

Sociolingüística y etnografía Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto- gestionados.

Heras Monner Sans, Ana Inés y Miano, María Amalia.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Miano, María Amalia (2013).
Sociolingüística y etnografía Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados. La Trama,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/Xma>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Sociolingüística y etnografía

Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados

Por Ana Inés Heras Monner Sans – María Amalia Miano

heras@irice-conicet.gov.ar / Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina
miano@irice-conicet.gov.ar / Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina

SUMARIO:

Presentamos un análisis de un dispositivo de reflexión sobre la práctica auto-gestionada denominado "Mesa Colectiva", conformado por representantes de seis organizaciones de Argentina. Nuestro análisis busca responder: ¿Qué formas asume la construcción de conocimiento en la Mesa Colectiva? ¿Cuáles son los contenidos que las organizaciones construyen para interpelar su acción colectiva? Aportamos una perspectiva poco trabajada en lo que refiere a la auto-gestión, ya que, en tanto los grupos auto-gestionados se conforman como espacios de acción política, sus prácticas e interacciones no resultan fáciles de documentar y sistematizar. Quienes escribimos este artículo somos participantes en la Mesa (pertenecemos a una de las organizaciones participantes) y también en la institución que formuló el proyecto de investigación. Este doble posicionamiento nos permite construir conocimiento en colaboración, sistematizarlo y analizarlo, poniéndolo a disposición para la discusión a través de diversos canales de comunicación (multimedia, performances, encuentros abiertos). Además, nuestro aporte es original en tanto tomamos una perspectiva sociolingüística combinada con la etnografía, metodológica y teóricamente, para analizar el aprendizaje. Nuestro análisis da cuenta de que hay una estrecha relación entre la Mesa Colectiva como dispositivo, los géneros discursivos que se construyen entre los participantes, y los contenidos que se van elaborando acerca de la autonomía como proyecto. Creemos aportar un punto de partida innovador para analizar la relación entre los contenidos que sustentan a la autonomía como proyecto y las formas que asumen esos contenidos en las prácticas de reflexión e interacción de los grupos auto-gestionados.

DESCRIPTORES:

investigación colaborativa, etnografía y sociolingüística combinadas, auto-gestión, autonomía como proyecto, análisis de datos audiovisuales

SUMMARY:

We present an analysis of interactions at the Mesa Colectiva de Trabajo, a device whereby representatives of six self-managed organizations share their everyday practices in order to reflect on them. We guide our analysis by these questions: What are the specific ways in which knowledge is constructed at the Mesa Colectiva? What are the contents by which the organizations construct their perspective in order to critically examine their collective action? Our analysis brings new perspectives on self-managed organizations in that we focus on interactions, and we analyze learning processes where several different organizations participate. It is important to note that in as much self-managed groups identify themselves with political action it is not easy to gain access to documenting their practices and, much less, their reflections on them. However, since the authors of this paper are also members of a self-managed organization participating in Mesa Colectiva, we share the process of knowledge generation, its analysis and its ways of being communicated to the public. Through our analysis we conclude that there is a close relationship between the type of device in which we interact (a collective round table where we are all participants with equal rights), the discursive genres created in this space, and the content generated through our shared reflections. Since we have combined interactional sociolinguistics with an ethnographic perspective, we have been able to identify what kinds of resources do participants bring to the common space, and what kind of content-knowledge is generated.

DESCRIPTORS:

collaborative research, ethnography, interactional sociolinguistics, self managed organizations, autonomy as a project, audio visual data analysis.

251

Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados

Sociolinguistics and ethnography. An analysis of interactions taking place at the Mesa Colectiva, a discussion device for self-managed groups

Páginas 251 a 271 en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 18, enero a diciembre de 2014.

ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634

¿QUÉ ES LA MESA COLECTIVA DE TRABAJO?

La Mesa se encuadra en una investigación colaborativa¹ que documenta, analiza e interpreta las prácticas auto-gestionadas, y construye conocimiento acerca de la autonomía como proyecto (Mesa Colectiva de Trabajo, en prensa). Cuando iniciamos nuestra participación en Mesa Colectiva, nos propusimos analizar junto a otros las interacciones que producimos allí. Durante este análisis, al mismo tiempo estudiamos los procesos de cada uno de los grupos involucrados, porque paralelamente realizamos etnografías colaborativas, algunas de ellas iniciadas hace años y otras más recientemente. Como Mesa comenzamos a funcionar en marzo de 2012; hasta junio de 2013 han transcurrido 14 encuentros con un promedio de 4 horas de trabajo en cada uno. Inicialmente, la Mesa fue convocada y coordinada por una de las organizaciones auto-gestionadas a la cual pertenecemos quienes escribimos este artículo².

A lo largo del tiempo, fuimos generando una coordinación conjunta *entre* todos los participantes a partir de lo que iba quedando planteado en la reunión precedente. Este modo se planteó así porque la Mesa no es un lugar donde “algunos enseñan y otros aprenden”, sino un espacio de *análisis mutuo*³ que va creando en su devenir las maneras más coherentes de desarrollarse. La institución que inicialmente convocó a la Mesa Colectiva se ocupa, además, de que los encuentros de Mesa Colectiva se graben en video, se transcriban y se socialicen entre los participantes. Se va así conformando un Archivo de Mesa Colectiva (AMC), de forma tal que puede ser consultado por quienes participamos.

De las seis experiencias que participan de la Mesa, cuatro pertenecen a la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. De las dos restantes, una tiene alcance nacional (con lo cual resulta complejo indicar cuál es su incumbencia geográfica específica) y la otra está compuesta por un argentino residente en EEUU que

lleva adelante una experiencia auto-gestionada vinculada al desarrollo artístico. Los objetivos de las organizaciones son variados: desarrollo artístico cultural; desarrollo político participativo y económico social; sostenimiento de personas en situación de calle; comedor comunitario.

ENFOQUE

Seguimos una línea de trabajo ya clásica, orientada por los análisis pioneros de McDermott (1976) y Mehan (1979), quienes identificaron que a través de la interacción se ponen a disposición recursos que portan los participantes. Estos recursos, a su vez, se transforman en el mismo intercambio, generando nuevos contenidos y también convirtiéndose en contextos en los cuales se desarrollan conocimientos. Así mismo, Erickson (1982, 1992) mostró que quienes intercambian se orientan no solamente por lo que sucede “ahí y entonces”, sino también por una invocación a contextos anteriores (locales o remotos) e inclusive a contextos a futuro (proyectados como posibilidad). Precisamente porque las interacciones cara a cara ocurren en tiempo real, están en continua transformación y tienen de este modo una característica *heterocrónica* (es decir, que ponen a funcionar la temporalidad en ese presente de interacción invocando otras temporalidades).

Coincidentemente, desde la perspectiva psicoanalítica, Green (2001) ha señalado, apoyándose en Freud, que la experiencia y la significación no necesariamente coinciden: es a través de procesos *de construcción de significado* que se accede a posibilidades de comprensión más amplias. Según esta orientación, la construcción de significado es entonces heterocrónica pero además heterogénea: apela a estratos distintos del ser humano (conscientes y no conscientes). Si se toma esta perspectiva para la construcción colectiva de conocimiento, podemos afirmar que la interacción está sujeta a una innumerable cantidad de aspectos

indeterminados. Por lo tanto nunca es posible *evaluar* completamente todos sus alcances, aunque sí es factible poner de manifiesto las posibilidades que interactivamente se construyen en tanto se la identifique a la vez como contenido y contexto. En ese sentido, el concepto de *oportunidades de aprendizaje* (SBCDG, 1992) se torna herramienta interpretativa para estudiar qué se va constituyendo como posibilidad cuando se conforman grupos que se proponen aprender juntos.

Para nuestro análisis tomamos una definición de *aprendizaje* mínima suficiente: "...[aprender es] moverse hacia lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado" (Bleger, 2007: 62). Esta perspectiva sostiene, a la vez, que el aprendizaje es un proceso de carácter social y que se articula singularmente en las dimensiones concurrentes del cuerpo, la mente y la psique. Es posible trazar antecedentes de esta perspectiva en el trabajo precursor de Vygotsky (primera mitad del siglo XX), quien puso el acento en el carácter socio-histórico de los procesos vinculados al aprendizaje y acuñó el, ya tradicional, concepto de "zona de desarrollo próximo": una herramienta analítica para identificar e interpretar cómo se extienden las capacidades humanas cuando se desarrollan junto a otros, con posibilidades de apoyarnos en sus aprendizajes previos, tomando en cuenta los aspectos cognitivos, motrices y emocionales del proceso. También Wallon (1947) indagó sobre la capacidad de aprender, vinculándola a la posibilidad de recibir una herencia social, recrearla e innovar a partir de ella, haciendo especial hincapié en que cada momento histórico-social y cada organización construyen sus posibilidades de hacer, aprender e interpretar, y tomando como dato que el ser humano está dotado de un aparato sensorio-motor que produce traducciones a otras áreas (mente, psique, emoción). Esta perspectiva es coincidente con la noción de aprendizaje que profundizó Jerome Bruner, definiéndola como la construcción de significado compartido

(Bruner, 1973, 1990).

Nuestra mirada toma así una perspectiva antropológica del aprendizaje (Collins & Green, 1992; Heras, 1993, 1995; Heras & Green, 2010; Kyratzis & Green, 1997; entre otros). A los efectos de nuestro escrito, y tomando esta línea conceptual, nos interesa señalar que el aprendizaje es una co-construcción, y que toda situación donde se produce aprendizaje va constituyendo en sí misma una *encuadre*, que no está cerrado sino que, por el contrario, actúa como sostén (Bleger, 2007 y Winnicott, 2007). Desde allí se pueden establecer relaciones únicas, específicas, singulares, que a su vez generan condiciones para establecer nuevas relaciones, es decir, nuevos aprendizajes. Dicho encuadre se va construyendo a través de diferentes recursos, entre los cuales cuentan por supuesto los *otros seres humanos*.

El psicoanálisis también contribuyó a identificar el lugar del *otro* en la posibilidad de producir una perspectiva nueva y diferente (Aulagnier, 2003, 2007; Enríquez, 1993; Winnicott, 2007). También, esta disciplina ha señalado que estar en grupo permite multiplicar la capacidad humana de asociar libremente, y reconoce a esta última como una vía para producir conocimiento (Green, 1990, 1993; Käes, 2004). Claramente, en el contexto psicoanalítico dichos conocimientos refieren al propósito terapéutico y, en ese sentido, son completamente diferentes a los propósitos que se sostienen en la Mesa Colectiva de Trabajo. Sin embargo, esta mirada resulta útil para comprender que los efectos del *otro que está ahí* producen procesos abiertos de pensamiento, uno de los cometidos explícitos de la autonomía como proyecto (Miranda, 2010, apoyándose en la obra de Corneille Castoriadis).

Por otra parte, y vinculado a lo anterior, tomamos en cuenta que la imaginación es lo que nos distingue como especie: la capacidad de imaginar nos mueve a construir significados diferentes a los que heredamos⁴. Desde este punto de vista la imaginación per-

mite la *creación* (como capacidad de inventar algo que no existe antes de ser creado y que se *imagina como potencia*). De esta manera, la capacidad asociativa, la imaginación y la creación, juegan un papel importante de considerar en los procesos de aprendizaje.

Desde esta formulación inicial, sostenemos que es posible identificar qué cuenta como aprendizaje si *observamos e interpretamos* la interacción y nos preguntamos *cómo* ocurre la producción de conocimiento en momentos sucesivos y a través del tiempo (Bloomer, Beierle, Grigorenko & Goldman, 2009; Bloomer & Hong, 2013; Heras, 1993, 1995, 1999).

METODOLOGÍA

Hemos construido una metodología de análisis que nos ha permitido elucidar *qué cuenta como aprendizaje y cómo ocurre* en la Mesa Colectiva de Trabajo a partir de la etnografía colaborativa y la sociolingüística de la interacción.

Etnografía Colaborativa. La etnografía suele comenzar preguntando *¿qué sucede?* (en las situaciones que se decide estudiar) y *¿qué significa* lo que sucede para los miembros que participan de esa situación? (Geertz, 1973, 1983). Preguntas que, si bien parecen simples, permiten poner de manifiesto aspectos que de otra manera se ocultan. Por ejemplo, la etnografía educativa ha permitido echar luz sobre las múltiples capas de contexto que tienen lugar en las interacciones educativas (Candela, Rockwell & Coll, 2004); sobre la importancia de concebir a las instituciones educativas —y lo que se produce en ellas como aprendizaje— desde la perspectiva de las relaciones de poder que se establecen en ellas (Carvajal Juárez, 1997; Unamuno, 2012); y sobre la gran variedad, variabilidad y plasticidad del conocimiento que puede generarse *entre alumnos* o ser planteado *por los alumnos* en las aulas escolares, más allá de la programación didáctica (Heras y Martínez, 2006; Rockwell, 2006).

Para un enfoque *colaborativo* en etnografía se es-

peran además otras acciones: una participación en y con los grupos, de forma continuada en el tiempo, determinada en cada momento y lugar según las relaciones establecidas con cada uno de esos grupos; también se presupone un registro sobre lo que hacemos por medio de la escritura, el audio, el video, la fotografía y la performance, para poder elaborar una interpretación continua conjunta de producción de conocimiento, de modo tal que lo que se vaya pudiendo entender, aprender, interpretar y contrastar no quede en un acervo o archivo privado, sino que pase a ser conocimiento compartido de quienes estamos participando (ver, por ejemplo: Colectivo PR, 2004; Heras Monner Sans y Burin, 2013; Malo, 2004).

En nuestro trabajo en Mesa Colectiva estamos utilizando la perspectiva etnográfica colaborativa de dos formas: 1) Como realizamos etnografías del trabajo cotidiano con los grupos participantes paralelamente a los Encuentros mensuales de Mesa Colectiva, ésta es información disponible para continuar reflexionando en el contexto de la Mesa. Así, dicha reflexión se produce en la “caja de resonancia” de la escucha y elaboración de compañeros de otros proyectos autogestionados. 2) Tomamos la perspectiva de analizar la Mesa etnográficamente, es decir, partiendo de suponer que la Mesa Colectiva es un espacio donde se van produciendo, como en todas las organizaciones, ciertas pautas culturalmente situadas: modos de ser, hacer, interpretar y valorar lo que sucede, por ejemplo. Desde estas dos miradas, concurrentemente etnográficas, hemos producido el análisis en este escrito.

Aportes de la sociolingüística de la interacción. Para analizar el material que vamos generando a través de nuestra participación con los grupos, producimos permanentemente registros de dichas interacciones. En el caso particular de este escrito, nos centramos en los registros audiovisuales producidos en las Mesas Colectivas de trabajo durante aproximadamente 18 meses con estos puntos de partida:

- toda interacción, si bien es un continuo, puede analizarse prestando atención a varias unidades de análisis discretas al mismo tiempo, tales como la unidad de mensaje, secuencia y evento, ligados entre sí por vínculos inter-textuales (Bloome & Bailey, 1992; Bloome & Egan Robertson, 1993) e inter-contextuales (Bloome, Beierle, Grigorenko & Goldman, 2009.)
- la unidad de mensaje se asimila a lo que en análisis de la conversación se llama “enunciado” y constituye una unidad de significado mínima que se torna relevante identificar porque provee información sobre los tipos de enunciados que conviven en los intercambios interactivos (que, a su vez, proveen información sobre lo que los participantes aportan al intercambio y lo que construyen en ese intercambio)
- desde la perspectiva sociolingüística los enunciados no se producen solamente en “la conversación” porque existen otras modalidades que se significan a través de la concurrente gestualidad, proxemia, kinesia, entonación, ritmo corporal, etc.

Resulta importante combinar la etnografía con la sociolingüística, dado que el análisis de una interacción situada en el tiempo (por ejemplo, tres horas de intercambio en el mes de marzo) puede verse informada por un análisis que ya se venía produciendo con las organizaciones en años anteriores, antes de iniciar la Mesa Colectiva. Así mismo, el análisis de otras interacciones en Mesa Colectiva, que por ejemplo tengan lugar en el mes de septiembre, se verá enriquecido por la mirada acumulativa y contrastante de otras secuencias de Mesa Colectiva y de otros momentos de observación y trabajo junto a las organizaciones participantes a lo largo del tiempo.

La noción de *secuencia* (Fuentes Rodríguez, 2000) nos permite, desde el punto de vista del análisis de la interacción, tener en cuenta que se trata precisamente de un *intercambio* que sucede en el *tiempo* y el *espacio*. Una secuencia de intercambio refiere a situaciones donde se producen interacciones; en toda

secuencia se pueden identificar turnos de habla. En nuestro caso de Mesa Colectiva, los turnos de habla se convierten también en concurrencias (lo que fuimos identificando como diálogos múltiples, es decir, muchos participantes intercambiando casi en simultáneo sin perder la posibilidad de comunicarse) y co-ocurrencias⁵ (lo que fuimos identificando como diálogos múltiples que co-ocurren en forma casi paralela en un mismo momento y lugar).

Una secuencia también puede ser identificada a partir de un criterio organizativo (por ejemplo: el tema), de modo tal que una secuencia que se inicia en un momento de la interacción puede retomarse (si se la analiza desde el punto de vista temático) en otro momento del mismo encuentro, o en otro encuentro diferente. Temáticamente, además, una secuencia suele tener dos pautas posibles: una es “convergente” y otra “divergente”. La convergente es la pauta que tiende a “transitar el mismo carril” en cuanto a contenido y formas de la comunicación interactiva; la divergente tiende a no conservarlo e inclusive puede ser disruptiva. La disruptiva o divergente no es “mala comunicación”; se llama así para indicar que “toma otra senda”, y en Mesa han ocurrido este tipo de situaciones, de forma tal que observar su recorrido se torna entonces importante. La divergencia permite ir construyendo conocimiento de modos que tal vez no se hubieran previsto. Es en esos “lugares de la comunicación” que parece importante tener esta perspectiva de orden metodológico y teórico ya que permite un lugar desde donde observar esa divergencia.

El evento refiere a situaciones más o menos esperables/esperadas que pueden identificarse a partir de comprenderlas como espacios de desarrollo de géneros discursivos específicos. Por ejemplo, en los eventos “presentación didáctica” o “discusión de conceptos con formato pedagógico” (identificados en Mesa Colectiva en forma recurrente) se estabiliza un cierto patrón interactivo que refiere a un género discursivo

más cercano al de exposición, disertación o explicación. Esta situación, visible al análisis, es también visible a los participantes (Erickson, 2004; Gumperz, 1982; Tannen, 1989), de forma tal que ellos mismos pueden volver a invocarla y repetirla en otros momentos. Bajtin identifica distintos tipos de enunciados a los cuales les da el nombre de "géneros discursivos" como "...tipos relativamente estables de enunciados" (Bajtin, 1999: 4), es decir, discursos que se van estandarizando y que circulan socialmente de acuerdo con convenciones más o menos pautadas y que pueden identificarse y diferenciarse unos de otros. Lo que los géneros discursivos permiten a quienes interactúan, es ubicarse con respecto a la pertinencia de las formas que han de usar en esa situación social. Hemos tomado este aporte también para analizar nuestros intercambios, puesto que partimos de suponer que en la Mesa Colectiva se irían usando y/o creando géneros discursivos (propios de los ámbitos de pertenencia de los participantes y de producir pautas culturales propias específicas de la Mesa Colectiva).

El significado de la forma que adquieren los enunciados se vincula a su vez con su lugar en una secuencia, ya que su forma (por ejemplo, una pregunta) no necesariamente determina su sentido. Así, una pregunta puede ser una advertencia o una evaluación (por ejemplo "¿estás escuchando?" como llamado de atención), o una pregunta efectivamente por el sentido manifiesto ("¿estás escuchando?" para confirmar si el audio es bueno o la acústica de la sala permite la comunicación). También cada intervención o turno puede interpretarse de diferentes maneras según el género discursivo en que se produce y la situación social en que ese género discursivo tiene lugar.

ANÁLISIS

Para poder analizar las interacciones en Mesa Colectiva nos vimos, primero, en la necesidad de definirla como tipo de situación social para poder interpre-

tar los tipos de intercambios que ocurren allí. Así, si bien la Mesa Colectiva tiene, por ejemplo, un enfoque educativo (ya que todos nos proponemos enseñar y aprender algo en vinculación con todos los demás participantes), sus interacciones no se rigen por las pautas culturales de espacios educativos formalizados en instituciones escolares y, de esta manera, los géneros discursivos difieren de los que podríamos encontrar en aulas de instituciones formalizadas. Así partimos de analizar tanto documentos donde la habíamos definido (por ejemplo, la invitación realizada a los participantes) como los transcripciones de los encuentros que transcurrieron entre 2012 y 2013, a partir de los cuales realizamos un mapeo semántico-temático de los contenidos trabajados en cada encuentro.

MAPEO SEMÁNTICO-TEMÁTICO DE LOS ENCUENTROS DE MESA COLECTIVA

FECHA	TEMAS / SIGNIFICADOS PRODUCIDOS COLECTIVAMENTE
30-30-2012	Presentación de conceptos en torno a la autonomía como proyecto. Presentación de experiencias a cargo de miembros participantes. Intercambio con audiencia en distintos puntos del mundo.
27-04-12	Generación e intercambio de preguntas de investigación por grupo. Análisis de la fotografía como documento para conocer a cada grupo.

1-06-12	<p>Repaso y ajuste de las preguntas propuestas. Intercambio abierto a partir de este repaso y ajuste.</p> <p>Identificación de qué preguntas surgen como comunes a todos los grupos.</p> <p>Revisión de conceptos eje que guían la propuesta de trabajo: aprendizaje, proyecto de autonomía, autogestión, creación</p> <p>Revisión de qué significa trabajar con los registros y qué constituye evidencia para analizar nuestras propias preguntas.</p> <p>Revisión de registros (escrito y video grabado de una de las organizaciones)</p>
29-06-12	<p>Lectura de un texto como disparador para trabajar temas ligados a las tomas de decisiones y a diferentes usos del lenguaje en relación con el poder.</p> <p>Revisión de registros escritos y audiovisuales.</p> <p>Relación entre el material de los registros y las preguntas planteadas por cada grupo.</p> <p>Evaluación de la jornada de trabajo.</p>
4-08-12	<p>Lectura de bibliografía para pensar el contexto social actual de los grupos autogestionados (época de falta de compromisos, hipermovilidad, falta de pertenencia a los lugares).</p> <p>Reflexionar sobre conceptos centrales de la obra de Castoriadis que están presentes en la práctica de los grupos autogestionados.</p> <p>Revisión de registros.</p>

31-08-12	<p>Discusión sobre la posibilidad de que nuevas organizaciones integren la Mesa.</p> <p>Proyección de cortos audiovisuales para trabajar sobre algunos temas que se están mencionando en la Mesa (el diálogo, la comunicación, la asunción de tareas, la imposición de ideas o el pensamiento crítico).</p> <p>Lectura de bibliografía para trabajar cuestiones de metodología (enfoque etnográfico y enfoque histórico).</p> <p>Revisión de registros y conexión con las preguntas planteadas por la organización de la cual se leyó el registro.</p>
28-09-12	<p>Revisión de registro- Conexión con preguntas.</p> <p>Lectura de bibliografía que trabaja sobre la experiencia de UMI.</p> <p>Conexión entre conceptos que surgen de la lectura del registro con los conceptos teóricos orientadores del proyecto (idea de independencia y autogestión, idea de mutualidad y paridad).</p> <p>Proyección de un fragmento de un programa humorístico que trabaja sobre la idea de los hippies.</p> <p>Lectura de bibliografía que plantea cuestiones sobre el hippismo.</p>
26-10-12	<p>Establecer posibles eventos de las organizaciones que los participantes de la Mesa Colectiva puedan ir a observar para hacer registros.</p> <p>Presentación de una nueva organización que va a participar de la Mesa.</p>

30-11-12	<p>Presentación de cada una de las organizaciones a través de una fotografía.</p> <p>Clinica con las organizaciones que participan de la Mesa, guiada por un especialista externo.</p> <p>Dinámica para realizar un regalo a otra organización ("amigo invisible").</p>
14-12-12	<p>Repaso de lo trabajado durante el año en cada uno de los encuentros de la Mesa.</p> <p>Dinámica para reflexionar acerca del impacto que tuvo en cada una de las organizaciones lo que se trabajó en la Mesa Colectiva.</p> <p>Planteo de alternativas para realizar las observaciones cruzadas entre grupos.</p> <p>Proyecciones y deseos para la Mesa Colectiva para el siguiente año.</p> <p>Regalos de fin de año (amigo invisible).</p>
5-04-2013	<p>Proyección de fragmentos audiovisuales de la última Mesa Colectiva del año anterior y de una actividad realizada en conjunto entre dos de las organizaciones que participan de la Mesa. Esta actividad además fue registrada en formato audiovisual por otra de las organizaciones.</p> <p>Técnica de "presentaciones cruzadas" entre organizaciones.</p> <p>Lectura de un artículo escrito de forma colectiva por varios integrantes de la Mesa.</p> <p>Propuesta de reflexionar a partir de esta lectura.</p>
3-06-13	<p>Proyección de un fragmento del registro audiovisual de la mesa anterior para pensar la dinámica de la Mesa colectiva.</p> <p>Trabajo de discusión abierta (intercambio y análisis) sobre el eje de tareas asumidas en los grupos y no cumplidas por algunos de sus participantes.</p>

Un análisis etnográfico de este mapeo permitió dar cuenta de las modificaciones y continuidades de las pautas discursivas en el propio devenir de la Mesa. De esta manera, encontramos que:

- Si bien en las primeras reuniones se identifican presentaciones expositivas y didácticas (de conceptos, de formas de realizar análisis, de maneras de realizar registros) realizadas por la organización convocante de la Mesa (ligadas a una pauta didáctica), a partir del sexto encuentro, esta pauta parece disminuir y se abre más espacio para la *discusión, el intercambio, las traducciones*.
- Durante 2012 se ha reflexionado sobre las prácticas de auto-gestión que se dan en los grupos a partir de la lectura y discusión de registros etnográficos de las experiencias. Estos registros habían sido realizados por la organización convocante de la Mesa. Sin embargo, a partir de 2013 ya no se reflexiona solamente sobre registros realizados por esta organización, sino también con registros generados por las otras organizaciones o bien sobre los propios registros que documentan audiovisualmente qué sucede en la Mesa.
- La propuesta central de los encuentros consiste en aprender a reflexionar sobre las prácticas de nuestro propio grupo y de los otros que participan de la Mesa. Esto se ha consolidado hacia el fin del primer año de trabajo cuando incluso se realizó una reflexión acerca del posible impacto que puede tener lo que se realiza en esta Mesa hacia el interior de los grupos. Este movimiento implicó un aprendizaje acerca de los distintos "contextos de resonancia" de los aprendizajes (Erickson).
- Identificamos 4 tipos de géneros discursivos preponderantes a lo largo del tiempo: presentaciones, intercambios, traducciones y lecturas.

Acerca de los géneros discursivos analizamos que:

- si bien son *tipos distinguibles*, son muy permeables

entre sí;

- cada uno de ellos, para conformarse, apela a variados recursos lingüísticos, para-lingüísticos, retóricos, kinésicos y gestuales;
- cada tipo de género discursivo a su vez se presenta con variantes (situación que puede verse en la siguiente tabla);
- la preponderancia de cada uno de ellos ha variado a lo largo del tiempo.

TABLA 1.
GÉNEROS DISCURSIVOS Y RECURSOS IDENTIFICADOS EN LOS ENCUENTROS DE MESA COLECTIVA.

GÉNEROS DISCURSIVOS	RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y PARA-LINGÜÍSTICOS
PRESENTACIONES	
Presentaciones expositivas	Explicación sobre algún aspecto trabajado. Exposición oral. A veces apoyada en recursos visuales. Se usa el cuerpo de manera específica: el expositor/a suele estar parado/a y, si está sentado, habla para el resto involucrándolos a todos con su mirada.
Presentaciones expositivas didácticas acerca de conceptos y lecturas	Explicación sobre una lectura o concepto de un autor que se produce por parte de quien conoce mejor el texto o concepto. La mayoría de las veces ocurre con un soporte visual (por ejemplo, un papel donde se anotan esos conceptos).
Presentaciones institucionales	Presentación oral sobre el trabajo de cada grupo, sus orientaciones, su historia. El cuerpo y la gestualidad, la entonación y la elección lexical, juegan un papel importante en la forma retórica.

INTERCAMBIOS	
Abiertos	En forma de diálogos múltiples (multi-diálogos), sin consigna u orientación previa. La interacción suele ser veloz, acompañada de humor e inflexiones tonales que implican significados compartidos en ese momento y lugar por su especificidad interactiva.
Orientados	A partir de una consigna o de una lectura en voz alta. Suelen ser intercambios ordenados, con intervenciones pausadas y no muy veloces.
Como reflexión	Reflexión desencadenada a partir del planteo iniciado por un miembro de otro grupo. Combinan formas interactivas variadas (según el tópico, la interacción puede ser más parecida al intercambio abierto o al orientado).
Informativos	Se comparte información sobre eventos, acciones, recursos o se realizan anuncios y pedidos. Se parecen en su forma enunciativa a las presentaciones expositivas.
LECTURAS	
Lecturas de materiales bibliográficos	En voz alta, en forma conjunta, tomando turnos para la lectura.
"Lecturas" de material visual	Audiovisual o fotográfico: el texto no está escrito, sino que es imagen.
Lecturas de registros etnográficos	En voz alta, en forma conjunta, tomando turnos para la lectura.

TRADUCCIONES	
Traducción	De 2 tipos: de conceptos teóricos y de experiencias de cada grupo, ambos siendo aspectos que no son compartidos por los demás miembros de Mesa Colectiva y precisan explicitarse. La traducción estuvo, durante los primeros 10 encuentros, más presente por parte de la organización convocante de la Mesa. A partir del encuentro 12, se la identifica distribuida entre todos los participantes.

A partir de estos resultados, produjimos análisis de secuencias para describir, analizar e interpretar los contenidos trabajados (en presentaciones, intercambios, traducciones y lecturas), las formas interactivas que se construyeron y las relaciones entre contenidos y prácticas discursivas. De esta manera, procedimos a interpretar qué constituye *aprendizaje* desde una perspectiva situada contextualmente, y no como una evaluación de criterios preestablecidos. Este modo de proceder es netamente antropológico y se apoya en nuestro conocimiento de conceptos y técnicas etnográficas y sociolingüísticas.

A continuación, presentaremos en detalle el análisis del primer género discursivo (las presentaciones), mientras que pondremos sólo algunos ejemplos de los demás géneros (intercambios, lecturas y traducción).

La presentación institucional: Los participantes recurren a este género para reflexionar sobre la identidad del grupo e incluso reafirmarla. Cuando analizamos los transcritos identificamos que el género presentación institucional ocurría en casi todos los encuentros.

Interpretamos que esta situación se debe a:

- que si bien las organizaciones son las mismas, las personas que asisten por cada organización pueden variar;

- el propósito de auto-reflexionar sobre sus objetivos y sobre los fundamentos políticos de la organización.

Por ejemplo:

Carlos [de El Gomerero]: "Si bien el comedor es del 2002, nos caracterizamos por una lucha más dura, más de denuncia pública, más política, el comedor tiene una connotación más, esencialmente, de denuncia política de un estado de situación (...). Después empezó a venir mucha más gente a ayudar y muchos de ellos hoy están también. Son gente mayor, que no tienen una...vienen por el deseo de colaborar, de ayudar y son valiosísimos y están muy constanciados con el comedor, pero no les pidas otra cosa que no sea nada más que eso. Entonces la estructura del comedor se fue modificando, se fue suavizando, sin perjuicio de que algunos de nosotros tenemos nuestra actividad y la seguimos ejerciendo. Algunos tienen militancia política, yo no la tengo, en este momento por lo menos, porque quiero ser imparcial para sostener el comedor, me permite moverme mejor no tener un color político definido en este momento. (...) En realidad la persona que está en la calle está muerta, no tiene futuro, no tiene destino, salvo el recibir un poco de afecto de alguno, y es muy difícil recuperarlo después, ya está perdido prácticamente; y nosotros nos dedicamos mucho a ese sector, esencialmente esa es la idea." (AMC, 27 de abril de 2012)

Horacio de Proyecto 7 explica: "La nuestra es una organización que tiene la particularidad de que se formó en la calle, cuando alguno de nosotros dormíamos en la puerta de la biblioteca del Congreso, hace ya unos cuantos años. Actualmente, está compuesta con gente como yo que estuvo en situación de calle y otros que están actualmente en situación de calle." (AMC, 26 de octubre de 2012).

"Juan Martín dice que UMI es una Asociación Civil sin fines de lucro que en líneas generales trata de generar mejores condiciones para los músicos, en especial para los músicos auto-gestionados. Esto implica cuestiones específicas que tienen que ver con convenios y otras cuestiones que son más macro, por ejemplo, el proyecto de Ley de la Música, que si bien no es iniciativa exclusiva de la UMI, tuvimos una parte protagónica." (AMC, 30 de noviembre de 2012).

En tanto estas presentaciones institucionales se realizan de forma reiterada y espontánea y los interlocutores somos personas que ya sabemos cuáles son las tareas principales de los grupos y sus orientaciones políticas e ideológicas, se puede pensar que este género discursivo no se usa tanto para recordar a los demás qué es lo que hace el grupo sino para reflexionar con otros sobre su identidad: ¿quiénes somos? ¿qué hacemos? ¿cuáles son nuestras motivaciones? ¿hacia dónde vamos? A partir de reconocer la posibilidad que brinda este tipo de presentaciones (es decir, de reconocer una doble función: la de efectivamente presentar el trabajo y la de reflexionar sobre el mismo), este género se aprovechó en la Mesa Colectiva al inicio de las actividades del año 2013. Se propuso a los miembros participantes que cada uno presentase a otro grupo, como puede verse en el fragmento a continuación:

262

Amalia: "¿Quién quiere presentar al FOL?"

Mariela dice que ella puede decir algo y que después completen.

Ana: "Adelante"

Mariela: "Es Frente de Organizaciones en Lucha que son varias...el FOL engloba varias agrupaciones en donde algunas tienen que ver con planes de trabajo y otras que ellos mismos generan. Hay bibliotecas, taller de costura, diferentes cosas. A su vez, también es una organización política, así que participan ac-

tivamente en marchas y mesas en donde todos los viernes los dirigentes del FOL se reúnen y debaten situaciones que pasan en los lugares que dependen del FOL".

Ana dice que ahora es el momento para que todos los que no son del FOL, si queremos, agreguemos algo.

Mariano dice que es llamativo que al tratarse de tantas personas y organizaciones, trata de conectarse con el sistema en cuanto a la legalidad como cooperativa, trata de adoptar algunas de las formas instituidas que existen como para acomodar su forma de trabajo, que por ahí no es la que clásicamente plantea nuestra sociedad, el sistema de producción capitalista. (AMC, 5 abril 2013)

La secuencia se inicia con una consigna formulada como un interrogante: "¿quién quiere...?", que en este caso tiene el valor de enunciado afirmativo (y no de pregunta realmente): "el próximo paso es presentar al FOL y, entre los presentes, alguien lo hará". Mariela toma la palabra pero a su vez sugiriendo una modificación colaborativa: otros podrían completarla. Ana reafirma la intención: "Adelante". Luego de que Mariela comente su perspectiva, Ana nuevamente reafirma lo sugerido antes ("que después completen") y Mariano toma la palabra. Su reflexión es claramente interpretativa de la actividad del FOL, situación que es interesante de destacar para ir proporcionando evidencia de cómo se ha ido produciendo un conocimiento colaborativo a lo largo de las sesiones de Mesa Colectiva. Es decir, la intervención de Mariano no puede desprenderse *directamente* de la intervención de Mariela, ya que su reflexión en realidad es producto de un conocimiento que se fue generando a lo largo de 12 meses de trabajo y de encuentros sucesivos. Además, propone un tema para pensar que, si bien se enuncia como una afirmación, podemos traducirlo analíticamente a un interrogante que muchos de estos proyec-

tos constantemente se realizan: ¿cómo se hace para continuar existiendo como organización de un modo auto-gestionado que nos parezca bien a nosotros, con nuestros criterios solidarios y cooperativos, y que a su vez se acomode o no rompa la norma fijada por un estado que tiene otra orientación (capitalista)?

En el fragmento que se presenta a continuación (que tiene lugar el mismo día) se observa una pauta parecida: se produce un enunciado descriptivo (qué es INCLUIR como organización), se completa por parte de otro participante, y luego Mariela produce una reflexión que trae al presente interactivo un conocimiento producido en un momento muy anterior (había ocurrido hacía un año):

Mariano: "INCLUIR es una organización que se preocupa por el desarrollo aportando desde el lado de la investigación y con algunas especializaciones en lo que es audiovisuales y ese tipo de cosas, aparte de teorizar, insertándose en experiencias de cambio social, eso es interesante"

Néstor: "Sumo a eso, en la línea que vos decís, esto de que lo que le interesa son lógicas auto-gestivas, que vayan en la línea de la autonomía y que rompan con las lógicas de organización capitalistas y tradicionales."

Empiezan a hablar Mariela y David juntos. Mariela pide perdón, David le consulta qué quería agregar.

Mariela: "Lo que iba a agregar es que cuando nos presentamos con fotos ustedes habían puesto una foto que era que iban caminando por el campo y hablaban de esa foto interpretándola como que era el trabajo de campo. Y me parece que lo importante de INCLUIR, más allá de lo teórico, es el trabajo de campo y esto de alguna manera sería parte de eso: ustedes no solamente forman parte de la organización sino que forman parte de estas agrupaciones, a veces contándonos cosas, explicándonos, y a veces observándonos". (AMC, 5 abril 2013)

Además, esta secuencia deja ver la importancia que los participantes de Mesa otorgan a la lectura de textos distintos (es decir, no solamente escritos, sino también, en este caso, fotografías o, en otros casos, textos orales producidos por otros participantes en momentos anteriores de trabajo conjunto).

El análisis de este género discursivo permite dar cuenta de la manera en que se va produciendo aprendizaje de forma reflexiva, acumulativa y colaborativa *entre* los integrantes y *sobre* sus propias organizaciones y las demás que participan de la Mesa.

Las presentaciones expositivas y las presentaciones didácticas sobre conceptos y lecturas: En tanto una de las propuestas de la Mesa Colectiva es transmitir conocimientos en torno a las maneras de documentar las experiencias de forma tal de generar la reflexión basada en un análisis previo, en algunos momentos quienes ofician de coordinadores generan presentaciones y exposiciones didácticas sobre determinados temas. La Mesa colectiva fue diseñada originalmente como un dispositivo de investigación colaborativa, por lo tanto, este tipo de presentación y exposición didáctica está estrechamente entrelazado con el objetivo de contar con herramientas y conceptos que permitan documentar, investigar y analizar el propio grupo auto-gestionado y los demás grupos que participan de la Mesa. A continuación, un ejemplo:

Ana Inés: Esto que acaba de hacer Amalia sería lo que este autor que yo les comenté que se llama Gastaminza sugiere hacer en primer término, que es mirar qué veo [en la fotografía], describir en detalle, porque ese detalle nos puede, a lo mejor, después ayudar a pensar qué pueden querer decir esos elementos. (...) Cuando nosotros trabajamos con series documentales fotográficas buscamos primero hacer esta descripción como para estar atentos a qué índices o qué signos hay en la foto que a lo mejor nos remitan a

pensar que puede ser información, porque sino ni siquiera podemos pensar que es información. Algo que podríamos trabajar con esta foto sería una cuestión que en El Gomeró [la experiencia a la cual se refiere la fotografía que se está analizando] siempre está presente qué tipo de vajilla usar [para dar de comer a los asistentes del comedor] y porqué, una serie de cuestiones que hacen a la tarea de El Gomeró que estarían codificadas en esta foto y que, en principio, si uno se saltea ese primer paso a lo mejor ni siquiera se da cuenta de eso y podría perderlo como dato. (AMC, 27 de abril de 2012)

También se realizan presentaciones expositivas sobre conceptos centrales del proyecto de investigación que encuadra la propuesta de trabajo de la Mesa Colectiva:

Ana Inés retoma la idea de Castoriadis acerca de la creación de instituciones: la obra institucional sería la creación, la construcción, que es una capacidad de pensar y hacer "otra cosa". Esto es porque hay una capacidad natural en el ser humano que es la imaginación radical. Esta es su tesis fundamental. Una de las grandes preguntas de Castoriadis es acerca de la creación institucional y acerca de las relaciones de fuerza que existen en diferentes momentos históricos que permiten nuevas creaciones y que transgreden "lo dado" y permiten construir otra cosa. (AMC, 4 de agosto de 2012)

En el análisis de las secuencias de interacción que contextualizan a las presentaciones expositivas y didácticas, se observa que éstas siempre están precedidas por otros eventos discursivos tales como por ejemplo lecturas (de un texto bibliográfico o de notas de campo sobre las organizaciones), intercambios reflexivos, o inclusive actividades donde los participantes responden a alguna consigna (por ejemplo, a partir

de haber escuchado la lectura en voz alta, producir un texto breve que permita vincular dicha lectura con sus ideas y el trabajo específico de la organización).

Se interpreta, así, que la exposición pedagógica introduce conceptos dentro de un marco de trabajo donde ya se vienen, de alguna manera, anunciando esos conceptos, y no al revés. Es decir, no se parte de una exposición pura y aislada de conceptos para luego pasar a otro punto de trabajo, sino que los conceptos se "traen" o introducen en la secuencia de interacción de acuerdo a cómo, quienes ese día coordinan la Mesa, interpretan que pueden servir a los efectos de debatir algo que se comenta o de puntualizar algo que se acaba de hacer.

Un análisis de los encuentros de Mesa Colectiva en forma diacrónica, indica que las exposiciones de este tipo tuvieron una pauta estable (con respecto a lo ya indicado acerca del momento en que se introducen y con qué cometido) durante la primera mitad del año 2012, tal como lo demuestran los ejemplos seleccionados que se corresponden con el segundo y quinto encuentro de Mesa. También fue estable quien realizó las intervenciones de este tipo con más frecuencia (la investigadora del sistema de C y T con más experiencia en ese tipo de intervenciones). De este modo, proponemos como interpretación que el resto de los participantes parecía aceptar que dicha pauta discursiva era adecuada, aún cuando en todos los encuentros se buscaba reafirmar el carácter de aprendizaje colectivo y enseñanza mutua que tiene la Mesa como potencial. Sin embargo, como mencionamos más arriba, al iniciarse el año 2013, esta pauta comienza a cambiar: las presentaciones, acompañadas en algunos casos de textos escritos para referencia, comienzan a estar en boca de los participantes de otras organizaciones. Atribuimos este cambio a que:

- explícitamente, durante 2012, se evaluó modificar la "coordinación por parte de una organización sola" hacia la coordinación conjunta;

- para 2013 ya llevábamos un año trabajando juntos y la confianza en los aportes mutuos y colectivos parecía cimentada;
- los integrantes de todas las organizaciones fueron generando, acumulando y poniendo en juego conocimientos sobre los conceptos y formas de registrar y analizar las prácticas de los grupos.

Los intercambios: Tal como mostramos en la Tabla 1, dentro de este género discursivo, encontramos a la reflexión. Un análisis del modo en que esta reflexión toma lugar en Mesa Colectiva se produjo ya en un escrito colectivo y se lo caracterizó como un tipo de género discursivo que permite “mirarse y ser mirado por otros” en una suerte de condición de espejo, por lo cual no se lo desarrolla aquí en detalle (Mesa Colectiva de Trabajo, en prensa). Dejamos apuntado que la reflexión conlleva a la formulación de preguntas por parte de los participantes con la finalidad de compartirlas con los demás, por lo cual puede identificarse como un género prototípico de la investigación colaborativa. La reflexión permite poner en juego un *proceso de pensamiento abierto* (Miranda, 2010) hacia los demás participantes de la Mesa. Quien reflexiona, al ponerle voz a su pensamiento, comparte con los demás cómo va realizando su proceso de aprendizaje, lo cual se vuelve relevante para la Mesa como dispositivo de investigación colaborativa.

Respecto a los demás tipos de intercambios mencionados en la Tabla 1, sólo mencionaremos que las formas de diálogos múltiples, superposiciones, como también las intervenciones divergentes, comienzan a observarse de forma recurrente a partir de los primeros seis encuentros. Esto puede estar dando cuenta de la incorporación por parte de los participantes de una pauta de interacción que, a esa altura de los encuentros, ya se distinguía notoriamente de otros espacios institucionalizados de aprendizaje, a pesar de ser también el espacio de la Mesa un espacio destinado a

aprender con y de los otros.

Lecturas: Otro de los géneros discursivos que cobran importancia en Mesa Colectiva, y que constituye un modo de construir conocimientos específicamente desarrollados en este espacio, es el de la lectura; particularmente, la lectura de registros (escritos, fotográficos y audiovisuales). Damos a continuación un ejemplo de sólo uno de los tipos de lecturas mencionados en la tabla 1:

Lectura de registros etnográficos sobre las experiencias: Es una dinámica que consiste en *leer* registros escritos, audiovisuales o fotográficos de las experiencias que forman parte de la Mesa. Estos registros han sido generados mayormente por miembros del equipo de INCLUIR que es quien ha convocado a esta Mesa, pero algunos han sido también generados por otras organizaciones o son parte de sus archivos. Luego de la lectura colectiva de los registros en voz alta, o de visualizarlos conjuntamente, se invita a los participantes de la experiencia de la cual se desarrolló el registro a identificar en ese material algún tipo de evidencia que permita responder a las preguntas de investigación que estamos trabajando. De esta manera, los grupos comienzan a familiarizarse con algunas tareas centrales de la investigación relacionadas con el trabajo, el material empírico y la búsqueda en ese material de indicios que permitan relacionarse con preguntas.

Las traducciones: Como se mencionó en la Tabla 1, existen dos tipos de traducciones. Una de ellas está estrechamente ligada a la presentación expositiva o didáctica, ya que implica una reposición de sentidos que tal vez no son compartidos por todos los integrantes de la Mesa. A continuación puede verse un ejemplo de este tipo de traducción:

Pablo está leyendo un fragmento del artículo escrito de forma colaborativa por algunos de los integrantes de la Mesa. En un momento lee con dificultad la palabra "parrhesía", Ana se levanta y dice "hay que explicar", Amalia dice que es "hablar con el corazón en la mano", David dice que es como la franqueza absoluta: "uno habla y dice todo lo que piensa", Mariano dice que sería "honestidad brutal". (AMC, 5 de abril de 2013).

El otro tipo de traducción se refiere a cuando alguna de las experiencias intenta "traducir" algo que ocurre en un grupo para trasladarlo al grupo propio. Por ejemplo:

Carlos dice que él se acuerda que, en una reunión, él preguntó qué es UMI y qué es UMIRED, "...y creo que todavía no lo entendí del todo". Dice que le costó entender la diferencia entre uno y otro, quién es quién, quién es más importante.

Juan Martín dice que UMI es más importante.

Ana agrega que UMI es el "colectivo madre".

Juan Martín agrega: "UMI es la institución y UMIRED es un grupo dentro de UMI".

Agustina dice: "...es lo que sería como una comisión para el FOL"

Juan Martín dice que sí.

Carlos dice que su confusión viene de la palabra "red", porque da la sensación de que es algo amplio. Le dice a Juan Martín que suena contradictorio.

Amalia le dice a Juan Martín que la red da la idea de algo más grande.

Carlos interrumpe y dice que es "...como si UMI integrara una red"

Ana agrega: "...eso sería la FAMI para ustedes, la Federación (lo señala a Juan Martín)".

(AMC, 14 de diciembre de 2012)

En esta interacción, cada uno de los participantes va

reponiendo y a su vez estableciendo contrastes con lo que entiende por "red" y por "grupo madre", aplicando estas categorías para comprender el funcionamiento de los demás e interrogarse sobre las formas de organización propias.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, estamos en condiciones de apuntar una serie de cuestiones de orden metodológico, del enfoque de trabajo y de índole teórica.

Metodológicamente nuestro análisis ratifica que:

- es pertinente una metodología que prevea la documentación de interacciones en formato audio-visual, pero que no termine en ese paso y que se complemente con otros registros;
- los pasos metodológicos que continúan son igualmente relevantes: construcción de transcritos de las interacciones, producción de mapeos semántico-temáticos, diagramación de otros instrumentos de análisis e interpretación pertinentes para el tipo de análisis que se plantea (por ejemplo, identificación, descripción y análisis de géneros discursivos).

Estas herramientas tienen en común hacer visibles los usos del tiempo y del espacio y los encadenamientos semánticos producidos por los participantes, haciendo posible, de esta manera, afirmar que los participantes somos "contexto" para los demás.

En relación al enfoque de investigación, nuestro análisis ratifica la importancia de los procesos asociativos en los grupos de trabajo y reflexión. Procesos que, hemos demostrado en los casos analizados, no se construyen simple y solamente a partir de una interacción cara-a-cara en ese momento-y-lugar, sino a través del tiempo, en sucesivas interacciones y con elementos que además provienen de los procesos etnográficos. Sostenemos como indispensable identificar y tratar ese material desde perspectivas combina-

das que permitan destacar los tipos de asociaciones que es posible producir (por ejemplo, psicoanálisis combinado con etnografía y sociolingüística; teoría del conocimiento vinculada a procesos de aprendizaje como textura asociativa, etc.). Si bien en este escrito no se ahonda en ese sentido, se deja un indicio suficiente para ser retomado.

En el plano de la teoría, respecto a la mirada etnográfica colaborativa, al compartirse en Mesa Colectiva una innumerable cantidad de material a partir de las observaciones con mirada antropológica, se construye un acervo que se *socializa explícitamente*. Creemos que este aspecto distingue tanto a la calidad de los procesos reflexivos que tienen lugar en Mesa Colectiva, como a la propuesta de investigación colaborativa. No es frecuente que estas orientaciones tomen lugar en el campo de la ciencia y técnica en Argentina (y, por lo que conocemos, tampoco en el resto del mundo, hallándose pocas excepciones).

Algunos planteos sobre la investigación colaborativa (Colectivo PR, 2004; Malo, 2004), si bien se proponen conjugar la colaboración de quienes tienen experiencia en investigar con quienes tienen experiencia en producir hechos políticos u organizacionales, identifican una suerte de límite muy claro en la posibilidad de que el conocimiento se sistematice, comparta y circule. Creemos que la evidencia presentada en nuestro análisis sostiene una posibilidad de trabajo innovadora.

Cuando se comienza un trabajo etnográfico, la iniciativa suele tomarla un investigador/a, inserto en algún entramado institucional vinculado al conocimiento universitario o académico, y con intereses relacionados a su propio desarrollo profesional. En ese sentido, por ejemplo, la etnografía —aunque tenga carácter colaborativo— difiere marcadamente de otros enfoques de trabajo con grupos humanos, tales como el psicoanálisis de grupos y/o la psicología institucional, puesto que los profesionales de estas áreas suelen

comenzar un trabajo si -y solamente si- los grupos o instituciones demandan una intervención o producen una consulta. Sin embargo, lo que en psicoanálisis o psicología institucional aparecería más nitidamente identificado como una demanda (de un paciente, o de un grupo o de una institución), en nuestra experiencia -con el enfoque de la etnografía colaborativa- aparece como propuesta, a veces (por ejemplo, que participemos juntos de algún reclamo político), como demanda, otras veces (por ejemplo, que algún grupo solicite intervención en su dinámica de organización o una asesoría técnica ad honorem), y como colaboración neta, en otras ocasiones (por ejemplo, que se formulen interrogantes y problemas en común, que se revisen conjuntamente los métodos para trabajar sobre esos interrogantes, etc.).

Nuestro enfoque parte de suponer que en la colaboración se ponen a disposición distintos tipos de conocimiento y que ponerlos en relación puede resultar beneficioso para las partes que colaboran. La colaboración etnográfica se entiende como una asociación en el tiempo para producir conocimiento nuevo y diferente (al que teníamos o tendríamos cada uno por separado), con unos fines específicos iniciales para cada una de las partes que colaboramos (enunciados en forma de interrogantes, como ya dijimos) y que se modifican en el tiempo según la misma dinámica que la colaboración vaya marcando. Pero *a la vez* también se resaltan en esta asociación unos fines en conjunto: en primer término, explicitados laxamente como *colaboración*, y que luego toman las formas que resultan posibles que tomen según cómo se colabore efectivamente.

La combinación entre la metodología, la teoría y el enfoque, apuntado más arriba, nos permite afirmar que, en lo que respecta a las *formas* que asume la interacción, hay una variedad de géneros discursivos que se fueron estableciendo y que se usan recurrentemente y permanecen más o menos estables. Dichos

géneros reafirman la naturaleza específica de la Mesa Colectiva en tanto dispositivo útil para proponer y llevar adelante un análisis crítico y reflexivo. Este dispositivo, además, se asienta en la convivencia de la heterogeneidad, la cual se constituye porque existen:

- variedad de organizaciones
- diferencia de trayectorias y experiencias personales
- diversidad de formas discursivas y recursos

La variedad, diferencia y diversidad permiten que los participantes puedan “cruzar” a través de los géneros discursivos y las formas. En otros ámbitos o situaciones sociales, estos aparecen más nítidamente diferenciados y tienden a constituirse en marcadores de poder (Gumperz, 1982; Heras, 2002). O bien, por el contrario, el cruce de géneros puede constituir una violación de las normas tácitas esperadas para el intercambio (como ya lo hubiera señalado en forma muy pionera Bajtin, 1999) y más tarde lo retomarán todos los que se enmarcaron en la corriente de la sociolingüística de la interacción anglosajona (Gumperz; Hymes; Cook Gumperz, Green, entre otros). En Mesa Colectiva, estos parecen poder ponerse a disposición de los participantes bajo el efecto de la *traducción*, situación que explicita la diferencia y pone a operar su capacidad de expansión.

Como lo hemos visto operativamente más arriba, llamamos traducción a la capacidad de presentar, entre los participantes, equivalencias de sentido que permitan una comprensión pero tomando como punto de inicio que *existe una diferencia posible* de sentido, interpretación y género discursivo. A partir de elaborar continuamente dichas traducciones, es posible en Mesa Colectiva producir conocimiento conjunto sobre contenidos que interesan a la auto-gestión concreta de las organizaciones presentes.

Dichos contenidos son:

- qué constituye “la igualdad”
- cómo se producen las tomas de decisiones en los grupos
- qué aportan las diferencias y la alteridad en los grupos
- qué formas organizacionales resultan las más coherentes para los grupos auto-gestionados.

Es importante señalar que las traducciones que constantemente producimos en Mesa Colectiva ocurren porque se toma como dato evidente que “igualdad”, “tomas de decisiones en paridad” o “diferencias internas”, no son lo mismo en cada organización. Sin embargo, se toma también como dato, refrendado continuamente a lo largo de los encuentros, que estos contenidos forman parte de un núcleo de significado importante para continuar develando e investigando en la auto-gestión cuando se piensa desde la perspectiva de proyecto de autonomía.

La documentación y análisis implicados en este escrito (video-grabación, transcritos y herramientas de mapeo) permiten poner en evidencia que el contenido de las discusiones está influido por las intervenciones de quienes se sientan a la Mesa y por las lecturas (de imágenes, textos narrativos sobre las experiencias como notas etnográficas, documentos de archivo), pero también por situaciones ocurridas en otros momentos y lugares (que forman parte de los acervos que traen los participantes y que se ponen en juego junto a los demás). Estos niveles heterogéneos de recursos puestos a disposición colectivamente, van conformando, a su vez, contenidos de trabajo que de otra manera no podrían estar a disposición de los participantes. Los géneros discursivos de la presentación institucional, el intercambio, la traducción, la lectura, y la reflexión, dan cuenta de una disposición hacia la construcción de conocimiento con otros. Des-

de un punto de partida teórico, la igualdad entre los miembros de grupos auto-gestionados, la posibilidad de interrogación que permite crear lo que aun no está dado, la construcción de significados compartidos (como algunas de las dimensiones propias de los proyectos de autonomía), se materializan y, por lo tanto, pueden documentarse e interpretarse en las formas que adquiere la interacción en la Mesa.

NOTAS

1. El proyecto tiene dos líneas de trabajo, ambas con el eje común de "Proyecto de autonomía y su relación con la auto-gestión". Una se denomina "Aprendizaje y creación" (financiada por la ANCyPT, PICT0696) y la otra se denomina "Aprendizaje y percepción de la diferencia" (PIP CONICET 0087).
2. Además ambas somos investigadoras del CONICET, el órgano nacional de ciencia y tecnología.
3. Usamos la expresión *análisis mutuo* inspirándonos en el concepto acuñado por Sándor FÉRENCZI. Si bien dicho concepto refería a la posibilidad de establecer este tipo de enfoque en el vínculo terapéutico, nosotros lo tomamos en el sentido de análisis de los aprendizajes producidos por nuestras organizaciones que pueden beneficiarse de la perspectiva de los otros que analizan la práctica con nosotros.
4. Un aspecto muy desarrollado en la obra de Castoriadis y que también había sido explorado por Vygotsky y Wallon, puntualmente cuando se interesaron por entender el papel de las herramientas como mediaciones en el quehacer humano. También es un aspecto presente a lo largo de la obra

de Hannah Arendt, quien lo toma, a su vez, de algunos planteos de Kant. Ver Zerrilli (2005) para un detalle.

5. Para ver diferentes formas de análisis de turnos de habla, concurrencias y co-ocurrencias consultar Castanheira, Crawford, Green & Dixon, 2001.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (2003) El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (2007) La violencia de la interpretación. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bajtin, M. (1999) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores.
- Bleger, J. (2007) Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bloome, D. & Bailey, F. (1992) Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality en Beach, Green, Kamil & Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, 181 - 210. Urbana, Ill: NCRE and NCTE.
- Bloome, D., Beierle, M., Grigorenko, M. & Goldman, S. (2009) Learning Over Time: Uses of Intercontextuality, Collective Memories, and Classroom Chronotopes in the Construction of Learning Opportunities in a Ninth Grade Language Arts Classroom en *Language and Education*, 23, 4, 131-334.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993) The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons en *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 304-333.
- Bloome, D., & Hong, H. (2013) Reading and intertextuality en C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J. (1973) *The Importance of Education*. New York, USA: Norton Company Inc.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Harvard, USA: Harvard College.
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2004) What in the World Happens in Classrooms? En *European Educational Research Journal*. Volume 3, Number 3, 692-713.
- Carvajal Juárez, A. L. (1997) El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico

- en la escuela primaria. México DF: DIE-CINVESTAV.
- Colectivo "Pantera Rossa". (2004) Moverse en la incertidumbre, dudas y contradicciones de la investigación activista en M. Malo (Ed.), *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, 191-205. Buenos Aires, Argentina: Traficantes de sueños útiles Editorial.
 - Collins, E. & Green, J. (1992) *Learning in classroom settings: Making or breaking a culture* en H. Marshall, *Redefining Student learning*, 59-86. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.
 - Enriquez, E. (1993) El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo en D. Roger (Coord.), *El inconsciente y la ciencia*, 166-173. Buenos Aires, Amorrortu.
 - Erickson, F. (2004) *Demystifying Data Construction and Analysis* en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 35, Issue 4, 486-493.
 - Erickson, F. (1992) *Ethnographic microanalysis of Interaction* en M. Le Compte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*, 210-225. San Diego: Academic Press.
 - Erickson, F. (1982) *Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans* en D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*, 43-70. Georgetown University Press: Washington D.C.
 - Fuentes Rodríguez, C. (2000) *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid, España: Arco Libros.
 - Geertz, C. (1983) *Local knowledge*. New York: Basic Books.
 - 270 • Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
 - Green, A. (1990) *De locuras privadas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
 - Green, A. (2001) *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
 - Green, A. (2002) *La diacronía en psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
 - Green, A. (1993) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
 - Green, A. (1998) *Las cadenas de Eros*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
 - Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
 - Heras, A. I. (2002) *La ilusión multicultural en el marco de la globalización: pluralismo y poder*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Filosofía, Septiembre, Buenos Aires.
 - Heras, A. I. (1995) *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*. Tesis doctoral no publicada, Santa Barbara, Universidad de California.
 - Heras, A. I. (1999) *Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change* en *Advances in Confluent Education*, 2, 73-107.
 - Heras, A. I. (1993) *The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom* en *Linguistics and Education*, 5 (3&4), 275-279.
 - Heras, A. I y Burin, D. (2013) *Experiencias de incidencia en política pública de organizaciones auto-gestionadas: desde la autonomía como proyecto y hacia la democracia como régimen de sentido*. Ponencia presentada en el X RAM, Julio, Córdoba, Argentina.
 - Heras, A.I. y Green, J.L. (2010) *Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción* en G. López Bonilla y C. Pérez Frago (Eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, 154-195. México: Plaza y Valdés Editores y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
 - Heras Monner Sans, A. I. y Martínez, R. A. (2006) *El Efecto de Lugar sobre la Construcción de Identidad Escolar: Estudios Etnográficos en Escuelas Medias de Jujuy*. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Marzo, Buenos Aires.
 - Kâes, R. (1994) *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
 - Kyratzis, A. & Green, J. (1997) *Jointly constructing narratives in classrooms: Co-construction of friendship and community through language* en *Teaching and Teacher Education*, 13, 17-37.
 - Malo, M. (2004) *Prólogo* en M. Malo (Ed.), *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, 13-39. Buenos Aires, Argentina: Traficantes de sueños útiles Editorial.
 - McDermott, R. (1976) *Kids Make Sense: An Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and*

- Failure in One First-grade Classroom (Doctoral dissertation, California, Stanford University).
- Mehan, H. (1979) Learning lessons. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Mesa Colectiva (En prensa) La autonomía como proyecto: procesos de reflexión deliberada en experiencias de autogestión en Revista De Pueblos y Fronteras. Vol. 8, N°15.
 - Miranda, R. (2010) La noción de alteridad en Cornelius Castoriadis. Tesis Doctoral no publicada, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid.
 - Rockwell, E. (2006) Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno, Escuela en Cultura Escrita y Sociedad, 3, 161-218.
 - Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992) Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment en H. Marshall (Ed.), Redefining student learning, 119-150. Ablex: Norwood, NJ.
 - Tannen, D. (1989) Talking voices. New York: Cambridge University Press.
 - Unamuno K. (2012) Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía en V. M. Castel, E. Klett y A. M. Filippini (Eds.), Enseñanza de lenguas e interculturalidad. Mendoza: Sociedad Argentina de Lingüística.
 - Wallon, H. (1947) Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lautaro.
 - Winnicott, D. (2007) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

IDENTIFICACIÓN DE LOS AUTORES:

Ana Inés Heras Monner Sans

Argentina. Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California. Profesora Nacional de Educación Física. Investigadora Independiente del CONICET- IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) e INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano). Especialista en sociolingüística de la interacción y etnografía aplicadas al estudio de procesos sociales. Trabaja temas relacionados con los aprendizajes generados en grupos autogestionados que se orientan por las significaciones de la

autonomía como proyecto, utilizando el enfoque de la etnografía y la sociolingüística de la interacción.

E-mail: heras@irice-conicet.gov.ar

María Amalia Miano

Argentina. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magister en Antropología Social por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Afiliación institucional: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano.

Área de especialidad: Educación, Comunicación y Antropología.

E-mail: miano@irice-conicet.gov.ar

REGISTRO BIBLIOGRÁFICO:

HERAS MONNER SANS, Ana Inés y MIANO, María Amalia. "Sociolingüística y etnografía. Análisis de interacciones en la Mesa de grupos auto-gestionados" en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 18, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR Editora, enero a diciembre de 2014, p. 251-271. ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634.

271

FECHA DE RECEPCIÓN: 16-07-2013

FECHA DE ACEPTACIÓN: 24-09-2013