo hiciste ahí...?”* Gonzalo la mira, no responde y mira para abajo. Liliana espera unos segundos. *“¿Y este? qué lindo...!”*
- Gaby: *“Lo hice yo...es el fondo de mi casa con mi perro y yo”*
- Liliana: *“Muy bien y lo pegaste acá...”* Señalando el costado de la cartulina. Gaby asiente con la cabeza sonriendo.

Liliana les agradece, les pide que se sienten, toma el afiche del 2° grupo y solicita a los niños que pasen al frente.

- Liliana: *“Muy lindo... bueno, a ver, ¿quién me cuenta?”* Los niños se miran, después de unos segundos Nano toma la palabra.
- Nano: *“Hicimos la plaza de la Escuelita...ahí vamos a andar en Longboard”*
- Liliana: *“¿Dónde es...? ¿La que está al lado de la Escuela N° 4 de Valeria...?”*
- Mercedes: *“¡¡¡Sí, es esa Señora...y está llena de árboles...!!!”* Y comienza a señalar los árboles que pegaron y dibujaron.
- Liliana: *“¿Y ésta es la escuela?”* Señalando el edificio que pegó Horacio. Nuevamente silencio ningún niño responde y luego de unos minutos Nano toma la palabra.
- Nano: *“Es la iglesia...”*
- Liliana: *“¿Pero hay una Iglesia ahí?”*

- Nano: “No...”
- Liliana: “Bueno...les gustó poner...está muy lindo...y además hay dos soles....y se ve el mar!!!!”

La docente agradece a los niños y le pide al último grupo que pase al frente. Pegan el afiche al lado de los otros dos y comienza a explicar lo que hicieron sin necesidad de que Liliana les pregunte.

- Soledad: “Acá pusimos el título -señalando la frase de arriba- este es el árbol principal, y estos los demás árboles. Estos somos nosotros y Nela -otra nena que se sienta con ellos que faltó- y acá están Agus y Mariano jugando al fútbol...y unos pájaros y el cartel de “No talar”, como hay en el bosque. Es importante cuidar los árboles para que tengamos sombra y no se desarmen los médanos.”
- Liliana: “Muy bien Soledad!!! ¿Algo más? ¿Este?” Señalando el pictograma humano que está en lo que ellos representaron como cielo. Los niños se miran y se ríen, ninguno responde.

Liliana les agradece, les pide que se sienten y comiencen a guardar. El día de clase terminó.”

La actividad de “*dibujar entre todos un árbol*” involucra un entramado de aprendizajes disciplinares, técnicos y de *hacer común*. Un “árbol” si bien puede adquirir muchas expresiones pictóricas diferentes, en las situaciones de enseñanza intencionada está regulado por *corpus curriculares* que estipulan un conjunto de elementos básicos vinculado a la enseñanza de las Ciencias Naturales: *copa, tronco y raíces*. No obstante, como vimos en las notas de campo, *el árbol* es apropiado y redefinido en el uso por los niños a partir de las experiencias que cada uno tenga respecto a este. “*Dibujar*”, “*recortar*”, “*colorear*” y usar la “*cartulina*” demanda un conjunto de aprendizajes técnicos vinculados con la manipulación de diferentes objetos escolares -lápices, goma, sacapunta, etc.- y de cómo estos pueden ser usados en el soporte -cartulina- propuesta por la actividad. Disueltos en las prácticas entramadas en los aprendizajes técnicos están los de *hacer común*; “*entre todos*”, “*escucharse*”, “*hablar por turnos*” y “*decidir*”. Estos aprendizajes de *hacer común* están explícitamente enunciados en la actividad, pero la particularidad que otorga el soporte material establece condiciones al aprendizaje del *hacer común*. Los niños tienen que “*decidir*” entre

sí las imágenes a volcar, la técnica a utilizar -dibujo, collage, etc.-, y la perspectiva y uso de la superficie de la cartulina. La producción del afiche “El día del árbol” demanda que les niños organicen su participación a la par que establezcan entre ellos condiciones de igualdad que garanticen a todes la intervención en el objeto compartido.

En todos los grupos los aprendizajes de *hacer común* se desplegaron entramados en prácticas relativas a la organización de habilidades vinculadas a los aprendizajes técnicos. El 1° grupo, en ningún momento, intercambió posiciones respecto al uso del afiche y la elección de los materiales: lo que supuso que tampoco “*hablaron por turnos*”. No obstante, todes pudieron volcar en el afiche sus puntos de vista y, aunque la perspectiva en la producción del objeto, asumida por una de las niñas fue la que primó, los otros puntos de vista estuvieron representadas en el objeto final. De esta manera, si bien se desplegaron prácticas que permitieron hacer un uso *común* del soporte material, solo cuatro niños desplegaron una participación mutua (Ingold, 2022) en la producción de este. Uno de los niños participó usando el mismo soporte material, pero sin acompañar la perspectiva de la mayoría, y una de las niñas llevó adelante una participación paralela a partir de otro soporte materia, pero a la cual posteriormente incorporó al afiche compartido por el resto. Les 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 concentró en el uso del soporte material, pero no supuso un *hacer común* que produjera la misma composición gráfica para la actividad.

En el 2° grupo, los niños “*hablaron por turnos*” como solicitaba la actividad, lo cual permitió la producción de una composición conjunta, que, si bien representó una determinada espacialidad, “Plaza las Américas”, incluyó elementos de los otros espacios elegidos por los niños. De esta manera, si bien la composición se construyó desde el punto de vista de Mercedes y Laura, permitió 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, el *hacer común* desplegado supuso una participación coordinada respecto al uso tanto de los materiales como respecto a la producción del afiche.

El 3° grupo no intercambió oralmente opiniones respecto a la composición, las niñas asumieron a partir del *hacer* la actividad y guiaron a las niñas. Se establecieron turnos de trabajo sobre la cartulina, regulados por una de las niñas a partir de la composición planteada por la otra niña. La construcción del *hacer común* desplegó, en este caso, un entramado de prácticas que posibilitaron el uso de los materiales y el afiche en común.

Antes de continuar con el análisis, veamos algunas situaciones más en otras escuelas primarias del Municipio de Pinamar.

“Al regresar del recreo, Laura les comenta oralmente a las niñas de 1°A de la Escuela N°6, que van a trabajar en grupos con el cuento de Caperucita Roja que leyeron todas juntas en la hora anterior. A medida que va repartiendo las fotocopias con la actividad les dice: “Cada fotocopia tiene una parte del cuento. Uds. tienen que poner a que parte del cuento corresponde la secuencia que les tocó...1°...2°...3°...o...4°. Luego apoya las cuatro fotocopias ordenadas según la secuencia del cuento en el canto del pizarrón (Imagen 21). “Una vez que decidan que parte es, van a escribir lo que pasa en sus cuadernos, y después la van a colorear respetando la imagen original del cuento. ¡¡¡Y recuerden que es en grupo y no vale copiarse de otro grupo!!!”. Les dice que los grupos pueden



Imagen 21: Fotocopias elaboradas por la maestra de 1° de la Escuela N°3 para la actividad. (Fuente: Trabajo de campo).

ser de tres o cuatro niñas y que se tienen que armar con los compañeros que están sentados en los escritorios de adelante o atrás. Finalmente, escribe en la parte superior derecha del pizarrón: “Hoy es miércoles 14 de noviembre de 2019”

y dibuja un sol a medio tapar por una nube, y debajo “En Grupos contamos lo que sucede”.

“Se forman tres grupos de cuatro niños y dos grupos de tres niños. Me ubico cerca de dos de los grupos de cuatro (Imagen 22). En el 1° están Lucia, Eva, Alberto y Tomás. La familia de Tomás se radicó en la localidad en el 2002, se mudaron desde la localidad de San Isidro en el Gran Buenos Aires (GBA) al comprar la concesión de un Balneario en la Zona Norte de Pinamar. En el 2° grupo están Cristina, Stefanía -su madre y padre son Ingenieros Agrónomos que trabajan en los campos aledaños a la localidad y se radicaron en la localidad al año de nacimiento de ella-, Soledad -su familia vive en Pinamar desde la década del 80 se trasladaron una pequeña localidad aledaña, la madre es Secretaria en la Escuela Primaria N°5 y el padre es farmacéutico- y Elías -una familia oriunda de Acasusso (GBA) que se radicó hace dos años en la localidad.

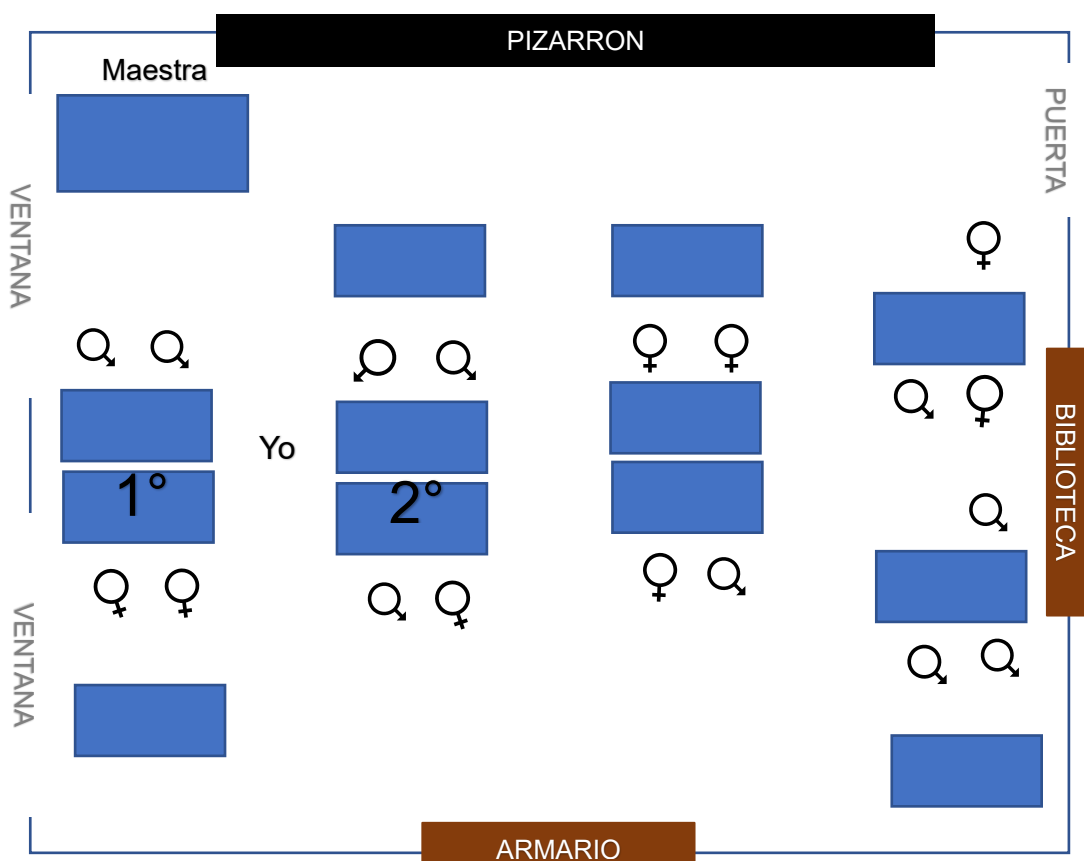


Imagen 22: Croquis aula de 1° A, Escuela N°3 (Fuente: Trabajo de campo)

El 1º grupo tiene la secuencia 4 (Imagen 23). La fotocopia que dejó la maestra en el centro del banco, la toma Cristina y comienza a escribir del otro lado los nombres de los integrantes.

- Cristina: “Yo puse los nombres” Me dice mientras me muestra la hoja con los nombres escritos.
- Stefanía: “Esta es la secuencia 2...”
- Cristina: “No...es la 4...”
- Stefanía: “Pero la Abuela está bien...acá...” Y señala la fotocopia.
- Elías: “Si el lobo ya no está...”
- Cristina: “¡¡¡No es la cuatro, está en el pizarrón...no ven!!!” Señalando donde Laura dejó ordenada la secuencia. “Puse los nombres de los cuatro” Los comienza a leer.
- Stefanía: “Mi nombre es con “s”...”
- Cristina: “No es con “e”...!!!”
- Stefanía: “Es con “s”...!!!” Angustiada. Me mira y me dice “Mi nombre es con “s” porque dice que es con “e”...”
- Cristina: “Escucha...Estefanía...como Estrella...” Acentuando la letra “E”.
- Stefanía: “Es con “S”!!! Gritando.
- Cristina: “Está mal es con E”
- Laura: “¿Qué pasa chicas”
- Cristina: “Quiere escribir su nombre con S...”
- Laura: “El nombre es de cada uno, así que cada uno lo escribe como quiere.” Stefanía está al borde del llanto. “Además Cris...tenes que escuchar trabajamos en grupo para escuchar...a ver, ¿decidieron que secuencia es?”
- Cristina: “Sí, la 4”
- Laura: “¿El resto que piensa?” Ningún niño contesta nada pasan unos segundos y les dice bueno escriban en la hoja lo que pasa en la secuencia, le saca la hoja a Cristina y se la da a Soledad. “Todos tienen que participar en el grupo”. Se va.



Imagen 23: Fotocopias elaboradas por la maestra de 1º de la Escuela N°3 para la actividad. (Fuente: Trabajo de campo).

Las niñas toman sus cuadernos y sin intercambiar posiciones respecto al contenido de la secuencia la escriben. Soledad termina primero de escribir y comienza a colorear la fotocopia.

- Cristina: *“Déjame un poco a mí...(y apoya su mano sobre la fotocopia)...no es de ese color...”* En referencia al fucsia que comenzó a colocar Soledad.
- Stefanía: *“Hagamos un poco cada una...”*
- Cristina: *“Esta bien...empiezo yo, pero hay que ver bien cuáles son los colores...y no hacer rallas...”*

Las niñas van rotando la fotocopia y colorean por turnos, Cristina permanentemente observa el color que selecciona cada compañera y corrige si no se corresponde con el del original.

“En el segundo grupo que observo, les niñas se pasan la fotocopia para mirarla de a una. Una vez que todas la observaron, Lucía toma la fotocopia y le va preguntando a cada una que número considera que corresponde a la secuencia que tocó en el grupo. (Imagen 24). Lucía guía, pero todas se escuchan y responden sin superponerse. Coinciden en que es la secuencia 2, menos Alberto que dice que es la secuencia 3. A partir de esta diferencia se desencadena un intercambio de posiciones.



Imagen 24: Fotocopias elaboradas por la maestra de 1° de la Escuela N°3 para la actividad. (Fuente: Trabajo de campo).

- Lucía: *“¿Y por qué decís que es la 3?”*
- Alberto: *“Es cuando el Lobo está hablando con Caperucita...”* Señalando la imagen.
- Eva: *“Si...pero no está en la cama...”*
- Lucía: *“Es cuando se encuentra antes...y le pregunta dónde va...”*
- Alberto: *“¿No es cuando se la va a comer?”* Las nenas lo miran confundidas. En la versión que les leyó Laura el lobo no se come a la Abuela, sino que la encierra en un cuarto.
- Tomás: *“El lobo no se come a la Abuela...”* Alberto hace silencio esta desorientado.

- Lucía: “¿Es la dos entonces?” Tode afirman con la cabeza.

Lucía coloca la fotocopia en el centro de la mesa y todes comienzan a colorear una parte del dibujo. Cada niñe utiliza los lápices de colores que tiene en su cartuchera excepto Alberto, que no tiene. Al advertir esto las compañeras, Eva comienza a compartir con él sus lápices, y luego todas hacen lo mismo. La maestra se acerca.

- Laura: “Está muy lindo chicos, no se olviden de armar el texto que describe la fotocopia y traten de colorear no de hacer rayas señalando la forma en que están pintados los troncos de los árboles.” Les nenes le miran y Eva toma la hoja.
- Eva: “Escribimos...?”
- Tomas: “Dale...pero no terminamos...” Señala el dibujo dando cuenta que no terminaron de colorear.
- Lucía: “Nosotres coloreamos y mientras vos escribís” Le dice a Eva.
- Eva: “Pero me ayudan...”
- Lucía: “Caperucita Roja se encontró con el Lobo...” Y Eva lo escribe lentamente.
- Eva: “El lobo le dijo que se vaya...por...” Dice en voz alta mientras escribe.
- Lucía: “El camino más corto, pero era el más largo.” Eva escribe, termina y se pone a colorear.

Mientras las niñas intercambian el contenido del texto que tienen que escribir, Tomás toma un lápiz verde y le dice a Alberto.

- Tomás: “Mira así...” El niñe inclina el lápiz y apoya el costado de la punta sobre la hoja y lo desliza suavemente, luego lo apoya de punta y le dice que de esa manera no.

Alberto toma el lápiz verde y comienza a imitar el movimiento de Tomás.”

La actividad propone un entramado de aprendizajes: disciplinares, vinculados a la lectoescritura; técnicos, relacionados con el colorear respetando los tonos de la imagen original y, finalmente, los de *hacer común*, “decidir” y “acordar” con el otre cuál escena del cuento tienen y colorearla de manera conjunta. Al igual que la situación analizada anteriormente, el uso que hacen de sus aprendizajes técnicos vinculados con el soporte material y el uso de herramientas escolares

demandan que les niños tengan que construir un *hacer común*, al tener que trabajar todos sobre la misma fotocopia.

En ambos grupos se despliega un intercambio de posiciones dado que no coincidieron inicialmente respecto a cuál es la escena que les tocó. En el 1° grupo se asume el punto de vista de una de las niñas, que se sustenta en la legitimidad otorgada por la secuencia expuesta en el pizarrón por la docente por ende no se desencadena un intercambio entre niños. Algo similar sucede con la práctica de colorear. La misma niña establece los parámetros de participación a partir del dibujo original. Este abordaje de los aprendizajes disciplinares y técnicos conlleva un *hacer común* que se produce a partir de asumir el punto de vista validado por la docente. La producción del objeto conjunto se despliega a partir de aprendizajes que conllevan la construcción de un *hacer* disciplinar que impone lo que es *común*.

El segundo grupo lidia con los diferentes puntos de vista, a partir de otras estrategias de *hacer común* que permite una participación mutua (Ingold, 2022) en los aprendizajes disciplinares y técnicos de cada uno de los integrantes. Si bien, una de las niñas despliega una práctica que ordena y posibilita la participación en la actividad, los niños van argumentando y escuchando lo que plantea cada uno en relación con el ordenamiento de la narrativa. Esta manera de *hacer común* les posibilita incorporar experiencias diferentes respecto al contenido del cuento. De la misma forma, las diferencias respecto al uso de las herramientas del colorear son resueltas a partir de un *hacer común* que posibilita diferentes formas de participación en los aprendizajes técnicos y la construcción conjunta entre los niños.

Finalmente veamos una última situación en otra de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo en la localidad.

“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. Hace tres años fue Directora de la Escuela N°1, donde renunció 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) Fue delegada sindical, es muy valorada y reconocida por la comunidad educativa debido a su participación y compromiso con la educación pública.

- 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: *"Si 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 les niñas por ahí ves que faltan un poco. 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, me comenta de la salida a la Reserva Natural Municipal Faro Querandí⁸⁵ y me explica que van a trabajar con la salidita.

- Caro: *¡¡¡Volvió Maxi!!!*
- Niñas: *¡¡¡Maxi...Maxi...sentate con nosotros...!!! Me dicen varias niñas. Dado que Gabriela -la Directora- comento lo de la Fiesta de la Pacha Mama decido sentarme en un grupo de niñas cuyas familias tienen una activa participación en la colectividad Boliviana. Caro comienza a copiar en el pizarrón el título de la actividad.*

⁸⁵ La reserva esta 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:


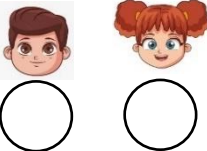



Imagen 25: Reconstrucción Pizarrón de 1° B, Escuela N°3 (Fuente: Trabajo de campo)

Caro termina de copiar en el pizarrón, y le pide a la “responsable del reparto de tareítas” 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.”

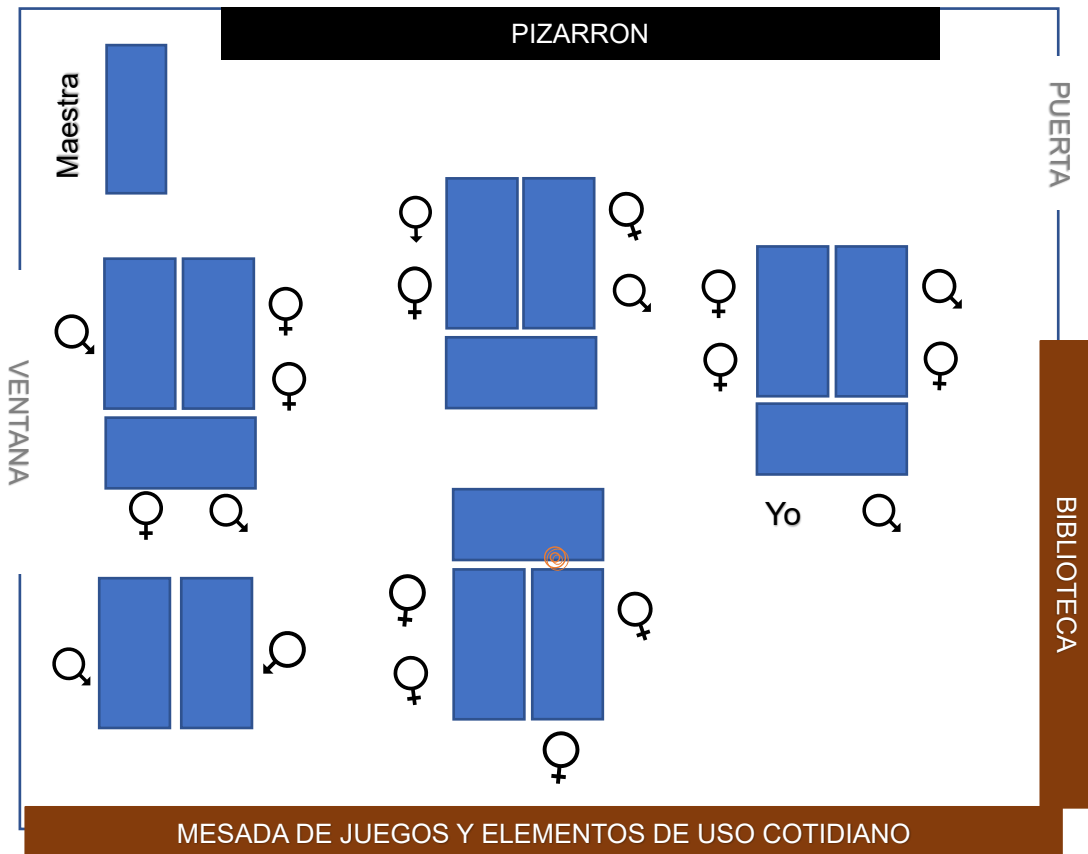


Imagen 26: Croquis aula de 1° B, Escuela N°6 (Fuente: Trabajo de campo)

quedó enfrentado a la perspectiva de dibujo que asumieron les otros 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 les 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. En el afiche se construyen dos escenas “(Imagen 27).

“En el 2° grupo, María Laura toma el afiche y lo ubica 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 les niños que están en su mesa el contenido de cada columna. Les niños contestan lo que recuerdan de la salida.

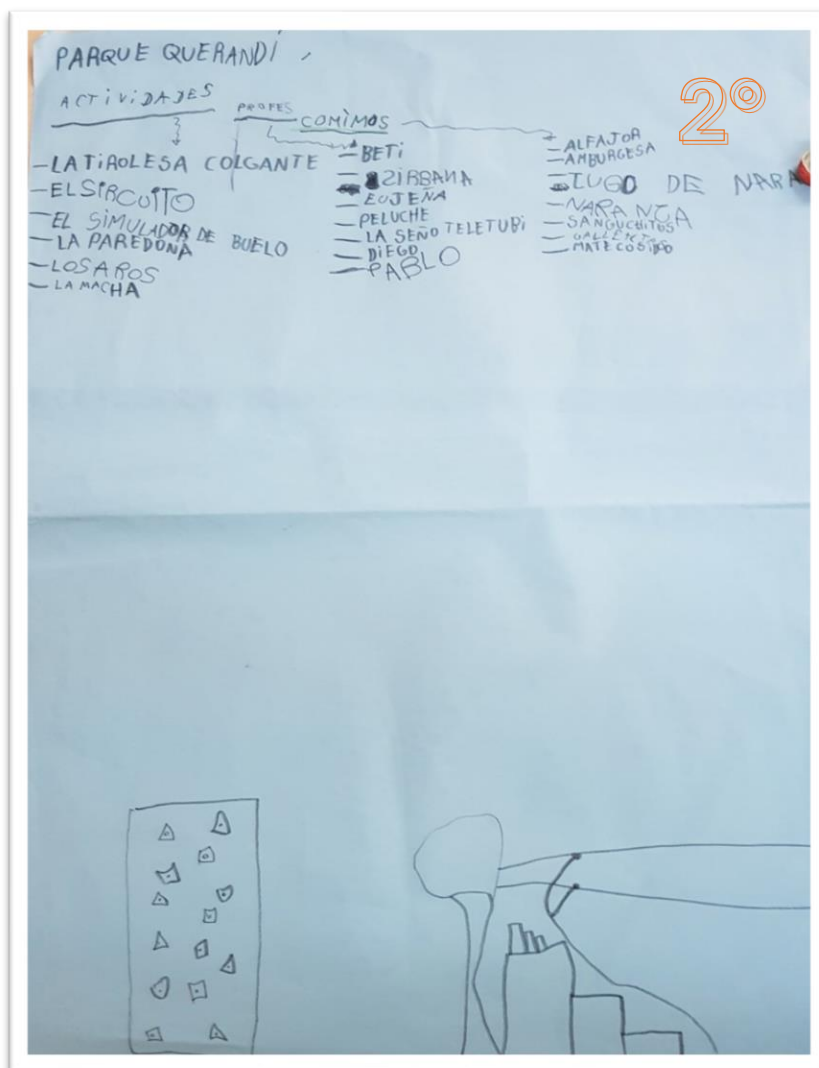


Imagen 28: Afiche elaborado por el Grupo 2, indicado en la Imagen 26.
(Fuente: Trabajo de campo)

María Laura, guía la conversación, pero les otros responden y aceptan que ella proponga un hacer de pregunta y respuesta para ir resolviendo las actividades.” (Imagen 28). 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

GBA. 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 dice: ¿Dibujan Uds.? Les nenes 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, es una familia que participa activamente en las actividades de la institución.”

“El 3° grupo está conformado 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 así 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 dice; “Te traje esto. Estás solo, tu mujer no está para cocinar. Mi mamá hace comidas muy ricas” y me da un folleto del comercio de la madre. 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 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. Laura dice que para ella es mejor dibujar y después hacer los listados. Las dos nenas 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 las dos Lauras y comienza a dibujar. María plantea votar para decidir qué hacer primero, todas aceptan. Laura, Elisa y Elena elijen 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 las Lauras y comienza a dibujar y colorear la tirolesa. 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. (Imagen 29).

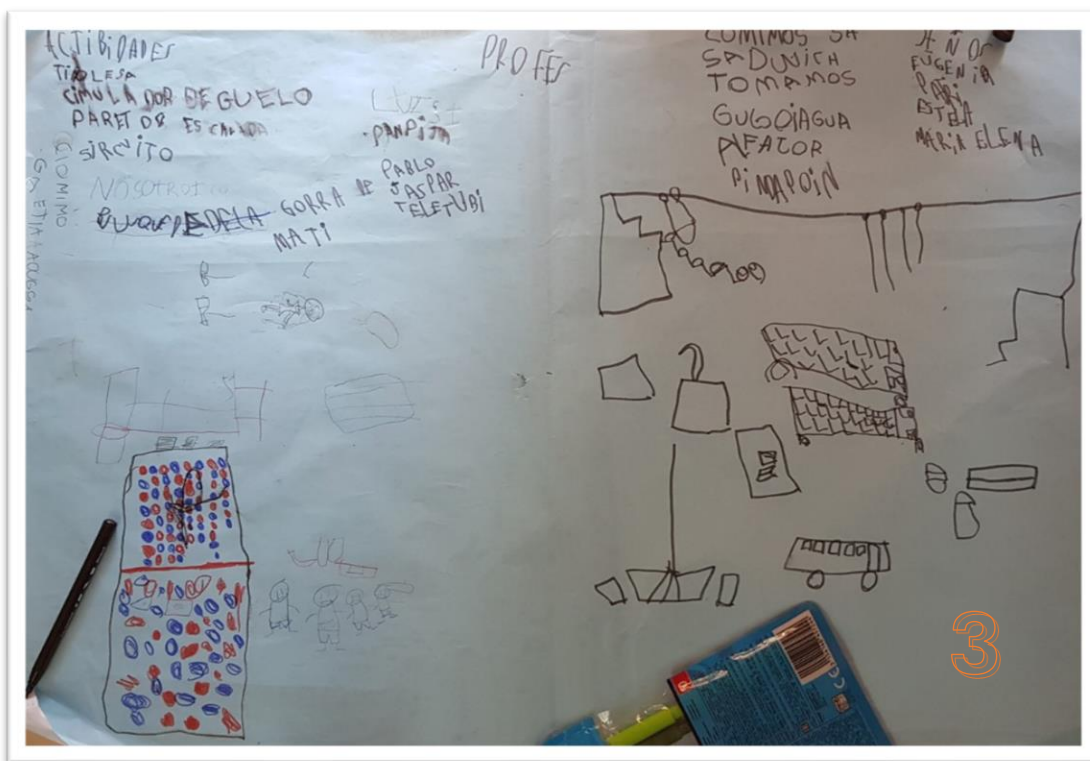


Imagen 29: Afiche elaborado por el Grupo 3, indicado en la Imagen 26. (Fuente: Trabajo de campo)

- María: “Tengo que escribir las columnas”.
- Laura: “Nosotras estamos dibujando, cuando terminemos lo hacés...”.
- María: “La seño dijo que copiemos lo del pizarrón primero”.
- Laura: “Nosotras votamos y ganó dibujar”.
- María: “La seño dijo que primero escribamos” Y llama 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 Seño...y ganó dibujar”
- Caro: “Bueno... qué difícil...” Me mira y nos sonreímos. Varias veces conversamos sobre Lau S y Lau C 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.”

En el 1° grupo, les niñas despliegan un entrelazado de prácticas vinculadas a sus aprendizajes técnicos que posibilitan a su vez un *hacer común* que sin intercambio oral posibilita una participación mutua (Ingold, 2022). El despliegue de los aprendizajes técnicos vinculados al dibujo les permite elaborar el afiche a partir de lo que cada una recuerda de la salida, pero integrándolo en una composición conjunta. Inclusive, el niño que adopta un punto de vista diferente al dibujar es contenido por el soporte material y sus compañeras en la elaboración del objeto compartido. El 2° grupo construye un *hacer* que elabora lo *común*, pero desde la perspectiva de una de las niñas que guía la participación de las demás. Tanto el uso de los materiales, como las diferentes tareas que componen la actividad son organizadas desde prácticas que producen lo *común* al establecer desde un punto de vista lo que cada una tiene que *hacer*. Al igual que en el primer grupo las niñas construyen un objeto *común*, pero lo hacen a partir de organizar la participación desde el punto de vista de una de ellas. En el 3° grupo, 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 común* a partir de la participación diluida en los aprendizajes técnicos propuestos en la actividad, no obstante, las otras tres optan por otro abordaje. Si bien las prácticas vinculadas al *hacer común* que las niñas despliegan se contraponen, en ningún momento dejan de participar en la construcción del objeto *común*. La imposibilidad de unificar posiciones, específicamente respecto a cuál es el primer paso que supone la resolución de la actividad, desencadena la construcción de un acuerdo entre las niñas: votar como práctica para establecer el *hacer común*.

Las actividades analizadas en este apartado conllevan un *hacer* que moviliza en las niñas el uso de diferentes aprendizajes técnicos con el objetivo de producir un objeto *común*. Los aprendizajes técnicos siempre están en referencia a un

conjunto más amplio de experiencias que exceden su uso situado. En este sentido, el recortar acontece en situaciones constituidas por sujetos que valoran determinadas prácticas como las adecuadas para estos aprendizajes técnicos. Sin embargo, en el devenir de las actividades los niños se relacionan con diferentes artefactos que viabilizan otras prácticas entramadas en el aprendizaje técnico del recortar. Al *recortar* con la *tijera* los niños entran *prácticas de uso* que están en concordancia con las que conllevan el “hacer las cosas bien”. No obstante, al recortar con una regla los niños despliegan prácticas que transforman al objeto en una herramienta adecuada producto del uso en la actividad pero que no conllevan “hacer las cosas bien”. En las situaciones de enseñanza intencionada estos aprendizajes técnicos como el recortar papeles de colores, dibujar sobre una cartulina juntas o *pegar* materiales diferentes sobre un afiche configura un sistema sociotécnico (Mura, 2011) de prácticas con valoraciones diferenciales.

Asimismo, por más que los aprendizajes técnicos en las actividades áulicas sean propuestos como una manera de acceder a los aprendizajes disciplinares; en el devenir de la actividad los niños los despliegan en una relación de mutua implicancia con los aprendizajes disciplinares a partir de una relación directa con el entorno de aprendizaje. Dibujar con lápiz o fibra; subrayar con regla o con escuadra; recortar con tijera o regla; pegar sobre hojas cuadriculadas, rayadas o en el pizarrón; involucra un entretrejo de diferentes prácticas en estos aprendizajes técnicos, que se despliegan a la par de un entretrejo de prácticas relacionadas con los aprendizajes disciplinares.

Finalmente, estas situaciones de enseñanza intencionada que congregan aprendizajes técnicos con el objetivo de producir un objeto conllevan diferentes aprendizajes de *hacer común*. En las actividades analizadas, los aprendizajes técnicos -y disciplinares- se produce sobre la base de una causalidad circular, por la cual las prácticas entramadas en ellos intervienen sobre los *aprendizajes de hacer común*, los cuales a su vez, median la producción de éstos (Bourdieu, 2007). En este sentido, si bien todo aprendizaje técnico coopera en los de *hacer común* y viceversa, las maneras de hacer (De Certeau; 2000) que producen cada una de ellas es sustancialmente diferentes; lo *común*, en las diferentes

situaciones de enseñanza intencionada, es fruto de un *hacer* que se construye a partir de diferentes maneras de participar en la actividad y de igualdad entre los niños.

4.3 El *entramado* de aprendizajes: la invisibilización del *hacer común*

A lo largo del capítulo nos propusimos analizar el *hacer común* que los niños despliegan al abordar una misma actividad en situaciones de enseñanza intencionada escolares. En el primer apartado etnográfico examinamos el *hacer común* que los niños construyen al resolver actividades orientadas a los aprendizajes disciplinares. Actividades diseñadas para la apropiación de la lectoescritura que requieren de los niños un aprender *con* para viabilizar su resolución que, aunque no demandan la unificación del *hacer* desencadenan la producción de lo *común*; intercambios de puntos de vista, acuerdos, discusiones, etc. En el segundo apartado, exploramos el *hacer común* que los niños construyen en diferentes situaciones que requieren aprendizajes técnicos. Estas actividades pueden suponer, o no, el intercambio de puntos de vista, pero al demandar la elaboración de un objeto de manera conjunta exige a los niños aprender a coordinar el uso de los materiales que involucra su elaboración.

Al construir un *hacer común* los niños construyen práctica que relacionan su participación en la actividad con la igualdad que construyen entre ellos en el devenir de estas. Así en el primer grupo de actividades analizadas, donde las prácticas de *hacer común* están entramadas en aprendizajes disciplinares que no requieren organizar la participación, dado que cada niño puede resolver individualmente en su cuaderno o fotocopia, el *hacer común* se produce a partir de prácticas que puede o no igualar las diferencias entre ellos, pero sin necesidad de dar cuenta de estas en la producción de lo *común*. En el segundo grupo donde se requiere la elaboración de un objeto, lo *común* está ligado a un *hacer con otros*, por lo que necesariamente la relación entre participación e igualdad tienen que ser resueltas para abordar la actividad. En este segundo grupo de actividades, los niños tienen que construir un *hacer común* que contenga las diferencias, lo que supone apropiarse del litigio como elemento constitutivo en la producción de lo *común*.

Así en las actividades analizadas vimos cómo el *hacer común* se construye a partir de prácticas que entran dependiendo de la situación una participación plena (Ingold, 2022) de algunos niños en la actividad con una participación periférica (Lave y Wenger, 1991) y/o participación guiada (Rogoff, 1993) de otros. La perifericidad 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. La ambigüedad inherente a la participación periférica debe conectarse entonces a los problemas de legitimidad, de organización social de los recursos y control sobre ellos, para lograr todo su potencial analítico.*” (Lave y Wenger, 1991; 4). En estas situaciones la igualdad se construye sobre la legitimidad que otorgan las diferencias en la experiencia individual que cada niño tenga respecto a la *producción de lo común*. En las situaciones en las cuales lo guiado estructura la participación la igualdad entre niños se produce a partir del reconocimiento entre sí de las diferencias. La participación guiada (Rogoff, 1993) puede suponer por un lado “*la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos (...a...) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales -tanto el apoyo como los retos que les plantean los otros- al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad.*” (Rogoff, 1993; 20). Finalmente, en algunas actividades se construye un *hacer común* a partir de prácticas que igualan a todos los niños partiendo de una participación mutua (Ingold, 2022) que produce a partir del *hacer* con los otros la igualdad.

En todas las situaciones analizadas la construcción de la trama que los niños llevan adelante entre participación e igualdad involucra experiencias compartidas a partir de un *entorno* que sitúa las actividades en el marco de un proceso de *producción de lo común*. En las situaciones de enseñanza intencionada los niños se apropian los aprendizajes del *hacer común* históricamente construidos y producen los propios al relacionarse entre sí. Al problematizar cómo los niños aprenden el *hacer común*, analizamos como se relacionan con aprendizajes que

se construyen en tramas locales de relaciones de fuerza que legitiman determinados procesos de producción de lo *común* por sobre otros. En las situaciones de enseñanza intencionada los niños se relacionan con los aprendizajes de *hacer común* históricamente construidos en las tramas locales. Los niños aprenden en la cotidianeidad escolar a construir un *hacer común* a partir de entretelar prácticas desplegadas en las diferentes actividades en las que participan involucrando valoraciones espaciales, temporales y sociales diferentes respecto al *hacer común*. 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 este sentido es que sostenemos que el *hacer común* se compone de un entramado de prácticas, vivenciadas en las diferentes situaciones de enseñanza intencionada, pero que los niños entretelen en el devenir mismo de las actividades cotidianas. Y por esto lo hacemos a partir de recuperar las redefiniciones que Lave y Wenger (1991), Rogoff (1993) e Ingold (2022) construyen de la relación entre los conceptos de “cooperación” en Piaget (1979) y de “zona de desarrollo potencial” de Vygotsky (1979/2009). Esto nos permite comprender que el *hacer común* produce un conflicto cognitivo que es aprendido por los niños en el marco de situaciones de enseñanza intencionada que sitúan universos posibles de lo *común*.

En esta línea, es que en el Capítulo 3 examinamos las imagerías que los adultos construyen en relación con la *producción de lo común* en el Municipio de Pinamar. Estas imagerías (Métraux, 2000; Castoriadis, 2013; y San Cornelio, Martorell y Ardevol, 2021) construidas por los adultos están presentes en la cotidianeidad escolar, son transmitidas, apropiadas y producidas por los adultos a cargo de las situaciones de enseñanza intencionada. En este sentido es que sostenemos que las imagerías de lo común configuran zonas de desarrollo potencial (Vigotsky; 1995) para el aprendizaje de *hacer común* que los niños construyen en las situaciones de enseñanza intencionada. Los procedimientos que involucran el formarse al inicio del día o la distribución de los escritorios en las aulas son producto de, a la vez que producen, las *imagerías de lo común* presentes en cada una de las escuelas analizadas en el Municipio de Pinamar.

Estas *imaginerías de lo común* constituyen la zona de desarrollo potencial a través de la cual les niños aprenden el *hacer común* en las actividades.

Capítulo 5: El aprendizaje del *hacer común* en las *tablas*

“...toda medida común es, en adelante,
una producción singular y esta producción
sólo es posible a costa de enfrentar,
en su radicalidad, la sin-medida de la mezcla.”
Rancier

5.1 El *hacer común* entre situaciones de enseñanza intencionada

A lo largo de esta tesis nos hemos propuesto analizar el aprendizaje del *hacer común* como una cambiante comprensión en la práctica de prácticas, que forman parte de las situaciones de enseñanza intencionada, pero que a la vez se conectan con procesos locales de producción de lo *común* vinculados con el Municipio de Pinamar. Un vivir la vida juntas *que* conlleva maneras de hacer (De Certeau; 2000) en las que se aprende lo *común*.

Estudiar los aprendizajes vinculados al *hacer común* que los niños construyen al participar en diferentes situaciones de enseñanza intencionada supone analizar la igualdad que estos construyen al llevar la vida juntas. En estos entornos los niños despliegan prácticas que les permiten aprender entre sí, a la vez que construyen dichas prácticas en aprendizajes del *hacer común*. Y dado que los aprendizajes de los niños “*se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen.*” (Castorina; 2014; 45) en ellos podemos encontrar rastros de las *imaginerías locales de lo común*.

Las “*personas de cada generación tienen un rol en las condiciones del entorno en el que sus sucesores serán criados y crecerán hasta la madurez*” (Ingold, 2022; 28) Los imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) vinculados a la *producción de lo común* presentes en un entramado relacional son parte constitutiva del *hacer* que es aprendido en las situaciones de enseñanza. En este sentido, en el Capítulo 4, analizamos cómo el *hacer común*, que es construido entre niños en actividades situadas en la cotidianeidad áulica, asume características diferentes que se producen en las relaciones que los niños entablan entre sí y con los entornos de aprendizaje que confieren las tres

Escuelas Primarias del Municipio de Pinamar. En estas actividades los niños despliegan prácticas que intercambian en el *hacer* entre sí, los *imaginarios sociales de lo común* vivenciados en sus trayectorias formativas, construyendo simultáneamente nuevos aprendizajes situados de *hacer común*.

De esta manera, en las primeras actividades escolares analizadas en el Capítulo 4, mostramos cómo los niños aprenden a participar a partir de actividades que no exige la igualdad del hacer para producir lo común. Los niños aprenden un *hacer común* que aglutina los diferentes puntos de vista sin necesidad de articularlos o unificarlos, lo *común* es sólo la suma de sus partes. En el segundo grupo de actividades escolares, los niños tienen que igualar sus diferentes puntos de vista lo que demanda por parte de estos una participación coordinada del *hacer común*. En estas actividades los niños aprenden, por medio de la participación mutua en el hacer de los demás, a comprender el litigio que conlleva el construir juntas lo *común*.

En estas actividades escolares los niños aprenden un *hacer común* que les permite abordar entre sí las situaciones problemáticas diseñadas por los adultos, para lo cual movilizan experiencias de *hacer común* aprendidas en múltiples espacios formativos. Estos aprendizajes que los niños despliegan juntas va construyendo una comunidad que comparte, a la vez que construye, conocimientos vinculados a lo común. (Wegner, 2001 y Lave y Wenger, 1991). Los niños despliegan estas prácticas a partir de sus trayectorias donde se van entramando, a la vez que construyendo, diferentes experiencias de hacer común. El *hacer común* se va constituyendo así a partir de un corpus en el que convergen prácticas vinculadas a diferentes situaciones de aprendizaje.

5.2 El *hacer común* entre las *tablas*

En este Capítulo analizamos las prácticas entramadas en el aprendizaje del *hacer común*, que los niños que asisten a las escuelas analizadas en el Capítulo 4, experimentan en situaciones de enseñanza intencionada vinculadas a los

deportes de tablas⁸⁶. La posibilidad de analizar situaciones de enseñanza intencionada fuera de la escuela⁸⁷ fluyó, en primer lugar, gracias al vínculo que fuimos construyendo con los niños y los adultos en las escuelas. Y en segundo, lugar como interés analítico al observar qué al abordar las actividades áulicas los niños referenciaban a prácticas de *hacer común* aprendidas en otras situaciones de enseñanza intencionada. El prolongado trabajo de campo nos permitió conocer estas otras situaciones de enseñanza intencionada: clases longboard, danza, palestra, telas, surf, etc. Las continuas referencias a las prácticas vinculadas a los deportes de tablas en las actividades escolares, nos llevó a registrar el aprendizaje de *hacer común* que los niños construyen en tres situaciones de enseñanza intencionada vinculadas a estos deportes en el Municipio de Pinamar.

Las clases de longboard de la Escuelita “La lomada”, organizadas por la Asociación de Tablas Largas de Pinamar (ATLP) en la localidad de Valeria del Mar, donde residen los sectores medios radicados desde la década del 70 en la localidad. Las clases de surf de la Escuelita “Nuevo Amanecer”, que lleva adelante la Asociación de Surf y Body de Pinamar (ASBP) en la localidad de Ostende, donde está radicada la mayor cantidad de inmigrantes del interior del país y de países limítrofes desde principios de los 80. Y, las clases de la Escuelita “Skate Park” organizadas en el marco de programa municipal Pinamar Aprende en la zona Norte de la localidad, donde residen los pioneros y los sectores medios y medios altos radicados a partir del 2014. Estas tres situaciones de enseñanza intencionada nos posibilitaron registrar cómo los niños aprenden un *hacer común* en el marco de actividades, cuyos aprendizajes están estrechamente relacionados con el entorno natural del que forman parte cotidianamente y que caracteriza al Municipio de Pinamar.

⁸⁶ Se los denomina así por ser una tabla el elemento básico de su práctica.

⁸⁷ El trabajo de campo etnográfico incluyó observación participante en las diferentes clases, y conversaciones informales y algunas técnicas experimentales para trabajar con los niños y sus actividades cotidianas: dibujos, fotografías y video. Asimismo, entrevistamos a los adultos a cargo de los niños tanto en las situaciones escolares como extraescolares. Finalmente entrevistamos a referentes de la localidad, docentes, profesores, auxiliares docentes, personal de las escuelas, autoridades locales y administradores estatales.

El surfing, skateboarding y longboarding son deportes de tablas con gran presencia en el Municipio de Pinamar. El surf es un deporte acuático que consiste en realizar giros y maniobras sobre una tabla aprovechando la fuerza de las olas sobre una tabla. Se tiene registro de su presencia desde hace más de 500 años en las islas de la Polinesia, pero se popularizó en la década del 50 en las costas de California (EE.UU.) y Australia.⁸⁸ Es un deporte que se lleva adelante en el litoral marítimo, que va desde la costa hasta los 200 metros de profundidad aproximadamente. Un ambiente natural que está en constante cambio producto de la interacción entre las aguas y los fondos marinos. Esta constante transformación es uno de los aprendizajes centrales para los surfistas; conocer la dirección del viento, el oleaje, el fondo marino -arena, rocas, coral, etc.- suponen aprendizajes técnicos con los que estos se vinculan al surfear.

El oleaje se origina por el rozamiento del viento sobre la superficie del mar en medio del océano, dependiendo de cómo este movimiento de las aguas interactúa con el del fondo del mar⁸⁹ será el tamaño y la velocidad que adquieran las olas que viajan hasta la costa. Esto le permite al surfista determinar las características de la cresta o pico, la parte más alta de la ola, la pared, zona cóncava por la que se desliza el surfista, y la base que es la parte más baja de

⁸⁸ Se tiene constancia de la presencia del surf desde hace más de 500 años en las islas de Polinesia. El explorador inglés James Cook llegó a Hawái en 1778, donde conoció el Bodysurfing (similar a este deporte, pero sin tabla) y el Bodyboard. Pero es en el norte de Perú, donde se encuentran las primeras evidencias de personas practicando dicho deporte. Estas se encuentran en uno de los huacos (cerámicas preincaicas) donde se muestra a un hombre sobre algo similar a un trozo de madera deslizándose sobre las olas. Esto sitúa los orígenes de este deporte en América del Sur, aunque serían los polinesios los que siglos más tarde llevarían el gusto por el surf hasta lugares como Hawái. Tiempo después de la llegada de Cook, las culturas autóctonas hawaianas fueron reprimidas y el surf cayó en decadencia. Fue a mediados del siglo XX cuando el surf se recuperó, ya que con la llegada de turistas y militares estadounidenses a Hawái junto con la fama del hawaiano olímpico Duke Kahanamoku, el surf comenzó a popularizarse en las costas de California y Australia, extendiéndose luego a otros países. Se popularizó en la década del 50 en las playas de California y Australia a partir de la llegada de turistas estadounidenses a Hawái quienes trasladaron la práctica de los nativos hawaianos, y a partir de la década del 60 a Perú, Chile, México, Brasil, España, Portugal, etc. (Esparza, 2014; Gondra, 2019)

⁸⁹ El relieve marino constituye uno de los elementos claves y radica tanto en la velocidad como en el tamaño y la forma de las olas. Sobre las arenas la rompiente de las olas son pequeñas y con rompientes suaves, ya que los bancos de arena son moldeados constantemente por la acción de las mareas y las corrientes; ofreciendo menos resistencia a los golpes de mar y a las olas. Al mismo tiempo, al ser menos estables los bancos de arena las olas de arena van cambiando cada año. Sobre los arrecifes de roca o coral las olas son más similares a lo largo del año, de mayor tamaño y con rompientes pronunciadas. La acción constante de los duros animales espongiarios y los corales que viven bajo estas rompientes moldea un obstáculo que favorece la formación de olas para el surf. (Casey, 2010)

la ola⁹⁰. La relación entre estos elementos cambia día a día, razón por la cual aprender a surfear demanda una relación constante con condiciones ambientales cambiantes: un aprendizaje que requiere de la observación para su desarrollo.

A los surfistas se les divide según el pie que ubiquen delante en la tabla; goofy si es el pie derecho y regular: si es el izquierdo. Las tablas se dividen según su longitud. Largas, o longboard, miden alrededor de 2,75m, fueron las primeras en usarse en las décadas del 50 y 60 del siglo pasado. Son las que se utilizan para principiantes dado que su tamaño facilita la estabilidad y flotabilidad. Intermedias, o funboard, miden entre 2,10 y 2,75 m tienen menor flotabilidad, pero permiten realizar giros y maniobras. Y corta, o shortboard, tienen entre 1,50 y 2,10 metros, son las que tienen la mayor maniobrabilidad, pero poseen muy poca flotabilidad y estabilidad.

El surfing conlleva una serie de aprendizajes técnicos básicos que lo caracterizan. El duck diving consiste en aprender a hundir la punta de la tabla en el agua para evitar que la fuerza de las olas devuelva al surfista a la orilla cuando está remando para llegar hasta donde rompen las olas. El take off consiste en aprender a pararse en la tabla. Este aprendizaje técnico conlleva un encadenado de prácticas articuladas; mantenerse acostado sobre la tabla flotando, apoyar la palma de las manos sobre la tabla, deslizar levemente la rodilla de la pierna trasera sobre la tabla y, en un movimiento coordinado, impulsarse con los brazos a la vez que deslizar la pierna delantera hasta la posición erguida para pararse sobre la tabla manteniendo el equilibrio que permite deslizarse sobre la ola. El bottom turn es uno de los primeros giros que se aprende tras pararse. Una vez que el surfista está parado y toma impulso en la bajada de la ola, el giro permite alejarse de la parte de la ola que va rompiendo a la par que extiende el deslizamiento sobre la ola. Luego están los giros de 180° y 360° que consisten

⁹⁰ La ola está compuesta por la pared parte de la ola que, al levantarse, alza una superficie de agua sobre la línea horizontal, en diversos ángulos o en vertical. El labio que es el sector de pared y espuma que cae inmediatamente sobre el tramo de comienzo de la pared. El brazo es el volumen de agua que posee la pared. El hueco es la forma cóncava que se genera entre la pared y el brazo. El tubo es la caída del labio producto del movimiento y la rotura de la ola. (Casey, 2010)

en subir hasta la cresta de la ola y realizar un giro brusco volviendo a bajarla, y el tubo, que radica en deslizarse por el interior del tubo que crea la ola al romper.

Al igual que el surf, el longboard se popularizó en California, pero a mediados de la década del 60 del siglo pasado.⁹¹ En el longboarding se utiliza una tabla sobre ruedas para bajar cuestras en las que se alcanzan velocidades máximas de 100 km/h. La actividad consiste en lograr estabilizarse en la tabla para realizar curvas amplias o derrapes controlados, similares a los del surf y snowboard. Se les divide a quienes lo ejercen de la misma forma que a los surfistas: goofy para quienes ubican el pie derecho delante y regular el izquierdo. La forma⁹² y el tamaño de las tablas oscila entre los 70 y 100cm de largo y entre 22 y 28 cm de ancho. Las tablas se confeccionan a partir de siete o nueve finas láminas de arce prensada y algunas pueden estar reforzadas con capas de fibra de vidrio, para aguantar más peso y protegerla de golpes. Debajo de la tabla se ubican dos ejes de metal (titanio, aluminio, acero, etc.) con dos ruedas de uretano con un perfil liso o redondeado, este último es el más usado, para conseguir la mayor estabilidad posible⁹³. La tabla está diseñada para estar lo más cerca al suelo posible para ganar estabilidad y velocidad en las bajadas.

Los aprendizajes técnicos básicos del longboard son impulso, frenada y giros. El impulso es el movimiento que permite el deslizamiento, se coloca el pie delantero cerca del primer eje en el centro de la tabla y el de atrás en el suelo. De esta manera se traslada, acompañando el movimiento de la pierna, el peso del cuerpo de adelante hacia atrás y, finalmente, subiendo la pierna a la tabla. La frenada tiene diferentes modalidades. La más básica es poner el pie trasero

⁹¹ Uno de los grupos que más han influenciado este deporte son los Z-Boys, un grupo de skaters californianos que dieron la vuelta al mundo en este deporte, en este equipo estuvieron personas como Jay Adams, Aram Tchopourian, Moisés Gómez Muñoz, Stacy Peralta, Tony Alva, El Pully, El Quique, entre otros. Los Z-Boys tenían su propio estilo al cual lo llamaron Dogtown ya que lo que ellos hacían no era solo bajar cuestras, sino que jugaban con las calles. Los Z-Boys han sido traspasados a la pantalla en Los amos de Dogtown, película dirigida por Catherine Hardwicke en 2005.

⁹² Las tablas tienen diversas formas como pintail, flat nose, drop through, drop deck y tablas con la misma forma del skateboard común. Los pintails (cola angosta) permiten utilizar ruedas más grandes y ejes más anchos, que permiten un manejo similar al del surf.

⁹³ También se diferencian en tres tipos, según cómo lleven montados los ejes. Si los ejes van por debajo, se llama "top mount". Si pasan a través de la tabla, "dropthrough deck", y si van debajo pero la tabla es cóncava para conseguir menor altura, se llama "lowered deck".

cerca del suelo y dejar que derrape a partir de rozar lentamente el suelo, sosteniendo el peso de nuestro cuerpo sobre el pie delantero. El carving es el movimiento que se logra haciendo leves giros lo que permite darle inercia al longboard, se logra deslizando suavemente el cuerpo y la tabla de un lado al otro. Para girar en longboard, es necesario cambiar el peso del cuerpo de talones a puntas de los pies realizando un leve giro de cadera. Finalmente, el remar o patear que consiste en mantener la tabla en movimiento apoyando levemente la punta del pie trasero sobre el piso para impulsarse a partir movimientos acompañando de atrás hacia adelante con toda la pierna.

El skateboarding también surge en California, pero en la década de 70 del siglo pasado. Es un deporte que en los últimos años ha tenido un gran crecimiento mundial. En 2016 el Comité Olímpico Internacional aprobó su incorporación como parte de los Juegos Olímpicos. Al igual que el longboard consiste en deslizarse sobre una tabla, pero con el objetivo de realizar diversos *trucos*, elevando la tabla del suelo y haciendo “*trucos*” en el aire⁹⁴. A quienes lo realizan se los divide al igual que en el surf y el longboarding: goofy y regular. Las tablas están hechas con los mismos materiales que las de longboard, pero son más cortas promediando los 30cm, y las puntas tienen una leve inclinación hacia arriba diferenciando la parte trasera o tail y el nose que es la parte delantera. Las ruedas son más pequeñas y duras que las de los longboard para facilitar los movimientos o trucos.

El ollie es el aprendizaje más básico, consiste en saltar con la tabla a partir de ejercer presión sobre esta con la planta de los pies de manera que quede adherida al estar suspendido en el aire. Se coloca un pie detrás de los primeros 4 tornillos de la tabla y el otro en la punta trasera o tail. Se toma impulso para saltar, se le da un golpe seco al tail, llamado pop. Se da un salto y desliza el pie delantero que estaba en medio de la tabla a los tornillos delanteros, raspando para que quede igualada la tabla y no caer con la parte de delante antes que con

⁹⁴Los trucos implican la rotación, tanto del skater como el skate sobre el eje de la tabla o el cuerpo, esa rotación puede ser de frontside o de backside. Las rotaciones de backside implican rotar dando la cara al interior de la rotación mientras que las rotaciones de frontside implican hacerlo dando la espalda. Girar en una rampa implica exactamente lo mismo.

la de atrás, a la vez que se da un salto para elevar la tabla. Estando en el aire, se suben los pies, flexionando las rodillas si se quiere alcanzar una mayor altura. Se aterriza en el suelo con las rodillas flexionadas para amortiguar la caída, tratando que la tabla caiga horizontalmente y absorbiendo el impacto. El nollie es un movimiento similar, pero pisando la punta delantera con el pie que se usa para patear y ubicado el otro en el centro intentando despegar el skate del piso. Luego están los *trucos* que se realizan en los bordes de las rampas. El lip stall o encaje consisten en subir una parte de la tabla a un *quarter pipe*, un *half pipe* una piscina o un bowl y desplazarse en el borde o mantener el equilibrio en esta posición.

En el Municipio de Pinamar a mediados de la década del 80 comienzan a verse los primeros grupos que practican el surfing, skateboarding y/o longboarding. La localidad presenta un entorno natural que favorece el aprendizaje de estos deportes: el amplio litoral marítimo con costas abiertas y ventosas favoreció el desarrollo del surf. Asimismo, las calles abiertas a principios de la década del 40, asentadas en la década del 60 con las plantaciones de pinos, y asfaltadas en la década del 80 del siglo pasado, transformaron las pendientes y desniveles naturales de una topografía medanosa en pistas con condiciones materiales ideales para el Longboarding y el Skateboarding. Lo que supuso que los primeros surfistas que se “*metieron al agua*” durante los meses de verano, fueran los mismos que durante el año comenzaban a “*patear el skate*”.

Es en este entorno, como vimos en el Capítulo 3, a fines de los 90 del siglo pasado un conjunto de surfers locales comienza a organizarse para “*vivir de la playa, integrando la naturaleza, y a la vez formar a los pibes de acá*” (Gregorio Estanga, fundador y ex presidente de la ASBP, actual Concejal del Frente de Todos, comunicación personal, 17 de septiembre de 2021) Esta tradición iniciada en la década del 90, a partir del actual siglo es recuperada por un grupo de pinamarenses, que comparten su escolarización primaria y secundaria a mediados de la década del 90 del pasado siglo. Estos jóvenes comienzan a desarrollar en la localidad un conjunto de actividades que otorgan gran visibilidad a los deportes de *tabla*. Estos pinamarenses, que actualmente tienen entre 35 y

40 años, son nietos de pioneros y/o hijos de administrativos, profesionales o comerciantes que comienzan a radicarse en la década del 70 en la localidad.

A partir de 2010, muchos de ellos abren escuelitas de surf vinculadas inicialmente a ofrecer clases durante la temporada a turistas; entre ellos Emiliano quien actualmente está a cargo de la Escuelita de Surf Nuevo Amanecer y Santiago que actualmente es quien está al frente del programa municipal Pinamar Aprende. A partir de 2012; Emiliano, Santiago y su



Imagen 30: Logo Programa Municipal (Fuente: <https://info.pinamaraprende.gob.ar>)

hermano Kanky, junto con otros que gestionaban las escuelitas de surf se hacen cargo de la conducción de la Asociación de Surf y Bodyboard de Pinamar (ASBP). Ese mismo año Kanky se suma a la conducción de la Asociación de Guardavidas Pinamar (AGP). En 2013 Agustín junto con otro de los colegas crean la Asociación de Tablas Largas de Pinamar (ATLP). Y finalmente en 2015 Martín Yeza, compañero de primaria y secundaria de estos, es electo Intendente, pasando parte del grupo vinculado a la ASBP y ATLP a formar parte del gobierno municipal. En este marco, Santiago pasa a ser el Secretario de Deportes, creando a partir del 2017 el programa municipal Pinamar Aprende (Imagen 30). En 2018 Agustín organiza la Escuelita de Longboard La Lomada; Emiliano comienza a desarrollar el proyecto de la Escuelita de Surf Nuevo Amanecer y, en 2019, comienzan las clases en el Skate Park.

Este es el *entorno* (Ingold, 2022) en el que se crean las tres situaciones de enseñanza intencionada que analizamos en los siguientes apartados. El entorno *“no es simplemente lo que rodea al individuo, o la suma total de las condiciones que lo engloban. Lo que hace un entorno es la forma en que estas condiciones se convierten, con el tiempo, en un patrón de actividad conjunta.”* (Ingold, 2018; 8). Estas actividades son producto del *“trabajo que realizan las personas, estableciendo entornos para sus propias generaciones y las futuras”* (Ingold, 2018; 21), en estas actividades los niños aprenden un *hacer común* en el marco

de situaciones de enseñanza intencionada, organizadas por la primera generación de adultos nacidos y educados en el Municipio de Pinamar. En esta línea es que retomamos los conceptos de participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001), participación guiada (Rogoff, 1993) y participación mutua (Ingold, 2022) dado que nos permiten visibilizar cómo los niños aprenden maneras de *hacer común* en diferentes situaciones de enseñanza intencionada. De esta manera si conceptualizamos al aprendizaje como un tejido de prácticas situado que los niños construyen al abordar entre sí las actividades propuestas; las clases de surf, skate y longboard, al igual que las escolares, forman parte de las experiencias educativas en las que estos aprenden el *hacer común*.

5.2.1 La escolita de longboard “La Lomada”

La escolita de longboard La Lomada comenzó en 2018 con un profesor y seis niños de entre 7 y 12 años. En 2019 se incorpora a la oferta de cursos que ofrece el programa municipal “Pinamar Aprende” en el marco de la secretaria de Deportes. Actualmente tiene dos profesores, uno encargado de los niños “avanzados”, que tienen entre 10 y 12 años, y otra de los “principiantes” que tienen entre 6 y 10 años. Las clases se dictan martes y jueves de 17.30 a 18.30 horas en una de las calles laterales que tiene la



Imagen 31: Pista “La Lomada” (Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)

“Plaza de las Américas”. La calle que utilizan de pista es una cuesta que tiene 60 metros con un declive suave que permite ejercitar a principiantes y avanzados. La variante de longboard que aprenden es la de free ride, que consiste en deslizarse haciendo derrapes y trucos en un recorrido corto. (Imagen 2). La escolita cuenta con quince tablas de longitud media, entre 95 a 125 cm,

este tamaño permite que sean usadas tanto por les principiantes como por les avanzades. Tablas, cascos y rodilleras son los materiales que provee el programa municipal Pinamar Aprende para el dictado de las clases, además de las horas cátedra asignadas a les profesores. Asimismo, un conjunto de niños que asisten cuentan con tablas, cascos y protectores de rodilla propios.

“Son las 17.15hs, Agustín estaciona en Plaza las Américas, les avanzades se acercan hasta su camioneta para colaborar con el traslado de tablas, cascos, protectores de rodilla y conos hasta la calle lateral que oficia de pista para la clase. Agustín monta con los conos tortuga dos circuitos a lo largo de la calle para ejercitar con les niños. (Imagen 32). Les avanzades



Imagen 32: Circuito de conos pista “La Lomada” (Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)

lo ayudan en el armado del circuito deslizándose con la tabla por la cuesta y ubicando los conos a un metro de distancia unos de otros. Diseñan dos circuitos: uno recorre los 60 metros con curvas abiertas, el otro tiene 30 metros y curvas más cerradas. Una vez que los circuitos están montados les avanzades dejan la pista. Agustín se ubica al inicio del circuito de curvas abiertas y pide a les principiantes que se coloquen delante de él. Les niños arman una fila, mientras, él revisa que cada niño tenga bien colocado el casco y las rodilleras”. (Imagen 33).

La clase está compuesta por quince niños de entre seis y diez años. Entre los de seis años están: Hora, Javi, Mer, Lau y Nano que asisten a la Escuela N°1 (Ver Capítulo 4). Mimí, la madre de Nano, y Mechi, la de Mercedes, trajeron juntas a este grupo de niños. Ambas se quedan durante toda la clase al costado de la pista conversando y mateando entre ellas y con otras madres. Entre los de seis años también están Miguel y Juan, dos niños de la Escuela N°3, que llegaron caminando con la hermana de Juan que está en el grupo de las avanzadas y tiene once años.



Imagen 33: Fila de niños principiantes “La Lomada” (Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)

“En la fila Agustín les explica a los niños que no hay tabla y cascos para todos por lo que tienen que ir rotando su uso. Algunas de los niños tienen su propia tabla o la comparten con los avanzados. Miguel y Juan comparten una tabla que Mika,

la hermana de Juan, utiliza después en la clase de avanzados. Los otros niños tomaron las tablas y los cascos que provee la escuelita y que están al costado de la pista.”

“Agustín expone oralmente la actividad del día; deslizarse por la pista sorteando los conos. Luego pide a los niños que lo miren mientras él ejecuta lentamente el movimiento del slalom. Les explica oralmente, que antes de bajar por la pendiente tienen que ejercitar el carving en el lugar en el que están, que es la parte plana de la pista, y que recién cuando logren ejecutar este movimiento se

pueden deslizar por la pendiente. Agustín les muestra con su cuerpo los movimientos que conlleva el carving; la inclinación que deben tener las rodillas y la forma en que tienen que ubicar la cola en relación con el tronco y la espalda. A les que mantienen el equilibrio en la tabla, les indica como ubicar los brazos pegados al cuerpo y, a quienes se les dificulta mantener equilibrio les señala cómo hacer uso de estos para estabilizarse. Una vez que ejercitan el carving, les niños que dominan el movimiento arman una fila para comenzar a desplazarse por la pendiente. Mercedes, Laura y Miguel se ubican en los primeros lugares, les tres tienen tabla. Detrás de ellos se colocan Juan, Javi, Hora y Nano. Otro grupo de cinco niños se separa de la fila para seguir ejercitando el carving; tres de estos niños tienen tabla y casco y dos no.”

“Agustín observa primero a los niños que se tiran por la pendiente (Imagen 34). Antes de tirarse los niños esperan que su compañera esté en la mitad del circuito



Imagen 34: Deslizamiento por la pista de niños principiantes “La Lomada” (Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)

para deslizarse y, una vez que llegan al final de la pista, retornan caminando por el costado de esta. Una vez que vuelven a la fila le dan tabla y casco al que está esperando. El grupo repite la secuencia sin superponerse, ninguno se adelanta al otro, todos esperan a que el/la que se deslice para tirarse, y siempre vuelven caminando por fuera de la pista. Si alguno se cae, y Agustín no está para ayudar, le que está primero en la fila baja caminando para ayudar al compañera.”

“Agustín se aproxima al grupo de niños que están ejercitando el carving y les pregunta: “¿Uds. no se animan?”. Los niños lo miran y mueven las cabezas indicando que no, mientras sonrían. El profesor les pide que se pongan todos frente a él y corrige oralmente cómo se paran o suben a la tabla a cada uno. Los sostiene con sus manos para mantener el equilibrio y les señala como ubicar los pies correctamente entre los ejes, el pie delantero en un ángulo de 45° y el pie trasero en perpendicular a la dirección que vaya la tabla.

Una vez que les explica los movimientos, les expresa que esto es subirse y les indica que se queden ejercitando en el sector plano de la pista. Este grupo de niños también tienen que compartir tabla y casco, son cinco, pero solo hay equipos para tres. En este grupo los niños no se conocen entre sí, como los otros que están practicando el carving. Dos niños comparten la tabla entre ellos, otros dos usan individualmente y una de las niñas se queda observando cómo los otros practican el subirse (Imagen 35).



Imagen 35: Niños principiantes ejercitando el subirse a la tabla “La Lomada” (Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)

- Agustín: “Peques...las tablas hay que compartirlas...acá hay una compañera que no puede practicar la subida”
- Niño 1: “Vení con nosotros...” Le dice uno de los niños que está compartiendo con otro.
- Agustín: “Mejor que vaya con Natalia que está sola...¿querés Natalia hacen de a dos?”
- Natalia: “Es que es mía...” En referencia a la tabla.
- Agustín: “Y no podés compartirla con Gaby...?”

- Natalia: *“Es que mi mamá no me deja...”* Agustín mira sin saber que responder, me mira y frunce el ceño.
- Agustín: *“Bueno Gaby, vení acá con Nahuel...”*. El nene se corre sin problema y empiezan a practicar juntas.

Gaby y Nahuel rápidamente aprenden a subirse. Atento a esta situación Agustín se acerca y les demuestra el movimiento de remar o patear. Les niños observan al profesor e intentan ejercitarlo ellos. Ubican el pie trasero fuera de la tabla apoyando la punta del pie en el suelo para impulsarse. Ambos se quedan solos ejercitando el patear desplazándose alrededor de diez metros por la zona plana de la pista. Ejercitan por turnos, pero prestan mucha atención a lo que hace el otro. Gaby logra dominar el movimiento rápidamente y cuando Nahuel está intentándolo ella lo ayuda indicándole como ubicar los brazos para mantener el equilibrio y poder patear.

Agustín retorna al grupo que está aprendiendo el slalom, y acompaña uno por uno a cada niño a tirarse. El profesor se desplaza a la par de cada uno y les señala con su cuerpo cómo corregir las posiciones de sus cuerpos poniendo en palabras los movimientos. Mientras tanto en la fila:

- Mercedes: *“Te conviene agacharte, y agarra la tabla...”* Le dice a Laura al mismo tiempo que le muestra.
- Laura: *“Es que lo quiero hacer como vos...así voy más rápido...”*
- Mercedes: *“Si, pero al principio...la agarraba la tabla...después...me salió...”*. Y le muestra el movimiento de agacharse y pararse.

Agustín repite una vez más el recorrido por los tres grupos: primero, les que



*Imagen 36: Niños principiantes ejercitando correr la pista en la “La Lomada”
(Fuente: Fotografía propia-Trabajo de campo)*

están ejercitando el slalom; luego los de carrear y, finalmente, les que patean. A las 18.25 la clase está por terminar. Agustín les pide a los tres grupos que se junten al inicio de la pendiente. Una vez que están todes les dice que

van a terminar con una carrerita y le pide a les avanzades presten algunas tablas así se pueden tirar todes juntas. Algunas parades, otras sentados, todo es válido. “¡¡¡Estamos todos...listos, preparados...y a correr!!!” (Imagen 36).

En La Lomada les niños movilizan un entretejido de *prácticas* vinculadas al longboarding. Subirse, patear y/o carrear son aprendizajes técnicos reglados por los artefactos, pero cuyo uso se construye mediante prácticas situadas que enlazan a los sujetos en el entorno. El aprendizaje del longboarding en La Lomada se construye en la práctica vivenciada. Es en la práctica donde les niños aprenden y, es en este acto mismo de productividad, donde las prácticas son experimentadas cómo aprendizaje. Les niños aprenden a subirse, patear y/o carrear a la par que comprenden que al participar de estas actividades experimentan el ser parte de una comunidad de prácticas. (Lave, 2011). Al “tirarse” por la pendiente, les niños están entramando prácticas que les permiten desarrollar los aprendizajes técnicos vinculados al uso del longboard. Les niños aprenden a compartir con otros la experiencia de tirarse por la pendiente.

A la par de estos aprendizajes técnicos -slalom, carrear, subirse, patear- les niños aprenden el *hacer común*: acordar, turnarse, distribuirse, etc. Les niños

tienen que acordar entre sí, el uso de cascos, tablas y pista. Este acordar conlleva una participación en la actividad, que demanda igualar entre ellos el uso de cascos, tablas y pista. Al comenzar la actividad, algunos niños tomaron las tablas y cascos, lo que supuso que ocuparan los primeros lugares de la fila para tirarse. Los otros niños aceptan que quienes tienen las tablas comienzan y se ubicaron al final de la fila a esperar su turno. Lo mismo sucedió con el uso de la pista. Todos entienden que tienen que organizar su participación, lo que supone esperar que el compañere esté en la mitad del circuito de conos antes de tirarse. Es en el *hacer* la actividad donde los niños van construyendo lo *común* como aprendizaje y es a partir de éstas que se acompañan y aprenden mutuamente a construir un *hacer común* que les posibilita *tirarse* por la pendiente.

En la clase de longboard, el *hacer común* se construye en el devenir mismo que otorgan las prácticas que los niños despliegan entre sí al abordar la actividad. Esta participación mutua (Ingold, 2022) que construyen los niños entre sí se despliega en relación con una participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) y/o una participación guiada (Rogoff, 1993) en relación con las tablas, los cascos y la pista que configuran el entorno social compartido (Ingold, 2018) que posibilita las variaciones en el aprendizaje de cada niño, a la vez que garantiza la igualdad de todos en la actividad. El *hacer común* -acordar, turnarse, etc.- es parte constitutiva del entorno construido a partir de los aprendizajes técnicos del longboard. En la correspondencia de experiencias que los niños producen entre sí en un entorno que otorga condiciones de posibilidad para los diferentes aprendizajes técnicos es donde los niños aprenden el *hacer común*. Los aprendizajes técnicos del longboarding están entrelazados a los aprendizajes de *hacer común* por un *entorno* que liga las actividades a partir de proporciona experiencias prácticas.

5.2.2 La escuelita de surf “Nuevo Amanecer”

En 2017, Emiliano (Vicepresidente de la ASBP y profesor de la Escuela Primaria N°5) ofrecía clases de surf durante la temporada a los turistas en su escuelita El Muelle ubicada en las playas céntricas de la localidad de Pinamar. Ese año unas compañeras con las que “*compartía el mar*” lo invitan al Apoyo Escolar que

habían armado en el barrio La Palangana de Ostende. El barrio se compone de cinco hectáreas ubicadas entre Ostende y Pinamar que limitan con la ruta N°11



Imagen 37. Barrio La Palangana, Pinamar (Fuente: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/aumentan-en-pinamar-los-asentamientos-y-usurpaciones-20141025-0016.phtml>)

y con uno de los predios que tiene la Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Originado en el 2010 a partir de la radicación de familias de sectores bajos que migraban del Conurbano Bonaerense en busca de los trabajos estacionales -principalmente en el sector gastronómico y hotelero- que se generan entre diciembre y marzo en la localidad. Actualmente, las autoridades Municipales y las organizaciones sociales que militan en el barrio calculan que viven unas 13 familias sin acceso a ningún servicio básico. (Imagen 37).

Unos meses después de sumarse al Apoyo Escolar de La Palangana, Emiliano junto con la ASBP comienza *“en el playón del Nuevo Amanecer con El Surf va a tu Barrio...les llamaba la atención como un deporte en el agua se podía practicar en el piso. Ese primer año pudimos dar las clases y quisimos llevar a los chicos al agua y no los pudimos llevar...medio que hubo un debate en el barrio y como que miedo a lo desconocido. En el 2018 dijimos arranquemos en la playa directamente en marzo...y bueno ahí armamos todo un operativo y los llevamos...a la primera clínica fueron como quince pibes.”* (Emiliano, en entrevista personal, 10/21). En el año 2020 el Municipio de Pinamar, en el marco del programa Pinamar Aprende, comienza a financiar el curso de *“Surf adaptado”* a partir de una propuesta de los mismos profesores que en el 2018 habían iniciado junto con la ASBP *“El Surf va a tu Barrio”*.

Actualmente, a las clases de la escuelita de surf Nuevo Amanecer asisten niños que viven en Ostende en el marco del proyecto el Surf va a tu Barrio con apoyo de la ASBP y niños



Imagen 38: Playón del Club Nuevo Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

con capacidades diferentes en el marco del curso “Surf Inclusivo” dentro del programa municipal “Pinamar Aprende”. Todos los niños comparten las clases que se dictan miércoles y viernes de 17 a 18 en el playón del Club Nuevo Amanecer y, un sábado al mes, de octubre a marzo, en los sectores de la playa que tienen asignadas las escuelas de Surf que forman parte de la ASBP (Imagen 38). Las clases están a cargo de Emiliano y Lorena. Lorena es la primera de su familia nacida en la localidad. Su familia oriunda del Conurbano Sur de GBA se radicó en los 90 del pasado siglo en la localidad a trabajar en el área de gastronomía. Es profesora de surf en la escuelita Alaia, de Educación Física en la Escuela N°2 y, actualmente forma y parte de la Comisión Directiva de la ASBP

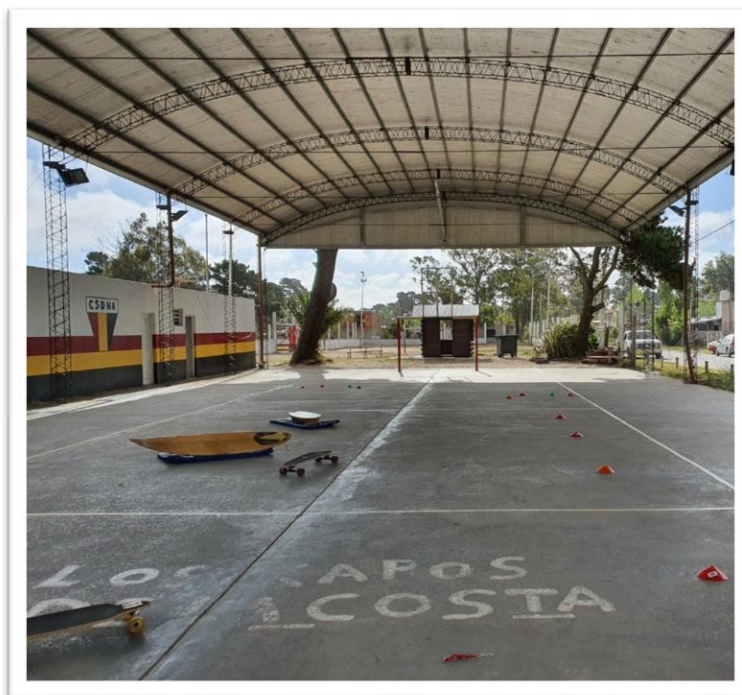


Imagen 39: Circuito de Surf en seco Playón del Club Nuevo Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“A las 16.45 llego al Club Nuevo Amanecer. Es un viernes muy soleado y templado de octubre. Emiliano está acomodando en la cancha de papi fútbol diferentes artefactos para la clase de surf (Imagen 39) Organiza con los artefactos cuatro estaciones con diferentes actividades. La primera estación es

para ejercitar el take-off y se divide en dos ejercicios articulados. En el primero les niños se acuestan boca abajo en el piso, hacen el movimiento de remada, apoyan las manos en el piso, estiran los brazos, y levantan la cabeza. En el segundo, deslizan una de las piernas hacia adelante por debajo del tronco del cuerpo, intentan pararse perpendiculares a la tabla dibujada en el suelo y giran levemente el torso mirando al frente. El pie trasero lo tienen que ubicar perpendicular a la tabla, lo que llaman 0° , y el pie delantero no debe estar inclinado más de 45° .



Imagen 40. 2ª estación del circuito de Surf en Seco de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

En la segunda estación, los niños tienen que mantenerse parados en tablas de surf colocadas sobre el mini bosu en el piso (Imagen 40). El tipo de tabla que utilizan es el longboard, que mide unos 2,40 metros de largo y 60 centímetros de ancho. Son las tablas más grandes de punta redondeada conocida como tablón por su estabilidad y tamaño. El objetivo de la actividad es

encontrar el punto de equilibrio corporal y la distribución del cuerpo sobre la tabla.

Este ejercicio permite al niño aprender si es “regular surfer” si ubica el pie izquierdo delante en la tabla de surf o “goofy surfer” si coloca el pie derecho. El propósito es ubicar el pie más fuerte en la parte posterior de la tabla de surf dado que es con el que se direcciona la tabla. La distribución del peso corporal sobre los lados de la tabla de surf es un aprendizaje técnico elemental del surf, dado que posibilita girar la tabla y direccionarla sobre la ola. Además, en esta estación los profesores describen las diferentes partes de una tabla de surf. La longitud o largo de la tabla comprende la distancia desde la punta de la tabla o nose hasta la punta de la tabla o tail. El alma de la tabla que es el área central de la tabla que proporciona resistencia a la tabla. El leash que es la cuerda que une al surfista con su tabla y que normalmente se coloca en el pie trasero. El grip la

almohadilla que se pega en la cola de la tabla para asegurar una mayor adherencia o agarre a la tabla en combinación con la cera o parafina que reduce la posibilidad de patinarsse sobre la tabla.

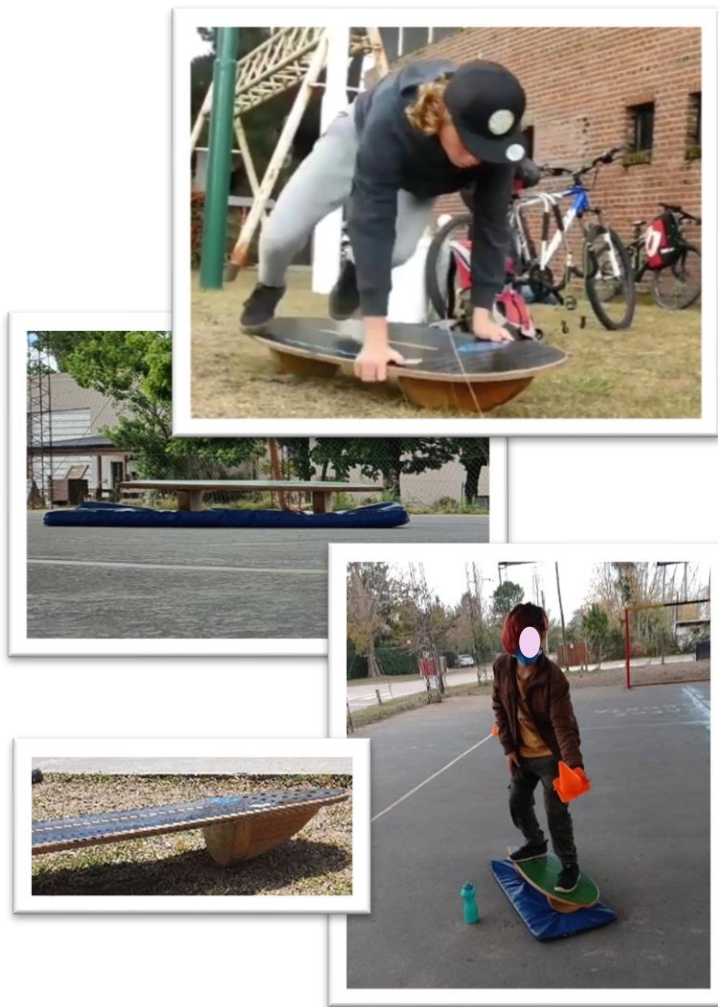


Imagen 41. 3ª estación del circuito de Surf en Seco de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“En la tercera estación se usan tablas de equilibrio para ejercitar los aprendizajes técnicos básicos del surf (Imagen 41). Las tablas de equilibrio tienen dos estabilizadores longitudinales y dos transversales que permiten un balanceo hacia los lados”.

En esta estación el objetivo es integrar los aprendizajes técnicos de las dos estaciones anteriores. Primero les niños tienen que acostarse sobre la tabla,

remar y practicar el take off. Y luego, comenzar a dominar el bottom turn. Un movimiento que involucra trasladar la posición del cuerpo adelante o atrás de la tabla, lo que permite acelerar, detener o hacer leves giros. Es el segundo movimiento que se realiza después de un take off, para poder surfear la pared y aprovecharla al máximo.

Finalmente, la última estación tiene por objetivo aprender la técnica de slalom con una tabla de skate o longboard en un circuito armado con conos tortuga (Imagen 12). El propósito es desarrollar el equilibrio corporal en la tabla dado

que la posición del cuerpo que se utiliza en el surf es similar a la del longboard y el skate.

“Una vez que están todas las estaciones armadas, los profes separan a los estudiantes. Lorena trabaja con los cinco jóvenes que asisten en el marco del programa “Surf Inclusivo”. Emi se encarga de los siete niños que concurren en el marco del proyecto el “Surf va a tu Barrio”. Son niños que asisten a la Escuela N°3:



Imagen 12

Imagen 42. Combinación de ejercicios del circuito de Surf en Seco de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

dos niñas de 11 años, un niño de 10 años y cinco de los niños que asisten a 1°B Miguel, Juan, Nehuen, Mariana y Noelia. Ambos grupos comienzan a recorrer las estaciones. En la primera estación Emi les indica que se acuesten en el piso y comiencen a ejercitar el take-off. En la tercera estación (imagen 42) Emi deja de dar indicación, los niños tienen que intentar combinar los movimientos de las anteriores estaciones. Miguel es el primero en utilizar la tabla de equilibrio, pero no logra hacer los movimientos de desplazamiento para direccionar la tabla. Mariana es la siguiente, pero le pide a Noelia si toma su turno antes. Noelia acepta. Realiza los dos movimientos del bottom turn. A lo largo de la clase los niños pasan dos veces por cada estación, los profesores a partir de la tercera estación no intervienen y en el grupo de niños de 1°B Noelia pasa a ser la primera en utilizar cada estación. A las 18hs la clase termina y Emi avisa que mañana -sábado- van al balneario “El Dorado” a las 11hs para meterse al agua.”

A lo largo del circuito de estaciones los niños construyen aprendizajes técnicos entre sí, intercalando, una participación guiada (Rogoff, 1993) y/o una participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) según la actividad lo demande. Ambas formas de participar que los niños despliegan al aprender las diferentes técnicas del surf se viabiliza a partir de una participación

mutua (Ingold, 2022) en el hacer común. Les niños acuerdan en el hacer que lo más conveniente para aprender el bottom turn es reconocer las diferencias de cada uno respecto al manejo de los materiales. A partir de que Noelia ejercita el bottom turn primero, los niños pueden observar las diferencias de cada uno al usar la tabla de equilibrio. En todas las estaciones los niños aprenden el bottom turn o el take off a partir de observar los movimientos propios con relación a los de otros, a la par que aprenden un *hacer común* al participar juntos en la misma actividad. De esta manera, a medida que la actividad se va desarrollando, los niños se van familiarizando con el observar en tanto práctica que simultáneamente viabiliza aprendizajes técnicos y de *hacer común* en el surf. A través de su participación mutua (Ingold, 2022) en la actividad los niños se igualan posibilitando el intercambio de aprendizajes técnicos los que permiten producir cambios en sus posteriores participaciones. Esto implica que los niños aprenden a intercambiar entre sí aprendizajes técnicos a partir de aprender a observar lo que los otros *hacen* con los materiales en *común*.

En esta situación de enseñanza intencionada vinculada al aprendizaje del surfing, al igual que con el longboarding, hay entramadas prácticas disciplinares pero que son objetivadas a partir de prácticas de uso situadas en la actividad. Estos aprendizajes técnicos se construyen en las relaciones situadas que se produce entre las actividades planteadas por los docentes en las estaciones, los docentes y niños y la materialidad de los objetos. En estas actividades el aprendizaje del *hacer común* -acordar, deliberar, etc.- es parte constitutiva de los aprendizajes técnicos al igual que se presenta en las situaciones escolares no obstante acontece en la práctica de manera sustancialmente diferente. El entorno configura situaciones de enseñanza intencionada diferentes, pero las actividades parten de marcos epistémicos disímiles. En ambos entramados es el *hacer* lo que construye la experiencia de lo *común*, pero mientras en ambas escuelitas -longboard y surf- es la experiencia sobre los aprendizajes técnicos o disciplinares lo que viabiliza el aprendizaje de lo *común*, en las aulas el *hacer común* es condición previa de los aprendizajes técnicos o disciplinares, y por ende se presenta alienado del *hacer* que estos suponen.

Asimismo, las actividades de Nuevo Amanecer se diferencian de La Lomada en dos aspectos: por un lado, el grupo de niños no se divide por edades, ni por el nivel de manejo de los conocimientos del surfing -todes se mueven juntas de una estación a la otra-, por el otro, mientras una usa los materiales les otras observan. La observación de lo que está haciendo el compañere es resaltada y recordada permanentemente por los profesores. Aprender a observar lo que les *otres hacen* es central al ejercitar el surf en el mar. Si bien en el agua pareciera que los niños están realizando una actividad individual, los movimientos de todes están conectados por el mar en un *hacer común*. Las mareas ocasionadas por la acción gravitacional de la luna y del sol, las corrientes marinas, generadas por los vientos y por el movimiento de rotación de la Tierra, y las olas, provocadas por la acción de los vientos sobre la capa superficial del agua, configuran un entorno que entrelaza en el *hacer* a los surfistas. Las maniobras de cada surfista se conectan, a través del mar, con las que realizan otras que lo comparten en el mismo momento. En este sentido, el aprender a observar lo que les otras hacen es un aprendizaje técnico del surf que supone asimismo un aprendizaje del *hacer común*.

Veamos a continuación como estos aprendizajes se despliegan al trasladarse la clase al mar.

“El sábado llego a las 10hs al Dorado, el primer balneario del Municipio. Inaugurado en 1948 por un migrante de la Ciudad de La Plata en las playas del centro de la localidad de



*Imagen 43. Balneario El Dorado clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer
(Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)*

Pinamar. Actualmente además de prestar servicios vinculados al mar, funciona un restaurante que está abierto todo el año y es punto de encuentro tanto para turistas como para residentes. En el gazebo de la ASBP, además de Emi y Lorena hay varios profesores más (Imagen 43). Lorena me explica que las clases en el mar requieren de un profesor por cada dos niños para poder acompañar el aprendizaje de los niños. Es un día soleado y cálido, la playa está bastante concurrida a pesar de ser octubre. A partir de las 10.40 comienzan a llegar los niños con varios adultos, Emi y Lorena saludan a todos, conversan con cada uno de los adultos. A las 11.15 Emi pide con un megáfono a los niños que están dispersos en grupitos alrededor del gazebo que empiecen a cambiarse. Los adultos se quedan sentados en pequeños grupos mateando y fotografiando con celulares, a los niños. Hay alrededor de quince niños de diferentes edades y zonas. Entre estos están los siete niños de la Escuela N°3 y también otros dos de la Escuela N° 1: Agus y Nano. Algunos niños están con una malla corta y una remera y otros usan neoprene”.

Esta diferencia entre quienes tienen neoprene y no, se debe a que es un accesorio sumamente costoso. La ASBP tiene algunos que va prestando, pero el neoprene para niños de seis años es una vestimenta que además de tener un alto costo es difícil de conseguir en el país. Lo mismo acontece con las tablas. Son muy costosas y casi ningún niño tiene una propia, por ello las escuelitas - agrupadas en la ASBP- organizan jornadas conjuntas en las que ponen a disposición de los niños las tablas y neoprenes que tienen.

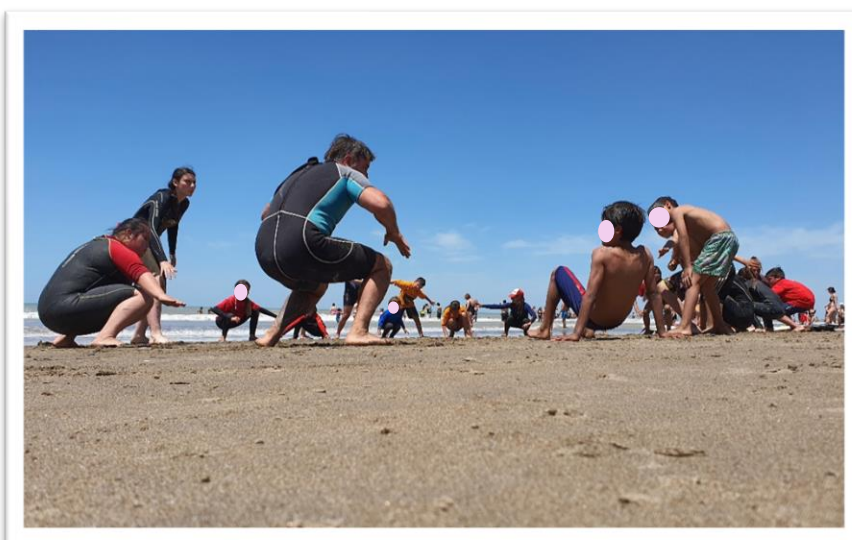


Imagen 44. Ejercicios de estiramiento clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“Emi reúne a todos los niños en la orilla del mar. Entre todos arman un círculo donde comienzan a realizar los ejercicios de estiramiento (Imagen 44).

Durante el estiramiento Emi repasa oralmente las partes que conforman una tabla, los dos movimientos básicos -take off y bottom turn- y la importancia observar los cambios constantes del mar. Explica oralmente que el mar es un medio cambiante que involucra aspectos que podemos registrar con los sentidos: como la dirección del viento y otros, que son más difíciles de observar, como el fondo del mar, pero que también determinan el oleaje. Dependiendo de cómo sea el fondo del mar -arena, rocas, coral, etc.- van a ser las olas “todas las playas son distintas, así que hay que aprender a observar”. Explica que las olas se originan por el rozamiento del viento sobre la superficie del mar en el medio del océano y desde ahí viajan hasta la costa y que los surfistas las clasifican según su dirección y rompiente. Les dice que es muy importante saber leer las olas para cuidarse y cuidar a quienes se meten con nosotros.

Mariano, otro de los profesores, les dice que presten atención a las olas y describe las partes (Imagen 45). Cresta o pico, parte más alta de la ola, pared zona cóncava por la que se desliza el surfista y base, que es la parte más baja de la ola. Una vez que comienza a romper, les dice, se forma el labio en la parte superior de la pared que se proyecta hacia delante y, finalmente, la espuma, que es consecuencia del choque entre el labio y la base de la ola. Hoy van a surfear espumones dice Lorena. Reitera: “el mar es de todos” y les recuerda la importancia de saber dónde ubicarse dentro del mar, para lo cual es fundamental observar al resto de los surfistas.



Imagen 45. Ejercicios de observación del mar en la clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

Observar para elegir la zona donde se encuentran aquellos que tienen un nivel similar, luego distinguir cuando un compañere está mejor ubicado que nosotros para agarrar la ola que viene y, finalmente, identificar a dónde nos lleva la ola cuando la estamos corriendo nosotros o los compañeres. Finalmente, se dividen por grupos para repasar los movimientos que ejercitan durante la semana en las

clases en el Club Nuevo Amanecer. Emi entrena a los niños de 1°B de la Escuela N°3 y los de 1°A de la Escuela N°1.

Los niños van practicando por turnos el take off, algunos lo hacen solos, y a otros Emi les sostiene la tabla. A medida que van ejercitando Emi les indica cómo ubicar los pies y les explica la importancia de agacharse y levantar la vista, les dice “para donde miren va a ir la tabla”. Constantemente les solicita que se presten atención entre sí. (Imagen 46).



Imagen 46. Ejercicios de Take Off en la clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

A las 11.30, media hora después de haber iniciado la clase, Emi guía a los niños hasta la orilla del mar. Dentro del mar hay un grupo de niños más grandes con varios profesores. Una vez que salen del mar, cada profesor se ubica con uno de los niños, toman la tabla y se meten a la parte baja donde se forma la espuma.



Imagen 47. Ingreso al mar de los niños de 6 a 8 años en la clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo



Primero ejercitan la entrada. Los profesores acompañan a los niños sosteniendo la tabla a medida que van ingresando al mar. Ingresan caminando con la tabla de frente al mar. Al llegar a la zona donde los niños no hacen pie, les piden a estos que se recuesten sobre la tabla mirando hacia adentro. Una vez que se estabilizan sobre la tabla los niños comienzan a remar para entrar, como ejercitaron sobre la arena. Los más expertos logran remar y entrar solos. A otros, los profesores les sostienen la tabla mientras van ingresando. (Imagen 17). Una vez que pasan la rompiente donde se forma la espuma, comienzan a ejercitar la estabilidad. Ubican la tabla de frente a la playa. Se sientan sobre esta y los profesores les dicen que observen el movimiento del mar.

Si bien los niños entrenan durante la semana la estabilidad, los aprendizajes técnicos pueden denominarse de la misma manera, pero el entorno donde se realiza las actividades es sustancialmente diferente. La tabla es la misma pero la superficie del mar es movimiento constante, la experiencia que hacen en Nuevo Amanecer es muy diferente. Las prácticas vinculadas a los aprendizajes



Imagen 48. Ejercicio de estabilidad en tabla en el mar de los niños de 6 a 8 años en la clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo

técnicos del surf son absolutamente redefinidas en el mar. Los profesores intentan ayudar a los niños para que logren estabilizarse, pero las sensaciones que los niños están experimentando son novedosas incluso para quienes ya han practicado surf anteriormente. Los profesores insisten, además en que estén atentos a al *hacer de los otros*, pero los niños tienen dificultad en integrar la observación, dado que el entorno demanda diferentes experiencias. (Imagen 48)



Imagen 49. Ejercicio de Take off en mar de los niños de 6 a 8 años en la clase de Surf en Mar de la Escuelita Amanecer (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo

“Finalmente, una vez que los niños se estabilizan sobre la tabla, comienzan a ejercitar el take off. Los profesores sostienen la tabla por detrás mientras los niños se paran, una vez que los niños hacen el take off los profesores sueltan la tabla para que corran la ola (Imagen 49). Son las 12hs, los niños comienzan a salir del mar”.

Algunos se pararon, otros cayeron reiteradas veces, pero todos pudieron observar lo que los otros hicieron. Y nosotros pudimos registrar cómo el aprendizaje se construye en la práctica a partir de

prácticas situada y cómo los entornos son parte constitutiva de los aprendizajes. La insistencia en la *observación del hacer de los otros* se presenta como un aprendizaje que permite identificar la existencia de un escenario *común*, a partir de reconocer la existencia y la calidad de quienes están presentes en él (Rancière, 1996) entramando los aprendizajes del *hacer común* en los técnicos del surf.

5.2.3 La escolita del “Skate Park”

En la intersección entre la avenida Shaw y Martín Pescador, a unas cuabras del Golf Club, está ubicado el Skate Park Municipal de Pinamar. (Imagen 50). El espacio se fue gestando a partir de la iniciativa de skaters que desde la década



Imagen 50. Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

del 90 del pasado siglo construían sus propias rampas en el predio. En 2012 el Municipio inicia la remodelación y diseño del predio que inaugura en 2013.

El Skate Park tiene un half completo, y dos pequeños. Los half son las formas semicirculares que se encuentran en las pistas. Además, tiene cuatro quarter, que son las rampas formadas a partir de un semicírculo, dos spine, que se



Imagen 51. Circuito con conos en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

forman al unir dos quarters por su zona vertical y tres barandillas. La escuelita comenzó en 2019 con un profesor y quince niños de entre 7 y 12 años en el marco del programa municipal

“Pinamar Aprende”

dentro de la Secretaria de Deportes. Actualmente asisten veinte niños, divididos entre los “avanzados”, que tienen entre 10 y 12 años y los “principiantes”, que tienen entre 6 y 10 años. Las clases se dictan lunes y miércoles de 15 a 16hs. Veamos una situación etnográfica para analizar la trama de prácticas entramadas en el *hacer común* en esta situación de enseñanza intencionada.

“Es un miércoles soleado de noviembre. Son las 14.30. Diego, el profesor de la escuelita del Skate Park, está armando un circuito con conos en la pista” (Imagen 51). A las 15hs ya están todos los niños de la clase. Fueron llegando en grupitos, algunos con adultos y otros acompañados por hermanos o amigos más grandes. (Imagen 52). En el Skatepark hay otros jóvenes practicando trucos y usando los half, quarter y barandillas, pero en cuanto Diego llama a los niños para comenzar la clase, los jóvenes se quedan sentados a los costados de la pista observando. Los niños que asisten a la clase se ponen las rodilleras, toman una tabla y se van a diferentes partes del predio a ejercitar”



Imagen 52. Adultes observando la clase de las niñas en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

A diferencia de “La Lomada” o “Nuevo Amanecer”, las niñas que asiste a la clase se autoorganizan y se ubican en el sector del Skate Park que les interesa ejercitar. Diego circula por los sectores donde las niñas se van ubicando y les indica, con su propio cuerpo, cómo realizar los movimientos que están ejercitando. A diferencia de “La Lomada”, hay un intercambio constante entre las niñas que asiste a clase y los skaters que usan el park. Los jóvenes aconsejan a las niñas permanentemente, trabajan a la par que el profesor. (Imagen 53).



Imagen 53. Niñas en la clase de las niñas en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“A la clase de hoy asistieron cuatro de los niños que acompañó en la Escuela N°6, Lucía, Eva, Cristina y Alberto, llegaron en grupo con la madre y el hermano mayor de Lucía. Además de estos adultos, hay otros que acompañan a los niños. Habitualmente se quedan en las gradas observando a los niños, conversando y mateando. La mayoría son madres y padres de entre treinta y cuarenta años, radicados en la localidad en los últimos diez años, que envían a sus hijos a la Escuela N°6.



Imagen 54. Sectores de práctica de la clase de los niños en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“Al ubicarse los niños en los sectores que cada uno quiere ejercitar, los grupos que se arman tienen niños de diferentes edades y expertice. Al primer sector que se aproxima Diego es al de los half (Imagen 54). En este sector el aprendizaje técnico del skate que los niños ejercitan es la parada. Este ejercicio conlleva colocar el pie trasero sobre el tail del skate en el coping o baranda del half y pisando de forma que la parte delantera del skate quede suspendido y la parte trasera apoyada en el half. Luego se coloca el pie delantero sobre los tornillos del eje delantero, pero ubicando todo el peso del cuerpo sobre el pie de atrás. De esta forma, los niños quedan sobre el half haciendo equilibrio y esperando el momento indicado para tirarse. Una vez que la pista está libre, le niño desplaza el peso del cuerpo hacia adelante, se inclina y baja el pie delantero sobre el nose. Los niños ejercitan varias veces el movimiento. A los principiantes Diego les

acompaña tomándolos de la mano y les recuerda que tienen que ubicar el pie delantero en el tail, inclinar el cuerpo hacia adelante y lanzarse simultáneamente. A les expertes les espera al final del quarter o half y les va aconsejando como ubicar el cuerpo al lanzarse”.

“El segundo grupo al que se aproxima Diego es al que está ejercitando punta. Un aprendizaje técnico que demanda poner en punta el skate sobre el canto del half o quarter. Es un movimiento previo para lanzarse por la pendiente. Les niños que lo ejercitan son principiantes. A este grupo Diego le dedica la mayor cantidad de tiempo, una cuarta parte de la clase.” (Ver Imagen 55).

Sin aprender esta técnica es difícil que les niños puedan tirarse por el half. El objetivo es mantener el

equilibrio sobre el canto del half ubicando el pie en el tail. Un movimiento que requiere encontrar el equilibrio del propio cuerpo en relación con la tabla y el canto del half. Es un aprendizaje técnico que demanda una repetición constante para lograr dominarlo.

“Finalmente, está el grupo que entrena los movimientos más básicos: pararse, desplazarse y patear el skate. A este grupo, Diego les muestra los movimientos a partir de hacerlos él. Lo primero que les enseña es a identificar si son regular o goofy. Luego les indica como ubicar los pies sobre la tabla; el pie delantero tiene que estar justo detrás de los tornillos de los ejes delanteros y el de atrás debe estar en la parte trasera del tail. Finalmente, ejemplifica con su cuerpo la posición sobre el skate les demuestra cómo se flexionan ligeramente las rodillas, manteniendo la espalda recta y lograr equilibrarse correctamente. Dentro de este



Imagen 55. Sectores de práctica de la clase de los niños en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

grupo, a les que están más inseguras, Diego los ubica en la zona de césped, fuera del Skate Park, para que la tabla tenga más estabilidad que en el cemento. Les indica diferentes ejercicios para ir familiarizándose con el skate. Primero, les muestra cómo pasar suavemente los pies por encima de la tabla, para sentir e identificar los cóncavos y sus formas. En segundo lugar, les pide que coloquen sus pies encima del tail y el nose para sentir su curva, para sentir cómo se levanta la tabla y cómo reacciona a los movimientos. En tercer lugar, les indica cómo colocar los pies sobre los tornillos y pisar con las puntas de los talones para sentir como giran los ejes. Y, por último, les muestra cómo flexionar y extender las rodillas repetidamente encima de la tabla.”

“Al terminar con estos, vuelve con les que están ejercitando patear o remar en el Skate Park. Les indica cómo desplazar el pie delantero de la posición inicial a la posición de remada, colocando el peso en la pierna delantera y levantar con suavidad el pie trasero por arriba de la tabla para impulsarse apoyando suavemente el antepié en el suelo. Asimismo, les explica cómo acompañar el movimiento con los brazos para mantener el equilibrio y tener cuidado con el pie que pisa el suelo al impulsarse, ya que corre el riesgo de tocar la rueda y caerse. Les niños se ponen a ejercitar. Diego les detiene y les enseña a frenar. Les ejemplifica con su cuerpo dos modalidades de frenada; una es exactamente igual a lo que hicieron para remar, pero apoyando la planta del pie o el talón primero y poco a poco ir apoyando el resto. La segunda es ir poniendo el pie en el suelo muy lentamente y con suavidad ir friccionando hasta frenar” (Imagen 56).

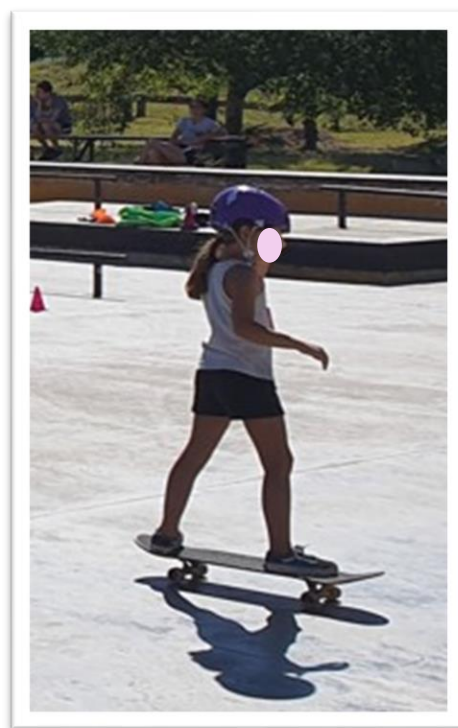


Imagen 56. Sectores de práctica de la clase de los niños en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

“Una vez que termina con los principiantes, Diego comienza nuevamente a pasar por los otros sectores de la pista donde están entrenando les avanzades. En los diferentes grupos hay un constante intercambio de niñes que se muestran e indican entre sí cómo aprender los movimientos” (Imagen 57).



Imagen 57. Sectores de práctica de la clase de les niñes en el Skate Park Pinamar (Fuente: Fotografía propia Trabajo de Campo)

Al igual que en las otras dos situaciones de enseñanza intencionada analizadas en los apartados anteriores, los aprendizajes de *hacer común* están entrelazados a los técnicos. En las tres situaciones de enseñanza intencionada analizadas, el aprendizaje del *hacer común* se construye a partir de un primer entramado de aprendizajes técnicos vinculados a la relación que les niñes construyen con la materialidad, la cual sienta las condiciones de posibilidad para la participación mutua (Ingold, 2022) en la producción de lo común (Rancière, 1996). Un segundo entramado de aprendizajes técnicos que se construye a partir de la concordancia de un hacer situado entre participantes que se observan y/o se guían posibilitando “*llevar la vida juntos*” (Ingold, 2022).

En la Escuelita del Skate Park, les niñes aprenden un *hacer* que se construye desde la participación individual de cada niñe produciendo lo *común* a partir de las diferencias entre niñes como elemento de igualdad. Lo que conlleva que el aprendizaje del *hacer común* en la Escuelita del Skate Park construya una experiencia de participación mutua (Ingold, 2022) centrado en la experiencia individual que cada niñe vivencia con la tabla en un entorno compartido. El aprendizaje del *hacer común* que se despliega en las actividades del Skate Park conlleva una *producción de lo común* que entrama prácticas que parten de la diferencia entre niñes al igualar.

5.3 La *participación mutua* en el aprendizaje del *hacer común*

En las situaciones de enseñanza intencionada vinculadas a los deportes de tablas analizadas, aprender el take off o el carving involucran un entramado de prácticas reguladas por corpus científicos, curriculares, y/o de enseñanza y otro producto del uso situado en las actividades. En estas situaciones, los aprendizajes disciplinares son construidos entre niños, o con los adultos, a partir de una relación de complementariedad con aprendizajes técnicos que posibilitan una relación con todo lo que difiere de lo humano (Latour y Lemmonier, 1994). En las actividades analizadas, dimos cuenta cómo los niños combinan diferentes prácticas relacionadas con la técnica del take off, aprendidas en superficies distintas, que les permiten elaborar sistemas sociotécnicos (Mura, 2011) vinculados al aprendizaje del surf. Sin embargo, esto no supone que en las actividades de tablas todas las prácticas entramadas en los aprendizajes técnicos sean igualmente valoradas.

Dado que al igual que los aprendizajes disciplinares, los de *“la técnica constituye un asunto social e histórico, donde “hacer las cosas bien” implica enfrentar patrones conflictivos de excelencia mediante “la mano y la cabeza” que nos proporcionan, en conjunto, la conciencia de los materiales propia del artesano; por eso el desarrollo de las habilidades, incluso las más abstractas, incluye prácticas corporales.”* (Padawer, 2020; 19). En este sentido, los aprendizajes técnicos también se componen de prácticas producto de la relación con corpus que demandan *“hacer las cosas bien”* y otras que se construyen en el uso que conlleva el devenir de la actividad.

Asimismo, a lo largo de este Capítulo, examinamos la particularidad que los aprendizajes técnicos conceden a los aprendizajes de *hacer común*. En las diferentes situaciones de enseñanza intencionada registramos cómo los entornos vinculados a los deportes de tablas movilizan prácticas de coparticipación para desplegar sus procesos de aprendizaje. En estas situaciones analizamos cómo los aprendizajes técnicos vinculados a las tablas entraman prácticas que movilizan la participación periférica legítima (Lave y

Wenger 1991 y Wenger 2001) y la participación guiada (Rogoff, 1993) entre niños. Al mismo tiempo, analizamos cómo el devenir de estos aprendizajes conlleva una participación mutua (Ingold, 2022) que entrama prácticas de *hacer común* al abordar las actividades.

La participación mutua (Ingold, 2022) viabiliza un tejido de prácticas que relacionan ambos aprendizajes -técnicos y *hacer común*- a partir de un devenir en y con el entorno en las tres situaciones de enseñanza intencionada. De esta manera, el take off o la remada, se despliegan a partir de una causalidad circular (Bourdieu, 2007) donde ambos aprendizajes -técnicos y *hacer común*- se construyen mutuamente en una trama de relaciones locales vinculadas a la producción de lo *común*. Acordar el uso de las tablas, pautar el uso del half, o intercambiar posiciones respecto a la tirada en la pendiente son prácticas entrelazadas en los aprendizajes técnicos del surf, el skate o el longboard que los niños vivencian en las escuelitas.

Así, al aprender el take off o el carving, los niños despliegan prácticas en las que construyen simultáneamente aprendizajes técnicos y de *hacer común* en los entornos situados de aprendizaje. En las actividades de tablas analizadas en este capítulo, los niños se relacionan con un primer entramado de prácticas reguladas por lo que en cada contexto social e histórico implica la producción de lo común (Rancière, 1996) o el entorno social compartido (Ingold, 2010) y un segundo entrelazado de prácticas vinculadas al uso situado en la interacción que a partir de una participación mutua (Ingold, 2022) en el hacer “*entre las personas que actúan y los entornos de su actividad*” (Lave, 2015; Pág. 158) producen el *hacer común*.

El aprendizaje del *hacer común* se produce a partir de marcos de referencia estrechamente vinculado a la vida cotidiana que “*encarnan en sí mismas las nociones fundamentales de orden temporal, espacial y social que subyace y organiza el sistema como tal*” (Ortner, 1984; 154). Es en la cotidianeidad que se despliegan en las situaciones de enseñanza intencionada, donde se construyen las prácticas que componen el *hacer común*. Esto implica que estas prácticas que componen el *hacer común* se producen, por un lado, entramando maneras

de hacer (De Certeau; 2000) vinculadas a las diferentes comunidades de prácticas (Wenger, 2001) en las que niños y adultos aprenden a construir lo *común*. Por el otro, que las prácticas que son asumidas como aprendizaje se construyen en estrecha relación con los imaginarios sociales (Castoriadis, 2013) que hegemonizan la producción de lo *común* en un determinado entramado local.

Al estar entreverado en el aprendizaje técnico o disciplinar el hacer común se construye en la práctica a partir de experiencias múltiples que entrelazan valoraciones espaciales, temporales y sociales diferentes respecto a lo *común*. Esto implica que al abordar juntas las actividades en situaciones de enseñanza intencionada, los niños entretejen las prácticas de *hacer común* aprendidas en las diferentes situaciones de enseñanza intencionada. Turnarse, prestarse, dividirse, acordar, rotar, son prácticas que los niños construyen entre sí al participar de las actividades situadas en el entorno pero que relacionan experiencias de *hacer común* vivenciados en diferentes entramados relacionales. Estas prácticas que los niños entran en el *hacer común* en las situaciones de enseñanza van construyendo comunidades de prácticas (Wenger, 2001 y Lave y Wenger, 1991) donde se aprenden diferentes formas de participación mutua (Ingold, 2022) Lo que conlleva simultáneamente que los niños construyan a partir de, y desde, el *hacer* un repertorio de aprendizajes en el interior del cual se configura una nueva producción de lo *común*.

Conclusiones

“Nada es tuyo. Es para usar. Es para compartir.

Si no quieres compartirlo no puedes usarlo”.

Ursula K Le Guin - Los Desposeídos (1974)

6.1 Aprendiendo a aprender el *hacer común*

A lo largo de esta tesis examino el aprendizaje del *hacer común* que les niños del Municipio de Pinamar construyen al abordar entre sí una misma actividad en situaciones de enseñanza intencionada. Actividades que proponen, a dos o más niños, aprender a realizar una tarea en *común*, a partir de un *hacer* que involucre a todos en su resolución. Los niños tienen que, por una parte, llevar a cabo la actividad y, por otra, intervenir todos en su resolución. Este entorno de aprendizaje demanda por parte de los niños la construcción de un complejo entramado de prácticas en el *hacer común*. En tales circunstancias hemos analizado cómo los niños: por un lado, organizan el *hacer* entramando la participación de todos en una misma actividad y, por otro, establecen entre sí lo *común* construyendo la igualdad entre ellos.

Al construir entre sí un *hacer común*, los niños “*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 que convierten a la escuela en algo tangencial a la experiencia total.*” (Willis, 1998; 40). El *hacer común* que los niños aprenden es producto de las prácticas que construyen al interior del grupo y en la interacción con otros grupos. En diálogo con los adultos y con los criterios, regulaciones e instrucciones de lo *común* presentes en las actividades. En el *hacer* de las actividades los niños aprenden los *imaginarios sociales de lo común* contenidas en estas, elaboradas por los adultos, pero también por los pares con quienes las abordan. El *hacer común* que los niños despliegan, al resolver entre sí una misma actividad, se produce en relación con el potencial de desarrollo (Vygotsky, 1978) vinculado a lo *común* presente en el entorno de aprendizaje.

Respecto de esto, es que prestamos especial atención, en cómo a lo largo del tiempo, las situaciones de enseñanza intencionada analizadas se relacionan entre sí “*en un patrón de actividad conjunta.*” (Ingold, 2022; 23) que configura diferentes entornos de aprendizaje de *hacer común*. De este modo, analizamos cómo el *hacer común* aprendido en una situación de enseñanza intencionada se relaciona o no con el vivenciado por los niños en otras. A partir de esto, registramos cómo el *hacer común* aprendido por los niños en la Escuela N°6 se relaciona con las actividades vivenciadas en el Skate Park o, cómo las prácticas que los niños despliegan en Nuevo Amanecer se vinculan con el *hacer común* aprendido en la Escuela N°3. Las relaciones entre estas situaciones de enseñanza intencionada son producto tanto de la *imaginería de lo común* que los espacios comparten, cómo de las relaciones que los niños establecen con estos y entre sí. Estos entornos de aprendizaje, por un lado, posibilitan aprender a organizar la reunión de todos en una misma actividad, distribuyendo el *hacer* a partir de diferentes prácticas vinculadas a lo *común*, y por el otro, permiten aprender a llevar la vida juntas, valorando diferentes imaginarios sociales relacionados con la *producción de lo común*.

Analizar el aprendizaje del *hacer común* desplegado en las aulas de tres escuelas primarias públicas y las clases de tres escuelitas afines a los deportes de tablas nos permitió registrar cómo los niños entran en el devenir mismo de las actividades, *maneras de hacer* vivenciadas en diferentes situaciones de enseñanza intencionada, lo que facilita a la vez, que construyan entre sí un repertorio de prácticas que posibilita una nueva producción de lo *común*.

6.2 El *hacer común* diluido en las actividades

En los últimos capítulos, examinamos cómo al abordar actividades que proponen aprendizajes disciplinares y/o técnicos en las situaciones de enseñanza intencionada, los niños aprenden también diferentes experiencias de *hacer común*. Explicamos que el complejo entramado de prácticas que viabilizan el aprendizaje de *hacer común* es fruto de cómo éstas son presentadas en las situaciones de enseñanza intencionada.

En las actividades, el *hacer común* se presenta *diluido* en prácticas propuestas para el abordaje de aprendizajes disciplinares y/o técnicos. El hacer común se presenta así, como un segundo nivel, imbricado en el primero, que se viabiliza a partir de procedimientos situados que los niños experimentan al abordar entre sí las actividades. Los niños despliegan el *hacer común* en la trama de aprendizajes disciplinares y/o técnicos que los invisibilizan, pero que a la par viabilizan su construcción a partir de maneras de *hacer común* imbricadas en las actividades.

En esta línea, concordamos con Henry (1962) cuando sostiene que los conocimientos disciplinares -matemática, ciencia, canto, etc.- en las situaciones de enseñanza intencionada se aprenden yuxtapuestos a otros -levantar la mano, colgar el saco, formarse, etc.- que los adultos enseñan a los niños y/o éstos aprenden entre sí. En las actividades los aprendizajes se componen de un entramado de prácticas: el niño que construye una secuencia narrativa o una posición en la tabla de equilibrio, no sólo está aprendiendo la narratividad o el equilibrio, sino también a cómo transmitir esto a sus compañeros, a cómo continuar, aunque los pares cuestionen o ignoren su propuesta, a cómo acordar un punto de vista con los otros niños, etc.

En las actividades analizadas en nuestro trabajo, el aprendizaje del *hacer común* se construye en relación con los procedimientos que los diferentes aprendizajes disciplinares y/o técnicos conllevan en las clases de lengua, surfing, matemática, longboarding, etc. En las situaciones escolares pudimos registrar cómo las prácticas entramadas en los aprendizajes disciplinares se producen, por una parte, en estrecha relación con corpus científicas, curriculares, o de enseñanza⁹⁵ y, diferentes *imaginarios sociales* vinculados a los niños, en tanto que sujetos productores o no de conocimiento Y, por otra parte, con relación al uso o las maneras de hacer propias de los procedimientos situados propuestas en las

⁹⁵ Estas prácticas entramadas en los aprendizajes disciplinares son las que en los Diseño Curriculares para la Educación Primaria (2018) se presentan a manera de contenido. Los contenidos invisibilizan el entramado de prácticas que constituyen a los aprendizajes. En este sentido, las prácticas de uso que componen los conocimientos disciplinares, y que son producto de la experiencia que los sujetos vivencian en otros entramados relacionales, son objetivadas como error o saber previo (Lave, 2015; Padawer; 2011; etc.) en la cotidianidad escolar.

actividades áulicas que obedecen a los contextos de aplicación⁹⁶. Estas prácticas de uso en algunas actividades son enunciadas por los docentes o adultos a cargo; expuestas o desplegadas a partir de un saber hacer por los niños y/o, manifestadas en el devenir propio de la actividad. Esto las hace más sensibles a las relaciones sociales y las condiciones materiales que constituyen las situaciones de enseñanza intencionada; por lo que, si bien son explicitadas en las actividades, son valoradas como subsidiarias a las otras. En este sentido, no todas las prácticas en el aprender a sumar, acentuar, son valoradas⁹⁷ de igual forma en las situaciones de enseñanza intencionada.

No obstante, las prácticas de uso entretejidas en los aprendizajes disciplinares posibilitan que estos sean apropiados en los procesos locales de conocimiento, otorgándoles una materialidad relativa a la situación en la que el sujeto se ve involucrado en su estar en el mundo. Así, el aprendizaje de la narratividad en la cotidianidad escolar involucra un tejido de prácticas vinculadas a la semiótica y/o a las prácticas del lenguaje que son entretejidas en la cotidianidad escolar a diferentes prácticas de uso como “seguir al personaje”, u “ordenar los cuadros”, etc., que materializa la experiencia que los niños hacen con los aprendizajes disciplinares

Lo mismo registramos, en las situaciones de enseñanza intencionada vinculadas a los deportes de tablas analizadas, aprender el take off o el carving también involucran un entramado de prácticas reguladas por *corpus* científicos, curriculares, y/o de enseñanza y otro producto del uso situado en las actividades. En las actividades vinculadas a las tablas, los *aprendizajes disciplinares* se construyen en una relación de complementariedad con *aprendizajes técnicos* que se materializan en prácticas que también conllevan *corpus* que estipulan el

⁹⁶ Sus usos “... requieren la transmisión de formas de gestión en la dinámica institucional, la enseñanza de modos de utilizarlos para realizar las tareas en el aula (que según sea el caso incluye la complejidad de los modos de leer y escribir y, en otros, manipular y decodificar otros recursos-*software*, robots, etc), como así también en la vida extraescolar de sus alumnos (aspecto este último que se profundiza por las brechas y desigualdades según el establecimiento que concurren o por las familias de origen). (Falconi, Martínez y Danieli, 2018; 25).

⁹⁷ “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; 21).

“hacer las cosas bien” y otras que se construyen en el uso que supone el vivir la actividad.

A diferencia de las actividades desplegadas en las situaciones escolares, el entramado que se construye en las actividades vinculadas a los deportes de tablas no ubica a las prácticas de uso entramadas en los aprendizajes técnicos como subsidiarias de las prácticas reguladas por corpus científicos, curriculares, o de enseñanza. Así, por ejemplo, el aprendizaje del take off en arena o suelo, no es aprendido por los niños como apoyo del take off en agua sino como parte del entramado de prácticas que conlleva el aprender a surfear. En las situaciones vinculadas a los deportes de tablas la *“habilidad práctica aparece siempre en primer lugar y es la condición previa de todos los demás conocimientos”* (Willis, 1998; 71).

Por el contrario, en las situaciones de enseñanza intencionada escolares, los aprendizajes técnicos son desplegados como una manera de acceder a los aprendizajes disciplinares. No obstante, la cotidianeidad escolar está atravesada por múltiples aprendizajes técnicos diluidos en los disciplinares. Si bien los aprendizajes técnicos no son el foco de esta tesis, en las actividades analizadas registramos una presencia constante de éstos a partir del uso de diferentes jergas: *“recortar”, “pegar”, “dibujar”,* etc. Y al igual que los disciplinares, en la cotidianeidad escolar estos aprendizajes técnicos movilizan un entretejido de prácticas producto, por un lado, de corpus que establecen el *“hacer las cosas bien”* y, por el otro, del uso situado que requiere la relación con la materialidad. Los aprendizajes técnicos movilizan en el quehacer cotidiano un entramado de habilidades técnicas, herramientas y materiales de trabajo. En las actividades analizadas, estos aprendizajes -disciplinares y técnicos- se produce a partir de una *causalidad circular*, por la cual las prácticas entramadas en uno de ellos intervienen sobre el otro y, a su vez, son influidas por éstos (Bourdieu, 2007).

Entreverados entre estos aprendizajes disciplinares y/o técnicos están los que suponen el entablar con los otros algún tipo de relación social vincular, asociativa, organizativa, colaborativa, etc. En las situaciones de enseñanza intencionada estos aprendizajes del *hacer con otros* suponen un entramado de

prácticas que se construyen entre niños y, entre éstos y los adultos. Al igual que los disciplinares o técnicos, se producen a partir de un entretendido de prácticas que involucra, por una parte, corpus -en este caso *imaginarios sociales de lo común*- y de uso construidos por los sujetos entre sí y con los entornos de aprendizaje. Este primer entramado de prácticas se relaciona con los imaginarios sociales que en cada contexto social e histórico legitiman la vida en sociedad, sistemas de votación, reglamentos, códigos de convivencia, etc., lo que conocemos como la “*producción cultural de la persona educada*” (Levinson y Holland, 1996).

En el caso de las situaciones de enseñanza intencionada escolares estos *imaginarios sociales de lo común* son explicitados en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2018). En estos documentos, los aprendizajes del *hacer con otros* están diluidos en los aprendizajes disciplinares y/o técnicos o, como en el caso específico de los del *hacer común*, están reguladas al interior de áreas que conllevan marcos valorativos que desplazan al litigio y ubican al consenso como aspecto constitutivo de lo *común*. Este desplazamiento en las políticas educativas conlleva una invisibilización de los marcos epistémicos e ideológicos que componen las prácticas del *hacer con otros* y el *hacer común*. A la par, en las situaciones de enseñanza intencionada el *hacer común* se despliega entramado en prácticas de uso vinculadas los *imaginarios locales de lo común* que producen las *comunidades de prácticas* (Chalkin y Lave, 2001; Wenger, 2001 y Lave, 2015).

Es importante aclarar que, esta distinción entre aprendizajes disciplinares, técnicos, de *hacer común*, “*son fenómenos diferenciables pero inseparables*” (Elías, 1990; 51). Los hemos diferenciado con fines analíticos. En primer lugar, con el objetivo de visibilizar nuestro objeto de estudio el *hacer común*, dado que en las situaciones de enseñanza intencionada las prácticas vinculadas a estos se despliegan en el marco de otros aprendizajes, que si bien los niños experimentan simultáneamente se presentan diluidos en las actividades. En segundo lugar, dado que al estar diluidos su aprendizaje se despliega entramado en el devenir situado de prácticas que los niños construyen entre sí, pero que

impactan en cómo les niños aprenden a aprender. Se aprende a “*disentir*” y “*acordar*” a la vez que se aprende a “*sumar*” y “*escribir*”.

Entre los aprendizajes del *hacer con otros* están los que conllevan un *hacer común*, que son los que específicamente estudiamos en nuestro trabajo. Estos aprendizajes entran prácticas que conllevan un estar juntos que libera la *producción de lo común*. Acordar, discutir, pactar, consensuar son algunos de estos aprendizajes del *hacer común* que los niños construyen al abordar juntos una misma actividad en las situaciones de enseñanza intencionada. Estos aprendizajes entran prácticas relacionadas, por un lado, con los corpus valorativos, que en cada contexto social e histórico instituyen la *producción social de lo común* y que organizan el *hacer* de todos en una misma actividad: establecen lo *común* a todos.

En las políticas educativas actuales las prácticas que conlleva el aprendizaje del *hacer común*, como sostuvimos en párrafos anteriores, están diluidas en los aprendizajes disciplinares y/o técnicos. No obstante, esto no supone su ausencia en las situaciones de enseñanza intencionadas, sino que su aprendizaje se produce a partir de marcos regulatorios estrechamente vinculado a las rutinas de la vida cotidiana que “*encarnan en sí mismas las nociones fundamentales de orden temporal, espacial y social que subyacen y organiza el sistema como tal*” (Ortner, 1984; 154). Son las rutinas cotidianas que se despliegan en las situaciones de enseñanza intencionada las que regulan parte de las prácticas que entramadas en el *hacer común*. El *hacer común* se construye, por un lado, a partir de las diferentes prácticas en las que niños y adultos aprenden conjuntamente lo *común*. En estrecha relación con los imaginarios sociales que hegemonizan la *producción de lo común* en un determinado entramado local.

Y por el otro, con prácticas producto del uso que se nutren de las relaciones que los niños despliegan entre sí. Por una parte, al distribuir el *hacer* de todos en una misma actividad a partir de diferentes prácticas de participación -*periférica, guiada, plena, y/o mutua*-. Y, por la otra, estableciendo lo *común* entre sí, a partir de prácticas de igualdad construidas entre ellos. Estas prácticas son vividas en las actividades, donde los niños involucran sus experiencias de lo *común* en la

construcción del *hacer común*. Actividades que movilizan en el *hacer*, prácticas de participación -periférica, legítima, plena y mutua- y de igualdad aprendidas en los diferentes entramados en los que participan, pero que al desplegar juntas en las actividades van construyendo una comunidad que comparte maneras de *hacer común* propias de la situación.

De esta manera, los niños construyen a partir de la práctica un corpus de aprendizaje compartido, en el interior del cual se configura una nueva *producción de lo común*. Las prácticas de uso entramadas en el aprendizaje del *hacer común* se construyen en el devenir mismo de la trama cotidiana, no están explicitadas en las actividades “*sino continuamente dispuesto a ser tomado para solucionar problemas específicos, subrayándose su incuestionabilidad como medio para alcanzar un fin.*” (Padawer; 2013; 160). Esta incuestionabilidad que suponen las prácticas de uso entramadas en el *hacer común* habilitan un proceso de aprendizaje de estas en estrecha vinculación con las valoraciones que localmente hegemonizan la *producción de lo común*. Lo cual conlleva, por un lado, una naturalización de las *imagerías de lo común* implícitas en las actividades y por el otro, una fuerte presencia de los *imaginarios sociales de lo común* construidos por las distintas comunidades de prácticas.

En las situaciones de enseñanza intencionada los niños experimentan la totalidad de las prácticas entramadas en un mismo aprendizaje, no obstante, la valoración de éstas se produce en las relaciones situadas que éstos construyen entre sí en el devenir de las actividades. Al aprender el *hacer común*, los niños despliegan experiencias personales de participación e igualdad que se entranan en la producción colectiva que conlleva el abordar entre sí una misma actividad. Actividades que diluyen los *imaginarios sociales de lo común* dejando librada su construcción a la correlación de fuerzas hegemónicas en el entorno de aplicación. Nuestro análisis sugiere que, aunque compartan las mismas situaciones de enseñanza intencionada, los niños tienen experiencias formativas diferentes según el entramado de *hacer común* que *aprenden a aprender*.

6.3 El *hacer común* desplegado entre niños

En este marco, ubicamos el *hacer común* como una construcción analítica que permite examinar la relación entre participación e igualdad que los niños construyen entre sí al abordar una misma actividad. Una relación entre participación e igualdad que las prácticas entramadas en el aprendizaje de *hacer común* construyen en correspondencia con los aprendizajes disciplinares o técnicos propuestos en las actividades. Analizar el aprendizaje del *hacer común* nos permite visibilizar cómo los niños elaboran la participación entre iguales y la igualación de los participantes que conlleva el abordar entre sí una misma actividad.

En nuestro análisis de las situaciones de enseñanza intencionada escolares registramos que, si bien el *hacer común* se presenta diluido en actividades orientadas a los aprendizajes disciplinares y/o técnicos, en el devenir de estas se viabilizan prácticas que producen su aprendizaje en una relación de mutua implicancia. De esta manera, en las actividades orientadas a los aprendizajes disciplinares registramos cómo los niños construyen un *hacer común* que posibilita la participación de todos, pero sin necesidad de verificar la igualdad, dado que cada niño tiene la posibilidad de resolver individualmente lo propuesto. En estas actividades, los niños construyen un *hacer* que viabiliza que uno, o un grupo de ellos, tenga una participación plena (Lave y Wenger 1991) en la actividad, mientras que otros adoptan una participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) y/o guiada (Rogoff, 1993) dado que en estas la *producción de lo común* no requiere la igualdad entre niños.

Por su parte, en las actividades orientadas a los aprendizajes técnicos registradas en las aulas, los niños construyen un *hacer* que conlleva una participación mutua (Ingold, 2022) de todos. En estas actividades, el devenir de la actividad requiere de la elaboración de un mismo objeto, lo que deviene en una *producción de lo común* que requiere la igualdad de cualquiera con cualquiera, lo que supone la articulación de diferentes estrategias de participación que permitan verificarla materialmente.

En las situaciones de enseñanza intencionada vinculadas a los deportes de tablas, si bien el *hacer común* también se presenta diluido en actividades orientadas a los aprendizajes disciplinares y/o técnicos, el devenir de éstas propone un “*involucramiento perceptual directo con el entorno*” (Padawer, 2013;165) lo que visibiliza la construcción del *hacer común* como parte constitutiva de la trama de la actividad. Aquí el *hacer común* involucra prácticas que fluyen entre los aprendizajes técnicos y/o disciplinares desplazando constantemente el aprendizaje entre éstos. El *hacer* en estas actividades conlleva una *participación plena* (Lave y Wenger 1991) de todes, que pueden o no implicar una *participación periférica legítima* (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) y/o *participación guiada* (Rogoff, 1993) respecto a los aprendizajes técnicos y/o disciplinares vinculados al longboarding, el skateboarding o el surfing entre niñes, pero que fluye siempre a partir de una *participación mutua* (Ingold, 2022) en la producción de lo *común*.

En estas actividades, les niñes despliegan una igualdad que construye lo *común* reconociendo las diferencias, pero sin que éstas se expresen individualmente dado que el involucramiento perceptual con el entorno es lo que establece el *hacer*, y no la experiencia de cada niñe. Ejercitar el take off”o la “*remada*” supone la construcción de un *hacer común* que viabiliza una *participación plena* (Lave y Wenger 1991) de todes les niñes en la actividad, que simultáneamente posibilita que algunas asuman una *participación periférica legítima* (Lave y Wenger 1991 y Wenger 2001) y/o *guiada* (Rogoff, 1993), dado que lo que verifica la igualdad es el *hacer* y no el conocimiento técnico o disciplinar. Acordar el uso de las tablas, pautar el uso del half o intercambiar posiciones respecto a la tirada en la pendiente; son prácticas de *hacer común* que se construyen partiendo de una mutua implicancia con los aprendizajes técnicos y/o disciplinares propuestos en estas situaciones de enseñanza intencionada.

A pesar de estas diferencias, en ambas situaciones de enseñanza intencionada les niñes aprenden el *hacer común* en las prácticas, dado que son éstos los aprendizajes que comparten. En ambas situaciones de enseñanza intencionada les niñes aprenden un *hacer común* que liga de manera diferencial participación e igualdad al abordar las actividades entre sí, y que se produce en estrecha

relación con los *imaginarios sociales de lo común* presentes en el entorno de aprendizaje. Si bien unas actividades, posibilitan la producción de lo *común* con mayor independencia del involucramiento en el *hacer*, a partir de una participación que puede separarse de la igualdad, en ambas situaciones de enseñanza intencionada analizadas son los niños quienes van relacionando participación e igualdad, desarrollando en el *hacer* un nuevo universo posible de lo *común*.

Universo posible de lo *común* que se produce a partir de marcos de referencia estrechamente vinculados a la vida cotidiana. Es en la cotidianidad que conllevan las situaciones de enseñanza intencionada donde se construyen las prácticas que componen el *hacer común*. Lo cual supone que el entramado de prácticas que componen el *hacer común* en las situaciones de enseñanza intencionada se produce, por un lado, a partir de las diferentes maneras de relacionar participación e igualdad que contienen los aprendizajes vivenciados en las comunidades de prácticas. Y por el otro, que las prácticas que son valoradas como aprendizaje en las diferentes actividades se construyen en estrecha relación con los imaginarios sociales que hegemonizan la producción de lo común en un determinado entramado local.

Es por esto por lo que el aprendizaje del *hacer común* es producto de un “*entretendido de múltiples redes entrecruzadas que rebasan con mucho las bardas del edificio escolar.*” (Rockwell, 2011; 19). Los aprendizajes vinculados al *hacer común* se construyen a partir de un entramado de prácticas situadas que los niños despliegan y construyen simultáneamente al abordar las actividades. Un entramado que se despliega en el marco de los procesos que en cada sociedad produce lo *común*. Y que en las situaciones de enseñanza intencionada se vinculan a imaginarios sociales relacionados con la formación ciudadana, la formación democrática, o la educación inclusiva como analizamos en el capítulo 2 y a las imaginерías vivenciadas en las diferentes comunidades de prácticas de las que participan y en las que aprenden diferentes relaciones de igualdad como examinamos en el capítulo 3. El *hacer común* que los niños construyen entre sí, en las situaciones de enseñanza intencionada, está tan cargado de futuro como de pasado “*el niño puebla un mundo de tradiciones y prácticas institucionales;*

un mundo que, como el tuyo y el mío, se encuentra ya rodeado de espíritus.”
(Díaz de Rada, 2011; Pág. 73-74)

Al hacer las actividades, los niños aprenden en el *hacer* el reparto de las partes que constituye lo *común* en cada *comunidad de prácticas*. Entramados relacionales que producen el “*conocimiento particular del orden social en que éste participa, por un lado, y su lectura propia del orden natural*” (Segato, 2015; 176). Estas *imaginerías* de lo *común*, que son vivenciadas por los niños en el *hacer* con los otros propuesto en las diferentes comunidades de prácticas, configuran la *zona de desarrollo potencial* (Vigotsky; 1995) para el aprendizaje de *hacer común* en un determinado entramado local.

6.4 Imaginarios sociales e imaginerías 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 al relacionar en las actividades, las prácticas aprendidas en diferentes situaciones de enseñanza. Entramado que, como sostuvimos anteriormente, involucra relaciones de hegemonía y subalternidad entre diferentes *imaginarios sociales* de lo *común* en un determinado contexto social e histórico. Al *hacer* las actividades los niños se relacionan con las *imaginerías* de lo *común*, que en cada situación de enseñanza intencionada valoran diferencialmente la relación entre participación e igualdad en el *hacer común*. Los niños aprenden el *hacer común* a partir de un entramado de prácticas que contiene, pero que también excede a las que intencionalmente son propuestas por los adultos a cargo de las situaciones de enseñanza intencionada. Al igual que Jules Henry, consideramos que cada generación tiene que aprender a entenderse 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; 258).

La L1420, la LFE y la LEN son expresiones sociohistóricas que condensan las significaciones imaginarias vinculadas a lo *común* que una generación presenta a las otras. Las leyes educativas y los diseños curriculares *instituyen imaginarios*

sociales de lo *común* que establecen, por un lado, experiencias de participación en lo *común*, y por el otro, quiénes son *les iguales* que forman parte del todo *común*. En el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) elaborado por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires el imaginario social contenido que se propone a las siguientes generaciones, se relaciona con el consenso como forma de participación en el *hacer* con otros y de igualación en lo *común* para todos. Imaginario social que ubica a los niños como activos productores de conocimientos disciplinares y/o técnicos, pero disipando su participación en lo que refiere a la producción de lo *común*. En este sentido, la invisibilización de los aprendizajes de *hacer común* en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) se corresponde con los enfoques que sostienen que la infancia es un estado en desarrollo hacia la adultez; lo que justifica la organización de gradientes para el aprendizaje del *hacer común*.

Esta tensión entre reconocer el *hacer* de los niños en los aprendizajes disciplinares y técnicos, a la par que disipar su involucramiento en la *producción de lo común*, se corresponde con el lugar subsidiario otorgado al aprendizaje del *hacer común* en las actividades propuestas en las situaciones de enseñanza intencionada escolares. El *hacer común* es subsidiario en las políticas educativas, debido a que en éstas priman marcos epistémicos que sostienen que el aprendizaje es producto del desarrollo alcanzado en las etapas previas. La *producción de lo común* en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) no se corresponde con el *desarrollo* que se considera que han alcanzado los niños de 6 años y, por ende, es diluido en los aprendizajes disciplinares y/o técnicos. No obstante, como muestran las situaciones de enseñanza intencionada analizadas, los niños aprenden el *hacer común* en el marco de una red que excede lo escolar, independientemente de que estos aprendizajes sean, o no, problematizados en las políticas educativas.

En este sentido, explorar la conformación histórica y actual del Municipio de Pinamar nos permitió registrar como en el aprendizaje del *hacer común* están presentes los diferentes *imaginarios sociales de lo común* con los que se identifican las diferentes comunidades de prácticas de las que participan los niños. El análisis de las *imagerías de lo común* presentes en la localidad nos

permite visibilizar la disputa que entre sectores sociales se produce por hegemonizar el *imaginario social* de lo *común* en la localidad. En este sentido el “Jardín de la Elite”, el “Pinamarómetro de los Pioneros”, la “Catedral del Neoliberalismo”, “Acá no pasa nada...” y “en Pinamar se vive mejor” son *imaginerías* construidas en los entornos de aprendizaje de los niños. Estas *imaginerías* proponen diferentes maneras de establecer, que “*parte del todo*” se objetiva como la “*propiedad*” de lo *común* en las actividades donde los niños aprenden el *hacer común*, en las diferentes situaciones de enseñanza intencionada (Rancière; 1996).

Analizar los *imaginarios sociales* y las *imaginerías* nos permite dar cuenta de la disputa que en una localidad se produce por hegemonizar el proceso⁹⁸ social de producción de lo *común*. La delimitación de lo *común* expresa la correlación de fuerzas que da lugar a las formas de participación e igualdad hegemónicas que son aprendidas en un determinado entramado local. En estas situaciones se despliegan prácticas instituidas de *producción de lo común*; que legitiman diferentes relaciones entre participación e igualdad. Prácticas instituidas y/o rutinas cotidianas relacionadas con la *producción de lo común* que son parte del entorno que configura las situaciones de enseñanza intencionada en las que los niños *aprenden un hacer común*.

Los imaginarios sociales y las imaginerías de lo común son *producto* de “*una sociedad que piensa, clasifica e identifica a partir de los individuos que conforman las instituciones, que son espacios sociales construidos*”. (Douglas, 1986). Las “*decisiones más profundas no las toman individuos que actúan en calidad de tales, sino individuos que piensan dentro de instituciones y en nombre de éstas*” (Douglas, 1986; 178)⁹⁹. Estos estilos de pensamiento que se

⁹⁸ Los procesos sociales ligan las prácticas que los sujetos despliegan respecto a un determinado problema social. Ligazón que es social e histórica; o sea situada. Los procesos sociales expresan “...el trabajo colectivo de construcción de la realidad social.” (Bourdieu y Wacquant).

⁹⁹ Además de recuperar las ideas de Durkheim, respecto a cómo las sociedades construyen conocimiento, a partir de la elaboración de representaciones colectivas, la autora recupera el concepto de “colectivo de pensamiento” de Ludwik Fleck. “La estructura general del colectivo de pensamiento conlleva que la comunicación intelectual intracolectiva produzca por razones sociológicas -sin tener en cuenta el contenido y la legitimación lógica- el reforzamiento de las creaciones intelectuales. (Fleck 1935; 103[153].)” (Douglas, 1986; 39). Douglas redefine la categoría de pensamiento colectivo para analizar cómo las instituciones se van conformando a partir de individuos que deciden, actúan y operan desde una racionalidad que va conformando

despliegan a escala grupal, y que dan lugar a la conformación de una *memoria pública* compuesta por las conceptualizaciones compartidas por el grupo, lo que permite una eficacia pragmática en el *hacer* con los otros. Una “vez que se ha aceptado que las personas clasifican también se puede reconocer que sus clasificaciones personales gozan de cierto nivel de autonomía. Las comunidades clasifican de distinto modo. ... las instituciones sobreviven encauzando todos los procesos de información hacia la tarea de su propio asentamiento” (Douglas, 1986; Pág. 150). Las *imaginerías de lo común* expresan el entramado perceptivo que los sujetos producen, pero que materializan estilos de pensamiento (Douglas, 1986), que son a la vez a partir de los cuales se organizan y se disputan los imaginarios sociales.

En nuestra sociedad, desde hace más de cincuenta años, el Neoliberalismo hegemoniza la producción del *imaginario social común*; legitimando determinadas *imaginerías de hacer común* por sobre otras. “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; Pág. 101). En nuestro trabajo hemos intentado mostrar como el neoliberalismo está presente en los *imaginarios sociales de lo común* propuestos en los Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) elaborado por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires a partir de proponer una *producción de lo común* que conceptualiza al consenso como principio, anulando la posibilidad de que éste sea producto del intercambio entre individuos o grupos. Esta producción *de lo común* anula el disenso como forma posible de lo *común*; e instala un conformismo consensual como práctica hegemónica de *hacer común*.

una grupalidad, que puede o no lograr estabilidad con el tiempo, pero que va construyendo estilos de pensamiento. Las instituciones “son productos comunes de un mundo de pensamiento. Y ambas son logros improbables si no se puede explicar cómo se combinan los pensadores individuales para producir un bien común.” (Douglas, 1986; 63). Este bien común va configurando palabras que representan su pensamiento y van construyendo paquetes de ideas que configuran el significado de la institución.

Este conformismo consensual¹⁰⁰ es propio del estado de derecho actual y su propósito es la disolución del litigio como práctica posible del *hacer común* (Rancière, 1996). Si bien las significaciones imaginarias que disputan la hegemonía de lo *común* van cambiando en cada momento histórico, la construcción de un *imaginario social común* sostenido en el consenso está presente desde “*que una teoría liberal de la constitución política se elabora y prevalece a partir de finales del siglo XVIII, ella se basa en la afirmación explícita de la imposibilidad de esta participación en las sociedades contemporáneas y en la aceptación del Estado como diferente de la comunidad política, como algo extraño a ella. [...] Esta filosofía política se encuentra frente a una cuadratura del círculo: se mantiene un Estado separado del que se intenta limitar el poder, se da por sentado que los ciudadanos no pueden o no quieren, salvo excepcionalmente, ocuparse de los asuntos públicos, y al mismo tiempo se pretende fundar sobre esto un régimen que profesa la soberanía del pueblo y que se da el nombre de democracia. A la autoorganización de la sociedad llamada civil 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)

Igualmente, hemos intentado mostrar cómo la hegemonía del *imaginario social* neoliberal es parte constitutiva de las *imaginerías* que en la localidad se producen en relación con lo *común* y respecto a quienes pueden o no acceder (ser parte) de ello. Las *imaginerías de lo común*, vinculadas con la *fundación* del Municipio de Pinamar o la *radicación* de diferentes sectores sociales, son disputas por el derecho a significar qué parte del todo produce materialmente lo *común*. *Imaginerías de lo común* que legitiman prácticas de *hacer común* en la localidad que, por ejemplo, ubican a la playa y el mar como productos a ser

¹⁰⁰ “Un nuevo tipo antropológico de individuo emerge, definido por la avaricia, la frustración, el conformismo generalizado (lo que en el ámbito de la cultura llamamos pomposamente posmodernidad). Todo esto se ha materializado en estructuras pesadas: la carrera desquiciada y potencialmente letal de una tecnociencia autonomizada; el onanismo consumista, televisivo y publicitario; la atomización de la sociedad, la rápida obsolescencia técnica y moral de todos los productos; las riquezas que, sin cesar de crecer, se escurren entre los dedos. El capitalismo parece haber finalmente logrado crear el tipo de individuo que le corresponde: perpetuamente distraído, pasando de un goce a otro, sin memoria y sin proyecto, dispuesto a responder a todas las solicitudes de una máquina económica que, cada vez más, destruye la biosfera para producir ilusiones llamadas mercancías” (Castoriadis, 2013 en *Que lle démocratie? Écrits politiques*, Tome II, Editions du Sandre).

vendidos, espacios de los que se participa a partir de una relación mercantil, y a partir de la cual se produce la posibilidad de igualación. El imaginario social neoliberal de lo común “*no recurre esencialmente a la coerción, sino a una suerte de débil semi-adhesión de la población. Ésta ha sido finalmente penetrada por el imaginario capitalista: el sentido de la vida humana sería la expansión ilimitada de la producción y el consumo, el pretendido bienestar material, etc.*” (Castoriadis, 1993; 38)

Estos *imaginarios sociales de lo común* presentes en el Sistema Educativo Argentino y el Municipio de Pinamar conllevan: en primer lugar, una disputa por conceptualizar lo que se tiene en *común* para amalgamar, y, consecuentemente, producir la organización del todo en tanto comunidad. En segundo lugar, establecer quiénes son los iguales que participan en ella. Lo *común* a la par que iguala, crea condiciones desde las cuales se iguala. Ambos procesos político-sociales generales producen la vida cotidiana de los “*hombres particulares*” quienes, por su parte, construyen posibilidades de “*reproducción social*” (Heller, 1977).

No obstante, son los seres humanos en interacción con el entorno quienes actualizan en la práctica los imaginarios sociales y las imagerías que se construyen de generación en generación. Lo que 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- (Vigotsky; 1995; Piaget; 1996; 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; 416).

En la vida cotidiana 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, 1967; 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*”. Les niños aprenden el *hacer común* en la praxis compartida que experimentan en los entornos sociales compartidos.

En las situaciones de enseñanza intencionada analizadas, a partir de ir entramando sus experiencias de lo *común*, los niños aprenden a construir un *hacer* a partir de prácticas que relacionan diferentes ordenes de valoración que impactan unos en otros. De esta manera, los aprendizajes disciplinares y/o técnicos, que certifican la obtención de títulos o la movilidad social, se presentan entramados a otros relacionados con el *hacer común*, orientados a garantizar la posibilidad o no, de vivir juntos. Este entramado de prácticas expresa cómo el *hacer* trama la producción de lo *común* “*designa el modo en el que este conjunto de procesos opera, en último término y efectivamente, para conceder una nueva vida a las creencias ideológicas y sociales, así como para reforzarlas*”. (Willis, 1998; 449). Empero, estas prácticas entramadas en el *hacer común* también expresan una nueva *producción de lo común* que los niños construyen entre sí. Nueva producción que visibiliza la creatividad que los niños despliegan entre sí, al construir relaciones situadas que les permiten ampliar el universo posible de *hacer común* disponible para ellos, y otros, en las situaciones de enseñanza intencionada.

6.5 Hacia una política del *hacer común*

Al inicio, sostuvimos que nuestro objetivo era analizar el aprendizaje del *hacer común* que los niños del primer ciclo de escolarización primaria construyen al abordar entre sí una misma actividad en diferentes situaciones de enseñanza intencionada en el Municipio de Pinamar. En las actividades analizadas los niños aprenden a realizar una práctica de cierto género, pero al mismo tiempo despliegan un entramado de prácticas cuyo aprendizaje es mayor que la operación de partida. El *hacer común* no es un conocimiento objetivado en las situaciones de enseñanza intencionada, a pesar de esto, es un aprendizaje que

los niños construyen en las actividades a partir de un *redescubrimiento guiado* (Ingold, 2022) entre pares. Aprendemos en la práctica a construir conocimiento y aprendemos conocimientos producto de la práctica.

De modo tal, que el involucramiento en un mayor número de actividades compartidas habilita diferentes experiencias de *redescubrimientos guiados* (Ingold, 2022) 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 parte de la vida social en la que se despliega la cotidianeidad, 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, 2007; 136). Cuestionar 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*. El *hacer común* corresponde al vivir con otros, el vivir con otros incumbe a lo político, y lo político concierne al aprender.

Bibliografía

- Achilli, E. (1985). "El enfoque antropológico en la investigación social." En las Jornadas sobre "Antropología y las Ciencias Sociales" organizada por la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, el 20 de agosto de 1985.
- Achilli, E. (1988). "La Práctica Docente: Una Interpretación desde los saberes del maestro." (Investigación en Talleres de Educadores). Rosario, Argentina. Universidad Nacional de Rosario -Facultad de Humanidades y Artes - Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales.
- Achilli, E. (1992). "Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños". Documento de trabajo, Rosario.
- Achilli, E. (1994). "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples". En 1º Jornadas sobre "Etnografía y Métodos Cualitativos". IDES. Bs.As.
- Achilli, E. (1996). Práctica Docente y Diversidad Sociocultural. Rosario, Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2001). Investigación y Formación Docente. Rosario. Laborde.
- Achilli, E. (2003). "Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana". Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Laborde.
- Ambrogi, S y Cragolino, E. (2018) Relaciones, escalas y estereoscopías: el análisis de prácticas educativas empresariales en territorios rurales en transformación. En Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (Comp.) Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018. Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, Córdoba.
- Anderson, P. (2011) El Nuevo Viejo Mundo. Akal. Madrid
- Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Madrid.

- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En Polifonías Revista de Educación, 9.
- Barna, A. (2013). “El sueño de la emancipación normativa. Revisitando los procesos de transformación legislativa hacia las leyes de “protección integral de los derechos de niñxs” en Argentina”. En: VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires: Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Basabe, L; Cols, E. y Feeney, S. (2003) Los componentes del contenido escolar. Ficha de Catedra. Didáctica 1. OPFYL.
- Batallán, G. & Campanini, S. (2012). “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niñxs y jóvenes escolarizados”. En: Laborde S. & Graziano A., (Eds). Políticas sociales hacia la infancia (pp. 41-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G. (1987) “El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela” En Elichiry, N. (comp) El niño y la escuela. Nueva Vision, Bs. As.
- Batallán, G. (2011) Introducción. En Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela / coord. por Graciela Batallán, María Rosa Neufeld, 2011.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenesadolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: Cuadernos de Antropología Social, n. 28, pp. 85-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0327-3776>
- Batallan, G. y Campanini, S. (2018). Interpelaciones teórico-metodológicas sobre la temporalidad en el enfoque histórico etnográfico de investigación. En Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (Comp.) Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018. Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, Córdoba.
- Batallán, G., Rodríguez Bustamante, L., & Ritta, L. (2021). “Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes”. En: Revista

De Antropología Social, n. 30, vol. 1, pp. 41-54.
<https://doi.org/10.5209/raso.74618>

- Bateson, G (1971/1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Ediciones Lohlé-Lumen. Bs.As.
- Bateson, G. (1990). Naven. Un ceremonial latmul. Júcar Universidad. Barcelona.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville C. y Mosconi, N. (1998): Saber y relación con el saber Paidós. Bs.As.
- Benedict, R. (1934/1989) El hombre y la cultura. Centro Editor de América Latina. Bs.As.
- Benseny, G. B. (2011) “La zona costera como escenario turístico. Transformaciones territoriales en la costa atlántica bonaerense Villa Gesell (Argentina)”. Tesis de Doctor en Geografía - Universidad Nacional del Sur.
- Bernetti, J. y Puigrós, A. (1993). Historia de la educación argentina: tomo 5: Peronismo: Cultura Política y Educación (1945-1955). Galerna, Bs.As.
- Bernstein, B. (1993), La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata.
- Boas, F. (1911/1992) La mentalidad del hombre primitivo. Almagesto. Bs.As.
- Bono, N; Rocca, M.J; Seimandiy, M; y Ríos, L. (2006) Sustentabilidad y ordenamiento territorial. El caso del Partido de Pinamar. Revista 47 al fondo. Año 10, N° 13. UNLP.
- Bottarini, R. (2012). “Leer, escribir, votar: La conflictiva definición del currículum ciudadano”. En Cucuzza, R. y Spregelburd, R. (2012). Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Editoras del Calderón, Bs.As.
- Bourdieu, P. (1997); Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, Barcelona
- Bourdieu, P. (1999) Meditaciones Pascalinas. Anagrama. Barcelona
- Bourdieu, P. (2003) El oficio del científico. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). Él sentido práctico. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As.
- Bourdieu, P. y Wacquant, P. (1995) RESPUESTAS. Por una antropología reflexiva. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. y Wacquant, P. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores. Argentina

- Bruner, J. (1969), Hacia una teoría de la instrucción, México, Uthea.
- Bruner, J. (2001). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bruno, P. (2019). Una Historia de balnearios: Urbanismo y nuevas fundaciones en el litoral marítimo bonaerense, 1920-1940. Mar del Plata: EUDEM.
- Bunge de Shaw, C. (1993), "Una epopeya argentina". Inaco. Bs.As.
- Bunge, J (1993), "Pinamar". Inaco. Bs.As.
- Burke, P. (2016). Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot. Paidós. Bs.As.
- Cabral, G. (2019) Niños y niñas vestidos en guardapolvo blanco escolar. Un abordaje histórico-etnográfico, entre fuentes documentales y prácticas cotidianas en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Tesista de Licenciatura en Cs. Antropológicas. FFL-UBA.
- Camillioni; Davini; Edelstein; Litwin; Souto, y Barco (1990). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Campanini, S. (2018). "Institucion escolar y participacion de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporanea". En: Cuadernos de antropologia social, n. 47, pp. 143-156.
- Candela, A. (2001) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En Rockwell, E. La escuela cotidiana., México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Candela, A. (2006) Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre, 2006, pp. 797-820. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Cardona, G. R. (1999). Antropología de la escritura. Gedisa. Barcelona. España.
- Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila, Bs. As.

- Carretero .M y Castorina J.A. (2012), Desarrollo cognitivo y educación I. Buenos Aires: Paidós.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”. En Propuesta Educativa, año 7, N° 14, FLACSO, Bs As.
- Casey, S. (2010) The Wave: In the Pursuit of the Rogues, Freaks and Giants of the Ocean Hardcover. International Edition.
- Castoriadis, C. (1993) Entrevista publicada en el n° 10 de la revista Propos, en marzo 1993
- Castoriadis, C. (2008) La Cité et les Lois —Ce qui fait la Grèce— La création humaine, Seuil.
- Castoriadis. C. (2013) La institución Imaginaria de la Sociedad. Tusquets. Barcelona.
- Castorina, A (2014) La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina, A. Barreiro, A. “Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social”. Ed. Miño y Davila. Bs.As.
- Castorina, A. y Barreiro, A. (2014) “Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social”. Ed. Miño y Davila. Bs.As.
- Castorina, J. A. (2012). Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación. En Desarrollo cognitivo y educación I: Los inicios del conocimiento, Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, L. (2005). “Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños”. En: Cuadernos de antropología Social N° 22, FFyL, UBA, Bs. As.
- Cerletti, L. (2010) Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis Doctoral. FFyL. UBA
- Cerletti, L. Fabrizio M.L. y Santillán, L (2018) Educación, escolarización infantil y clases sociales: un análisis de las iniciativas colectivas y de las expectativas de futuro documentadas desde las familias. En Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (Comp.) Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de

Antropología y Educación, 2018. Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, Córdoba.

- Chalking, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Chevallard, I. (1997) *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- Clifford, James & Marcus, George E. (eds.) (1991), *Retóricas de la antropología*, Madrid: Júcar.
- Collins, J. (2018) La construcción de “aprendices de lengua inglesa” (ELL) [33-53] *Cuadernos de Antropología Social* /47 (2018) 33.
- Corrigan, P. y Sayer, D. (1985). “Introduction y Afterthought”. En *The Great Arch: English State formation as Cultural Revolution*. Versión en castellano en Lagos, M.L. y Calla, P. (Comps.). (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuadernos del Futuro 23.
- Cragolino, E. (1997). “La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa”. En *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata.
- Cragolino, E. (2000). “La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, FFyL-UBA. Bs.As.
- Cragolino, E. (2001). “Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba”. Tesis de Doctorado no publicada, FFyL-UBA., Argentina.
- Cragolino, E. (2002). “Trayectorias educativas en familias de origen campesino del norte cordobés”. *Cuadernos de Educación. La Educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos*. 2.
- Crehan, K. (2002) *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra. Barcelona.
- Cruz, G.M. (2009) “El rol del sector público en el cluster turístico de Pinamar” Lic. En Turismo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cruz, J. (2003). “Pinamar. Sueño de Jorge Bunge”
- D’Andrade, R. (2003). *The Development of Cognitive Anthropology*. UK: Cambridge University Press.

- D'Andrade, Roy G. (1992), "Schemas and motivation", in D'Andrade, Roy G. & Strauss, Claudia (eds.), *Human Motivation and Cultural Models*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 23-44.
- D'Andrade, Roy G. (1995), *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Dardot, P. y Laval, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*, Miño y Davila.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO Libros, Bs.As.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz de Rada, A. (2007) "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". En *Revista de Antropología Social*, Madrid.
- Díaz de Rada, A. (2010) *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz de Rada; A. (2006). "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". Departamento de Antropología Social y Cultural. UNED.
- Díez, M. L.; Fariña, F. y Novaro, G (2017) *Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares*. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11.

- Diker, G. (2012) ¿Cómo se construye lo común? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) "Educar: Posiciones acerca de lo común". Editorial Fundación La Hendija. Paraná. 2012.
- Dorothy Holland y Debra Skinner en "Cultural models in language and thought (1987)
- Douglas, M. (1978) Símbolos naturales. Alianza. Madrid.
- Douglas, M. (1986) Cómo piensan las instituciones. Alianza Universidad. Madrid
- Durkheim, E. y Mauss, M (1996) "Sobre ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En Durkheim, E. Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva). Ariel. Barcelona.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares. Anuario Argentino de Historia de la Educación IV : 11-36. Buenos Aires, Prometeo.
- Dussel, I. (2004). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Cuadernos de Pesquisa 34(122):305-335. San Pablo, Fundación Carlos Chagas.
- Dussel, I. (2005). Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En Gvirtz, S. (comp.); Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, espacios, lenguajes, ritos día escolar. Sobre cuerpos, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en la escuela: 103- 132. Buenos Aires, Santillana.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. "Alternativas". Serie: Espacio Pedagógico. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales, VII (26). Bs.As.
- Edwards, V. (2001). "Las formas del conocimiento en el aula" En ROCKWELL, E. (Comp.) En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México.
- Eggleston, I (1980), Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Troquel.
- Elias, N. (1989) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económico. México.

- Elias, N. (1990). Compromiso y Distanciamiento. Paidós. Bs.As.
- Elichiry N.; (2005) “Los deberes escolares: procesos cognitivos e interactividad” En Revista Novedades Educativas N°17. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- Enguita, M (2012) Escuela y ciudadanía en la era global. En Frigerio, G. y Diker, G. (2012) Educar: posiciones de lo común. Fundación La Hendija.
- Enriz, N. (2006). Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 24(1), 17-34
- Escolar, C y Besse, J. (2000) Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales. Eudeba.
- Esparza, D (2014) La historia del surf en España: De Magallanes a los años 80. Editorial: SURFING CHALLENGE, S.L. España.
- Esposito, Roberto (2003). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu
- Evans-Pritchard, E.E. (1992) Los Nuer. Anagrama, Barcelona.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). “Escuela y clases subalternas”. En: Educación y clases populares en América Latina. ROCKWELL e IBARROLA (comps). IPN, DIE. México. 1985.
- Fabrizio, M. L. (2021). Producir políticas en los territorios: una etnografía en torno a la inclusión, atención y educación de la infancia y la juventud en una orquesta escuela de la Provincia de Buenos Aires. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/14424?show=full>
- Feher, M. (1990) “Acerca del papel asignado al público por los filósofos de las ciencias”. En La ciencia y su público perspectivas históricas, editado por Javier Ordoñez y Alberto Elena, 421–31. Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Fernández Álvarez, M.I. (2016) Hacer juntos(as): dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva. Biblos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Fernández Álvarez, M.I. (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* 70: 25-36. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.03>
- Ferreiro, E. (2004) Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? En *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 13-32. ISBN 84-89384-50-9.
- Foley, D. E. (2010). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*. Filadelfia, University of Pennsylvania.
- Fonseca, C (1998). *Caminos de adopción*. Eudeba, Bs. As.
- Foster, G. (1974), *Antropología aplicada*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (1968). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno, México.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. S XXI.
- Foucault, M. (2005) *El orden del discurso*. Tusquets, Bs. As. 2005.
- Freire, P. (2013) *Por Una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores. Bs.As.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2012) *Educación: posiciones de lo común*. Fundación La Hendija.
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado con mención en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García Palacios, M. (2014). *Going to Churches of the Evangelio: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires*, *Childhood's Today*, 8(1): 1-25.
- García Palacios, M. (2017). *La escuela (católica) cotidiana. Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires*, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1) 45-59
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2010). *Contribuciones de la etnografía y el método clínico- crítico para el estudio de los conocimientos sociales de*

los niños. En Castorina José Antonio (coord.) Desarrollo del Conocimiento Social. Buenos Aires: Miño y Dávila

- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico e etnografía em pesquisas sobre conhecimentos sociais. Cadernos de Pesquisa, 44(154), 1052-1068
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas, Tellus, 9(17): 163-186.
- García Palacios, M., Enriz, N., & Hecht, A. (2014). "Niñxs y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (Qom-Mbya)". En: Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, n. 28, pp. 61-78.
- García Palacios, M., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2015). "Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)". Cuicuilco, vol. 22, n. 64, México sep./dic. 2015, pp. 185-201. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300010&lng=es&tling=es.
- García, R. (2000) El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Gedisa. Buenos Aires.
- Gavazzo, N. y Nejamkis, L. (2017). "Una visión socio–antropológica de las migraciones en América Latina", Etnografías Contemporáneas, Año 3, Nº 5, pp. 9-24.
- Geertz, C. (1994) Conocimiento local. Paidós. Bs.As.
- Geertz, C. (2003). Interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Editorial Siglo XXI. Bs.As.
- Gentili, P. (2012) Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio al otro. En Frigerio, G. y Diker, G. (2012) Educar: posiciones de lo común. Fundación La Hendija.
- Gessaghi, V y Petrelli, L. (2020) ¿Ya está todo cocinado?". Adultxs a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional. En Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado compilado por

María Rosa Neufeld. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). “¿Qué significa el currículum?” En Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid.
- Ginzburg, C. (1976) El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI. Atajos. Muchnik editores SA.
- Gluckman, M. (1958) Análisis de una situación social en Zululandia. Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA Rhodes-Livingstone Paper núm. 28, Manchester.
- Gondra, J. (2019) “La historia del surf a través de tres60”. Editorial: SURFING CHALLENGE, S.L. España.
- Goodenough, Ward H. (1971), Culture, Language, and Society, Reading: AddisonWesley.
- Goody, J. (1985) La domesticación del pensamiento salvaje. Akal.
- Goody, J. (1990). La lógica de la escritura y la organización de la sociedad. Buenos Aires:
- Goody, J. (2003). Cultura escrita en sociedades tradicionales. Gedisa. Barcelona.
- Gramsci, A. (1967). La formación de los intelectuales. Grijalbo. México.
- Gramsci, A. (1986). Cuadernos de la Cárcel. Ediciones Era. México.
- Grassi, E (1998). “La familia: un objeto polémico”. En: María Rosa Neufeld et al. (comps.). Antropología social y política. Hegemonía y poder; el mundo en movimiento. Eudeba, Bs. As.
- Grassi, E. (2018). Transformación del trabajo y la política social. En Grassi, E. y Hintze, S. (coord.). Tramas de desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa (pp. 57-122) Buenos Aires: Prometeo.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Espacio, Bs. As.
- Gravano, 2005;
- Gravano, A. (Comp.) (2005) Imaginarios sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología Urbana, Tandil: REUN.

- Gravano, A. A. Silva y S. Boggi (Eds.) (2016) Ciudades Vividas. Sistemas e Imaginarios de Ciudades Medias Bonaerenses, Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- Guerrero de Russo, V. (1977) Surge Pinamar. Bs.As.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M (1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique. Bs.As.
- Habermas, J. (1929) "Historia y Critica de la opinión pública"
- Habermas, J. (1962) Historia y Crítica de la Opinión Pública. Editorial Gustavo Gili. Bs.As.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). Empire. Cambridge: Harvard University Press
- Harris, M. (1979/2005) El desarrollo de la teoría antropológica. Siglo XXI. Madrid.
- Hecht, A. C. (2007). De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. Runa, Archivo para las Ciencias del hombre, 27, 87-99.
- Hecht, A. C. (2015). Diálogos entre los usos lúdicos del lenguaje por niños toba/qom y las propuestas de educación intercultural bilingüe. Lúdicamente, 4(8), 1-11
- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona.
- Henry, J. (1962). La cultura contra el hombre. Siglo XXI Editores. Madrid
- Hirsch, M. M. (2017) Construyendo Futuro n contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Hirsch, M. y Rúa, M (2020) "Reflexiones en torno al Programa Nacional de Becas Estudiantiles". Analizando políticas desde un enfoque etnográfico". En Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Comp. María Rosa Neufeld. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, CABA.
- Hirsch, M.M. y Salerno, V. (2017) "Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde el enfoque socioantropológico". En La

enseñanza de la antropología compilado por Cerletti, L y Rúa, M. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, CABA

- Holland, Dorothy & Quinn, Naomi (1987), "Culture and cognition", in Holland, Dorothy & Quinn, Naomi (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-42.
- Ingold, T. (2000) *The Perception of Environment*, London: Routledge.
- Ingold, T. (2008), "Anthropology is not ethnography", *Proceedings of the British Academy* 154: 69-92.
- Ingold, T. (2018) *Anthropology and/as Education*. Routledge. New York. EEUU.
- Ingold, T. (2022) *Llevando la vida: Antropología y Educación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Jackson, P. (1990) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jaime, J.C. (2003) *Pinamar. Sueño de Jorge Bunge*". Ed. Bs.As.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.
- Jodelet, D. (2000). "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.
- Keller, C. y Keller, D. (2011) *Pensar y actuar con hierro*. En CHALKIN, S. Y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kessler, G. (2009) *El Sentimiento de Inseguridad. Sociología del Temor al Delito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Krotz, E. (1993) *La producción de la antropología en el Sur: características, perspectivas, interrogantes*. *Alteridades*, vol. 3, núm. 6, 1993, pp. 5-11 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México
- Kvale, S (2011) *Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento?*. En Chalking, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires.

- Lahire, B. (2005) El espíritu sociológico. Manantial, Buenos Aires.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1986), Metáforas de la vida cotidiana, Madrid: Cátedra.
- Latour, B.; Lemonnier, P. (1994). Introduction: genèse sociale des techniques, genèse technique des humains. En: De la préhistoire aux missiles balistiques: l'intelligence sociale des techniques. París, La Découverte.
- Lave, J. (1977) "Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa", *Antropology and Education Quaterly* 8(3).
- Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Comp. Seth Chaiklin y Jean Lave. Amorrortu editores. CABA.
- Lave, J. (2015a) "Aprendizagem como/na prática" *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Lave, J. (2015b). *La cognición en la práctica*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lave, J. y Packer, M. (2011) *Hacia una ontología social del aprendizaje* *Revista de Estudios Sociales* No. 40 *Revista de Estudios Sociales*. agosto de 2011. Pp. 160. Bogotá, pp. 12-22.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leveau, C. (2009) "¿Contraurbanización en Argentina? Una aproximación a varias escalas con bases de datos censales del período 1991-2001", *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, (69): 85-95.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, 1996. Traducción de Laura Cerletti. Revisado por María Rosa Neufeld.
- Levi-Strauss, C. (1955) *Tristes Trópicos*. Paidós. Bs.As.
- Lévi-Strauss, C. (1964/1999) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lévy-Bruhl, L. (1910) "¿Cómo piensan los nativos?"

- Lévy-Bruhl, L. (1947) Las funciones mentales en las sociedades inferiores. Editor. Lautaro. Madrid.
- Lévy-Bruhl, Lucien (2003), El alma primitiva, Barcelona, Península.
- Llamosas, G (2017) Prácticas y estrategias colectivas situadas en el lugar de trabajo: el caso de los guardavidas de Pinamar, provincia de Buenos Aires, Argentina. En Revista LAT N°1, CABA.
- Llamosas, G (2020) La construcción de las demandas laborales de los guardavidas de Pinamar: la relación salario-tiempo de trabajo como eje de la disputa sindical. En Revista Trabajo y Sociedad N° 34, Vol. XXI, Verano 2020, Santiago del Estero, Argentina.
- Malinowski, B. (1986) Los argonautas del Pacífico occidental. Planeta-Agostini, Barcelona.
- Mantero, J.C. (1997) “Turismo: la opción incluyente”. En Aportes y transferencias. Año 2 vol. nº 1. CIT- UNMDP, Mar del Plata.
- Mantero, J.C. (2001) “Urbanizaciones turísticas del litoral atlántico”. En Aportes y Transferencias. Año 5 volumen 2. Centro de Investigaciones turísticas- UNMDP, Mar del Plata.
- Mantero, J.C. (2004) “Desarrollo local y actividad turística”. En revista Aportes año 8 vol.1. CIT-UNMDP, Mar del Plata.
- Mantobani, J. M. (2002), Entre el trigo y la espuma. Mar del Plata y el problema de la creación de los balnearios del Sudeste de la provincia de Buenos Aires a fines del Siglo XIX. Departamento de Servicios Gráficas Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- Mantobani, J. M. (2004), El papel de la sociabilidad en la construcción del territorio de la costa de la provincia de Buenos Aires, un enfoque geográfico. Mar del Plata, fines del siglo XIX. Ediciones Suárez. Argentina.
- Marx, K. (1867/2008) El Capital. Crítica de la economía política. El proceso de producción de capital I. SXXI. Mexico.
- Mauss (1904) Ensayo sobre las variaciones estacionales en las sociedades esquimales. Un estudio de morfología social. Annle Sociologique. Paris.
- Mauss, M. (1972). Sociedad y Ciencias Sociales. Obras III. Barcelona: Barral Editores.

- Mead, M. (1928/1993) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Ed. Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- Mead, M. (1985). *Educación y Cultura en Nueva Guinea*. Madrid: Paidós.
- Mead, M. (2006), *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Barcelona: Paidós.
- Mead, M. y Métraux, R. (eds.) (1953), *The Study of Culture at a Distance*, vol. 1, New York,: Berghahn Books Books, p. 3-18.
- Métraux, A. (1929), "Contribution à l'ethnographie et à l'archéologie de la Province de Mendoza (R.A.)", *Revista del Instituto de Etnología de la Universidad de Tucumán*, 1, Entrega 1, 5-73.
- Métraux, A. (1955), "Préface ", M. Leiris, *Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe*. París: Unesco-Gallimard.
- Métraux, A., (2014 [1928]), *La religion des Tupinamba*, París: PUF.
- Métraux, R Mead, M., y Métraux, R. (Eds.). (2000). *The study of culture at a distance* (Vol. 1). Berghahn Books
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Davila Editores. España.
- Montesinos M.P., Pallma S. y Sinisi L. (2007) "Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos". *Revista ETNIA* N° 48, Olavarría.
- Montesinos, M. P. y Pallma, (1997) S "Las marcas de la diferencia en la ciudad : Los sospechosos de siempre" *Actas del V Congreso Argentino de*
- Montesinos, M.P; Pallma, S. y Sinisil, L. (2000) "Ilegales...explotadores, ¿invasores...sumisos...los otros quiénes son?", *Cuadernos de Antropología Social* No. 10. CABA.
- Montesinos; P. (2020) *Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003–2009*. En *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Comp. María Rosa Neufeld. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, CABA.

- Moran de Farini, R. (1980). Pinamar y su historia. 1940-1980. Escuela de Artes Gráficas "Pablo Tavelli". Mar del Plata.
- Morin, E. (1986), Método 3. El Conocimiento Del Conocimiento. Editorial Catedra. Madrid.
- Morin, E. (1998). "Por una reforma del pensamiento". En Articular los saberes, ¿qué saberes enseñar en las escuelas?, Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.
- Mura, F. (2011) De sujeitos e objetos: Um ensaio crítico de antropología da técnica e da tecnologia. Horizontes Antropológicos, año 17, n. 36, Porto Alegre.
- Nancy, Jean-Luc. 2006. Ser singular plural. Arena. Madrid
- Nesper, J. (1994) Knowledge in motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduated Physics and Management. London & Washington: The Falmer Press. Traducción al español: Lic. Margarita González.
- Neufeld M.R. y Thisted J. A. (1999). "De eso no se habla...". Los usos de la diversidad en contextos de desigualdad social.
- Neufeld M.R., Sinisi L. y Thisted J. A (2010). Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- Neufeld, M. R. (1998). Estrategias familiares y escuela. Cuadernos de Antropología Social 2.
- Neufeld, M. R. (2014) "El campo de la antropología y la educación en la Argentina" en Tosta y Rocha (coord) Dialogos sem frontera. Auténtica, Bello Horizonte, 2014
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1997) "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". Jornadas de Antropología y Lingüística en la Cuenca del Plata. Facultad de Humanidades y Arte, Rosario, Tomo IV, Págs. 303 a 312, 1997.

- Neufeld, M.R. (2010) “Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA”, en Vivir en la Ciudad, Tendencias estructurales y procesos emergentes, CEACU y Laborde Editores, 2010.
- Neufeld, M.R. y Wallace, S. (1998) “Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas”. En Neufeld, MR., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), Antropología Social y Política, Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, M.R; Sinisi, L y Thisted, A. (2010) Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Julio 2010.
- Noel, G. (2011) “Cuestiones disputadas. Repertorios morales y procesos de delimitación de una comunidad imaginada en la costa atlántica bonaerense” en Publicar en Antropología y Ciencias Sociales XI, 99-126.
- Noel, G. (2011) “Guardianes del Paraíso. Génesis y Genealogía de una Identidad Colectiva en Mar de las Pampas, Provincia de Buenos Aires” en Revista del Museo de Antropología, IV: 211-226
- Noel, G. (2012) “Historias de Pioneros. Configuración y Surgimiento de un Repertorio Histórico-Identitario en la Costa Atlántica Bonaerense”, en Atek Na, 2:165-205.
- Noel, G. (2012) “Una invitacion a la lectura de Levy-Brhul” En Lévy-Bruhl, L. Cuadrenos. Eudeba. Bs.As.
- Noel, G. (2020) A la sombra de los bárbaros: transformaciones sociales y procesos de delimitación moral en una ciudad de la Costa Atlántica bonaerense (Villa Gesell, 2007-2014). Teseo, CABA.
- Noel, G. (2020) A la sombra de los bárbaros: transformaciones sociales y procesos de delimitación moral en una ciudad de la Costa Atlántica bonaerense (Villa Gesell, 2007-2014). Teseo, CABA.
- Noel, G. (2020) La Comunidad (Im)posible. Consenso, Conflicto e Identidad Colectiva en las Conmemoraciones Públicas de la Región Costera Bonaerense del Río de la Plata. Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales; Lugar: Rosario; Año: 2020 p. 96 - 120
- Noel, G. (2020) La Horda Dorada: Tensiones y Ambigüedades en Torno del Hippismo, la Bohemia y la Contracultura de los 60' y los 70' en la Ciudad de

Villa Gesell (Argentina) Sociabilidades Urbanas-Revista de Antropología e Sociología; Lugar: João Pessoa; Año: 2020 vol. 4 p. 43 - 60

- Noel, G. y De Abrantes. L. (2020) “La larga sombra del Conurbano. Conflictos y disputas en torno de la “conurbanización” en dos ciudades del interior de la Provincia de Buenos Aires” en Ponto Urbe. Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 26, 1-20.
- Noel, G.D. y Gavazzo, N. (2022) Fuera de escala: migraciones y transformaciones sociales en aglomeraciones medianas y pequeñas de la Argentina. Teseopress.com. Banfield.
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, Noviembre de 2014, pp. 157 a 179.
- Novaro, G. (2015). Imágenes y relatos del pasado y el presente: educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires. Cadernos Ceru, Vol. 26, Nº 1, Centro de Estudios Rurales y urbanos. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas. Universidad de San Pablo, Brasil, pp. 137-151
- Novaro, G. y Padawer, A. (2013). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en argentina. Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.10-38, jan./jun. 2013.
- Ong, J. (1987) Oralidad y escritura. FCE. Mexico.
- Ortner, S. (1984). Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA. Bs.As.
- Oury, J. (2017) Le Collectif - LeSéminaire de Sainte-Ann. Champ social éditions. Paris.
- Padawer, A. (2011). “Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales”. Educação e Contemporaneidade, 20(36), 79-92.
- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. En revista Astrolabio Nº10.
- Padawer, A. (2018) Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. Desdada. Nº21. Año 6. Oct-dic 2018.

- Padawer, A. (2019). El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos en la selva paranaense. En revista colombiana de antropología Vol. 55, N° 1.
- Padawer, A. (2020). El mundo rural y sus técnicas. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Padawer, A. (2021). Alimentando cerdos y buscando guembe: producción local de conocimiento sobre el mundo natural de niños campesinos e indígenas en San Ignacio. Antropologías hechas en la Argentina. Volumen III / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras); 1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología. Bs.As.
- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M., & Visintín, M. (2009). "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización". En: Intersecciones en antropología, 10(1), pp. 141-153.
- Pastoriza, E (2011) La conquista de las vacaciones. Breve historia del turismo en la argentina. EDHASA. Buenos Aires.
- Pavlov I. (1929/1997) Los Reflejos Condicionados. Ediciones Morata. Madrid.
- Piaget J. (1926/2001). La Representación del Mundo del Niño. Morata Madrid.
- Piaget, J. (1931) El lenguaje y el pensamiento en el niño.
- Piaget, J. (1946/1999). Psicología de la inteligencia. Crítica. Barcelona.
- Piaget, J. (1969/1979). Biología y conocimiento. Siglo XXI. Madrid
- Piaget, J. (1991) Seis estudios de Psicología. Laborde. Barcelona
- Pineau, P. (2006) "Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en Pineau, P. et al. El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Colihue. Buenos Aires.
- Pineau, P. (2014) Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires, Teseo.
- Puiggros, A. (1990) "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino." En Propuesta Educativa N°2. FLACSO, Bs. As.

- Puiggrós, A. (2006). Historia de la educación argentina: tomo 1: sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Galerna, Bs.As.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1974). "Sobre las relaciones burlescas". En: Estructura y Función en la Sociedad Primitiva. Península, Barcelona.
- Rancière, J. (1996) El desacuerdo. Política y filosofía. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires
- Ricoeur P. (2002) Del texto a la acción. FCE. Mexico.
- Riviere, A. (1988) La psicología de Vigotski. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Roca, A. (2011) Todo conocimiento es político, solo se trata de saber quién es el amo. Espacios 48: 1–14.
- Rockwell, E. (1981). "Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México". En Dialogando. Revista Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar
- Rockwell, E. (1987). "Repensando institución: una lectura de Gramsci". DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Rockwell, E. (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En GIGANTE, E. (comp.). Cultura y Escuela: la reflexión actual en México. Serie Pensar Cultura, México.
- Rockwell, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México. R
- Rockwell, E. (1996). "Claves para apropiación: La escolarización rural en México" (traducción). En Levinson, Foley y Holland. The cultural production of the educated person, State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". Revista de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid, V16, pp 175-212.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós.
- Rockwell, E. (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Neufeld, M.R. y Batallán, G.

Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.

- Rockwell, E. (2018) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Rodríguez Bustamante, L. (2019). “¿Cómo se piensan e imaginan los/as niñxs/as en su ciudad?: procesos de apropiación y participación ciudadana en un Programa de participación infantil”, presentada en XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre (RS).
- Rodríguez Bustamante, L. (2020). “Participación de los/as niñxs/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones”. En: RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, 41(1), pp. 183-198. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>
- Rodríguez Bustamante, L. (2021). “El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de co-gobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina”. En: XII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata (en actas).
- Rodríguez Bustamante, L. (2022) La participación de los niñxs en la gestión escolar y en el espacio público: Un Estudio Histórico-etnográfico. Tesis Doctoral en Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA.
- Rodríguez Celín, M.L.; Lemmi, S; Soto, S; Golé, C; Canciani, I. y Padawer, A (2018) Comunidades de práctica y espacios de sociabilidad: aprendizajes e identificaciones en el quehacer cotidiano. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 27 (1): 5-16. Bs.As.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. Paidós. Bs.As.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 8, 2007, pp. 111-150. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina
- Roseberry, W. (1994) Hegemonía y Lenguaje de la Controversia: Duke University Press. Mexico.

- Rúa, M (2010); “Recursos y saberes: reflexiones en torno a los “usos” de los conocimientos escolares en la “reunión de padres”” en Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- Rúa, M. (2017). Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. En Educación, Lenguaje y Sociedad, vol. XIV, núm. 14.
- Rúa, M. (2019) “El currículum desde un enfoque antropológico”. Revista Debates em Educação, Maceió, Brasil.
- Rúa, M. (2021). Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la “microclase. En Aprendiendo el “oficio” de investigar. Moya, M y Rúa, M. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Rúa, M. y Salerno, V. (2021) La construcción del conocimiento público en Ciencias Sociales y Humanidades. En colaboración Salerno, V. En Campo Universitario.2(3) Enero-Julio 2021. pp.1-16.
- Ruggiero, L. (2009) Por qué se pelea los chicos. Noveduc. Bs.As.
- Sahlins, M. (1976/1988) Cultura y razón práctica. Gedisa. Barcelona.
- Sahlins, M. (1987) Islas de Historia. Gedisa. Barcelona.
- San Cornelio, G; Martorell, S; y Ardèvol, E. (2021) Imaginarios sociales ante la crisis climática: análisis de los eco-influencers en Instagram. En IC – Revista Científica de Información y Comunicación 18 (2021) · pp. 197-224 · E-ISSN: 2173-1071 <https://dx.doi.org/10.12795/IC.2021.118.11>
- Santillán, I. (2012) Quienes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Sassone, S. (1992) “Subsistemas urbanos policéntricos en los sistemas nacionales de ciudades. Un caso en la Argentina”, en Revista Geográfica, 116: 85-111.
- Scarfó, G. F. (2018). Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Segato, R. (2015), La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Prometeo. Buenos Aires
- Shabel, P. (2018) “Estamos luchando por lo nuestro”. Construcciones de conocimiento sobre la política de niños en organizaciones sociales. TESIS DOCTORAL – UBA.
- Shabel, P. (2016). Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. En Revista Lúdicamente, Vol. 5, N°10, Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).
- Shabel, P. (2017). “«Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)”, Anuario del Instituto de Historia Argentina, 17(2): 1-19.
- Shore, C., & Wright, S. (1997). Policy: A New Field of Anthropology. In C. Shore, & S. Wright (Eds.), Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power (pp. 3-39). London: Routledge.
- Siiljo, R y Wyndhamn, J. (2011) Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En Chalking, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires.
- Sinisi, L. (1997). "Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación Polémica. "V Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata.
- Sinisi, L. (2006) Las escuelas y la integración, en Diversidad cultural e interculturalidad, Aldo Almeigeiras y Elisa Jure (compiladores), Prometeo libros y Universidad General de General Sarmiento, Buenos Aires 2006
- Sinisi, L. (2013) “Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas”, en Perspectivas Interdisciplinarias en Educación. Historia y Vida Cotidiana. Nora Elichiry compiladora, Editorial Manantial, Buenos Aires, Julio 2013.
- Steil, C. A., De Moura Carvalho, I. C. y Gómez, A. M. (2015). Horizontes de Antropología, núm. 44.
- Stenhouse, L. (1998), Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata.
- Szulc, A. (2019) Más allá de la agencia y las culturas infantiles Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. En RUNA,

archivo para las ciencias del hombre, 40(1), 21. doi: 10.34096/runa.v40i1.5360

- Tadeu da Silva, T. (1999) Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Autêntica Editorial. Belo Horizonte
- Terigi, F. (2012) "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común." En Frigerio, G. y Diker, G. (2012) Educar: posiciones de lo común. Fundación La Hendija.
- Thisted, J. A., Neufeld, M. R. (1997). "La producción social de la singularidad del sufrimiento. Consideraciones a partir de una investigación sobre los usos de la diversidad cultural".V Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata.
- Thompson, E.P. (1984) Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Critica. Barcelona.
- Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. *Current Anthropology* 42 (1): 125-138 (traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld). USA, University of California.
- Turner, V (1967/1990). La selva de los símbolos. Siglo XXI. Madrid.
- Turner, V (1988), El proceso ritual, Madrid: Taurus.
- Turner, V (1992) "Encounter with Freud: the Making of a Comparative Symbolologist" En *Blazing the Trail*. University of Arizona Press. Tucson.
- Vapñarsky, C. y N. Gorojovsky (1990) El Crecimiento Urbano en la Argentina, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F (1991). Arqueología de la escuela, La Piqueta, Madrid.
- Vigotsky, L.; Leontiev, A. y Romanovich Luria, A. (2007). Psicología y pedagogía. Akal. Madrid.
- Villoro, L. (1982) Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1930) "Herramienta y símbolo en el desarrollo de los niños"
- Vygotsky, L. (1978/2009) El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Editorial Critica. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Fausto. Buenos Aires.

- Wenger, E. (2001). Comunidad de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.
- Williams, R. (1977) Marxismo y literatura. Península. Barcelona.
- Willis, P. (1977/1988). Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, AKAL.
- Wright, S. (1998) "La politización de la "cultura"". En Anthropology Today Vol. 14 No 1, Febrero de 1998. Traducción de Florencia Enghel. Revisión Técnica de Mauricio F. Boivin y Julieta Gaztañaga.

Documentos:

- Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo. Coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2018.
- Guía Bosch, 1980. Pinamar.
- Guía Bosch, 1981. Pinamar.
- Ayzaguer, M. 11/01/18. Pinamar, abierto todo el año: la población estable casi se cuadruplicó. La Nación.
- Vitale, S. 12/04/21 Mudarse a la costa: cuánto cuesta una propiedad en Cariló y en Pinamar. La Nación.
- Struminger, B. y Horvat, A. 14/10/20. Adiós al cemento. Las ciudades chicas buscan atraer a porteños desencantados. La Nación.
- La voz de la escuela. Edición Aniversario Diciembre. 2017. Pinamar.
- Ley 1420, de 8 de julio de 1884.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, de 14 de diciembre de 2006. Congreso de la Nación Argentina.
- Ley Federal de Educación N.º 24.195, de 14 de abril de 1993 Congreso de la Nación Argentina.
- Observatorio Turístico, Secretaría de Turismo y Desarrollo Económico, Municipalidad de Pinamar. 2018.