



**Universidad Nacional de Lanús
Departamento de Humanidades y Artes**

Maestría en Metodología de la Investigación Científica

TESIS

TÍTULO: Las condiciones de posibilidad de transformación social a partir de experimentar prácticas de enseñanza innovadoras

SUBTÍTULO: Percepción de las y los educadores en la experiencia de enseñanza en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes en el periodo 2016 - 2017

TESISTA: Wanda Pagani

DIRECTORA DE TESIS: Selva Sena

LUGAR Y MES DE FINALIZACIÓN:
C.A.B.A., diciembre de 2019

Para Padme, porque después de ella nada fue igual. Porque su historia resignificó la mía y fue puerta de entrada a nuevas formas de hacer, sentir y pensar.

Agradecimientos

Esta tesis tiene su origen, en gran medida, en las preguntas y los debates que surgieron en los espacios de enseñanza de los que participé durante el transcurrir de la cursada de la maestría y/o del desarrollo de la investigación. Espacios donde me desempeño (o desempeñé) como docente desde la comprensión de la enseñanza como una práctica reflexiva. En los que mediante la planificación y gestión de la clase y su evaluación, fui(mos) en grupo clase, problematizando, analizando, creando, acciones que *nos hacen sujetos*, miembros de una *sociedad*.

Mi agradecimiento entonces, para el espacio en que me formé y en el que actualmente me desempeño como ayudante docente. Agradezco a la carrera de Licenciatura y Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSoc, UBA). Y, a la cátedra de Didáctica o Coordinación de grupos de aprendizaje del Profesorado en Sociología FSoc UBA Titular Paley, en la que participé primero como estudiante y luego como ayudante docente, y que fue y sigue siendo un espacio de reflexión y aprendizaje sobre la relación entre las prácticas sociales y las concepciones sobre la educación, la cultura, la identidad.

Agradezco también la experiencia de docencia en el programa FinEs II de la localidad de Avellaneda, equipo del que formé parte entre los años 2013 y 2015. La orientación de la supervisora del equipo y su motivación para que las y los docentes trabajáramos de forma innovadora y contextualizada los contenidos presentes en el diseño curricular, fueron inspiradores de mis prácticas sociales, incluyendo las prácticas de enseñanza.

Al espacio de formación de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), comunidad de aprendizaje donde aprendo cotidianamente sobre prácticas reflexivas, ética y trabajo colaborativo.

Al Ciclo Introductorio del Departamento de Economía y Administración de la UNQ, donde formo parte del equipo de docentes de la materia Lectura y Escritura Académica (LEA). Espacio en el que venimos desarrollando una experiencia enriquecedora de problematización de nuestras creencias, propósitos y prácticas docentes.

No quiero dejar de mencionar mi agradecimiento a la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas JFK por haberme formado, entre otras cosas en el estudio del lenguaje. Y a la Maestría en Metodología de la Investigación Científica del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) porque los encuentros con los diferentes módulos de materias, compañeras/os y docentes fueron oportunidad para comenzar a integrar los aprendizajes, las experiencias, de diferentes momentos de mi trayectoria.

En especial a mis compañeras y compañeros estudiantes y docentes del profesorado en Sociología por el pensar y el hacer colaborativo, por la construcción colectiva de conocimientos de cada cuatrimestre, construcción que aportó al desarrollo de los problemas y la construcción de categorías y herramientas presentes en la investigación.

Al equipo de docentes de la TUESS gracias por la colaboración en la investigación, como entrevistadas/os y por sus aportes y comentarios durante el proceso de investigación.

A Selva Sena, directora de la tesis, por el sostén emocional y orientación profesional, que acompañó todo el proceso, con mis dudas, miedos, avances, descubrimientos, modificaciones, aprendizajes.

A Flavia Angelino, que trabajó como codirectora informal de la tesis, aportando su mirada crítica.

A Andrés Mombrú, por estar presente desde su rol docente durante todo el proceso de aprendizaje, desde la etapa de cursada de los módulos de la carrera hasta la escritura individual de la tesis.

A Mamá por el apoyo y la confianza incondicional.

A Papá, por las críticas constructivas luego de la lectura atenta del documento de tesis.

A mi Tía, por el apoyo y la escucha, por las charlas pedagógico didácticas que fueron insumo para las reflexiones sobre muchas de las preguntas y nociones que realizo en esta tesis.

A Silvia Paley por haber aprendido con ella a ser la docente que soy y a amar profundamente la docencia.

A Stella Berón por compartir siempre generosamente sus conocimientos y reflexiones.

Es muy difícil resumir por escrito los sentimientos y emociones que se agolpan en el pecho y en la garganta al redactar los agradecimientos. Agradecimiento al aguante diario de familia, amigas y amigos, que sabiéndome en proceso de tesis colaboraron en tareas para liberarme a mí de tiempo para usarlo en la elaboración de la tesis. Porque cuando una elige continuar sus estudios de posgrado siendo una trabajadora, hija, pareja, amiga, embarazada y luego madre... el hilo suele cortarse por lo más delgado: le robamos tiempo a la familia y amigos/os para “hacer la tesis” sabiendo que no podríamos robárselo al trabajo y en ese mismo acto renunciamos por varios años también al “tiempo para una misma”.

Por eso mi agradecimiento especial es para mi hijo Dante, que vivió desde su concepción varias jornadas de 8 horas de clase durante 3 días consecutivos. Clases bellísimas que no fueron opacadas por la necesidad de tomar agua congelada con limón y la consecuente dificultad para conseguirla y preservarla, los bancos donde apenas entraba la panza hacia el final del embarazo, el calor y demás cuestiones. Dante, que experimentó por primera vez la leche materna en mamadera para que yo fuera a cursar el último módulo luego de su nacimiento. Dante, que tuvo que compartir su tiempo de domingo con “la tesis”, porque era el único día en que mamá, después de cumplir con todas sus responsabilidades, finalmente “se sentaba a trabajar en la tesis”.

Dante, que en sus pequeños 3 años supo alegrarse cuando mamá le contaba que había terminado una tarea, que había avanzado un paso más hacia ese final que se veía siempre en el horizonte, siempre lejos, no importaba cuánto hubiera hecho ya.

Y con Dante, siempre su papá Damián. A quien le agradezco haber acompañado, además de la tesis, varios proyectos personales y haber proyectado juntos varias propuestas colectivas.

Porque este producto personal es un logro colectivo.

Gracias.

ÍNDICE	
Agradecimientos	2
ÍNDICE	5
Introducción	7
Planteamientos preliminares	7
Marco teórico metodológico asumido.....	9
Sobre el diseño metodológico	13
Acerca de la bibliografía	14
El documento de tesis.....	15
Síntesis de cada capítulo	18
Capítulo 1: El contexto y sus alrededores	22
El inicio: la primera persona del singular	22
La construcción colectiva del “nosotrxs”	27
Capítulo 2: Consideraciones epistemológicas que construyen el objeto y los procedimientos de investigación	30
La realidad, una construcción social	30
Procesos de producción de conocimiento	30
La construcción social de humanidad	35
Acerca del método.....	43
La ciencia tiene historia	43
Las características del método científico	46
Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica	48
Las particularidades del objeto de estudio de las ciencias sociales	50
Las teorías, herramientas para analizar la realidad	52
La función de la teoría en la investigación social	52
El enfoque comprensivo.....	55
La explicitación del enfoque metodológico	61
Capítulo 3: El diseño metodológico, entre la experiencia y la teoría.....	63
El diseño del objeto de estudio	63
Diseño del universo de unidades de análisis	65

Diseño del universo de variables	66
Análisis de las fuentes de datos.....	68
Definiciones operacionales	69
La selección/construcción de los procedimientos de investigación.....	78
Diseño de las muestras posibles.....	78
Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	79
Plan de actividades en contexto	80
Construcción de los instrumentos	80
Punto de llegada y punto de partida: Matrices de datos, <i>Gramática invariante del dato científico</i>	85
Capítulo 4. La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora.....	94
La experiencia TUESS	94
Los dispositivos de enseñanza recreados	96
Un proyecto de socialización y formación en economía social y solidaria	105
“Lxs docentes de la TUESS”	114
La observación que pone en situación	115
Lo que <i>nos</i> dicen los relatos	119
<i>Validación operativa</i> : problemáticas y posibilidades metodológicas que abrió el procesamiento y análisis de datos	132
Reflexiones finales: La construcción de la sociedad y su relación con las prácticas de enseñanza	136
Entre la reproducción y la transformación social.....	136
(Meta) reflexión metodológica: <i>relatando procesos</i>	142
Referencias Bibliográficas	146
Anexo 1: Registros de fuentes primarias	156
Anexo 2: Fuentes secundarias.....	203

Introducción

Hacer una tesis significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos: es una especie de trabajo metódico; supone construir un *objeto* que, en principio, sirva también a los demás. (Eco, 1986, p. 23)

Planteamientos preliminares

Es preciso, pues, que el espíritu sea visión para que la razón sea revisión, que el espíritu sea poético para que la razón sea analítica en su técnica, y el racionalismo psicoanalítico en su intención. (Bourdieu et al, 2011, p. 127)

En esta tesis partimos de la concepción de que existe una relación entre la manera en que las y los sujetos enseñan y aprenden y la manera en que interpretan la sociedad e interactúan en ella. Por lo tanto, consideramos que promover cambios subjetivos e intersubjetivos a través de las prácticas de enseñanza abre la posibilidad de transformación de las formas de relacionarnos en la sociedad.

Desde este punto de vista, proponemos que las prácticas de enseñanza tradicionales tienden a la reproducción de lo social, mientras que las prácticas de enseñanza innovadoras favorecen el cambio subjetivo e intersubjetivo —de quienes las experimentamos— y este cambio habilita el movimiento hacia la transformación social.

Estas prácticas de enseñanza se manifiestan de forma privilegiada en el espacio áulico, en el grupo clase donde, si las prácticas en juego son innovadoras, puede ocurrir el deseo que habilita el aprendizaje; así lo estático, la teoría, deviene movimiento y oportunidad para generar las condiciones de posibilidad para el cambio que construye y *nos* construye.

A través de esta investigación nos interesa describir las posibilidades de los sujetos en la transformación de las *formas de relacionarse en la sociedad* a partir de experimentar *prácticas de enseñanza innovadoras*. Buscaremos acceder a la pregunta por la posibilidad de la *transformación social* a partir de la percepción de los sujetos. El hincapié se hará en el ámbito de la praxis docente y en los *relatos* de los y las entrevistadas.

Proponemos estudiar la percepción de los y las docentes sobre la experiencia de práctica de enseñanza en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria

(TUESS), carrera de pregrado que se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), a partir de las siguientes preguntas-guía:

¿Las prácticas de enseñanza en la TUESS favorecen la reflexión por parte de las y los docentes —según sus propias enunciaciones, sus percepciones— de sus formas de relacionarse en la sociedad?

¿Qué tipo de reflexiones sobre las formas de relacionarse en otros ámbitos de socialización enuncian los y las docentes como producto de sus experiencias de enseñanza en la TUESS?

Tres dimensiones habilitan la apertura problemática:

- Nos interrogamos acerca de *las posibilidades de las situaciones de enseñanza como espacios para el hacer con sentido*, un espacio de encuentro con la diversidad que interpela a sujetos y escenarios.

- También nos preguntamos ¿cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria? Este interrogante nos plantea por lo menos dos dimensiones que deben ser abordadas. Por un lado, el encuentro con el otro/a que permite el descubrimiento, gracias a los demás, de uno/a mismo/a y abre la invitación a profundizar en nuestras múltiples posibilidades de ser y estar siendo. Por otro lado, la elección de ofrecer este encuentro como dinámica de trabajo en la clase, para potenciar la búsqueda y construcción de la identidad de docentes y estudiantes.

- Finalmente, consideramos importante *investigar a partir de la palabra* de las y los docentes ya que al recuperar sus propios acontecimientos ellos/as pueden valorar las situaciones vividas y muchas veces tomarlas como referencia para percibir y juzgar lo que otros/as hacen y lo que ellos/as mismos pretenden o no hacer. Esos espacios de reflexión colaboran en las posibilidades de transformación.

Estas dimensiones habilitan la apertura problemática, la que decidimos abordar a través del análisis de documentos, de la observación de las *prácticas de enseñanza* en el ámbito de la TUESS y de entrevistas a sus protagonistas docentes.

Son *objeto de estudio* de esta investigación los discursos sobre las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la TUESS-UNQ que hayan participado en 2016 y/o 2017 del proyecto educativo. Estas prácticas fueron observadas considerando el relato de los/as profesores, en relación con su percepción de continuidad o transformación de la vivencia en el grupo clase antes y después de haber comenzado a transitar la experiencia de docencia en la TUESS.

El *objetivo general* es analizar críticamente los discursos sobre las experiencias de enseñanza de las y los docentes de la TUESS en relación con su percepción de continuidades y/o transformaciones intersubjetivas relatadas, en el marco del enfoque teórico conceptual constructivista que postula a la realidad como una construcción social. Mientras que los *objetivos específicos*, describir en profundidad la percepción de las/os docentes sobre las prácticas de enseñanza innovadoras de la TUESS; construir durante el proceso de investigación categorías de análisis que posibiliten el estudio de los relatos de las experiencias; considerar desde el punto de vista metodológico la utilidad de las categorías de análisis construidas en la investigación.

En tanto concordamos con los supuestos del enfoque constructivista, nuestro propósito fue estudiar la perspectiva de los sujetos sobre la realidad social en la cual interactúan y colaboran en su construcción. Por lo tanto, las hipótesis, los conceptos y categorías fueron emergiendo a lo largo de todo el proceso de investigación. Asimismo, consideramos que nuestros interrogantes posibilitaron proyectar predicciones rudimentarias a modo de hipótesis descriptivas.

Estos supuestos fueron formulados en la siguiente hipótesis: en los discursos de las y los docentes que participan de la enseñanza en la TUESS emergen las percepciones que dan cuenta de experiencias que posibilitan la reflexión acerca de las formas de relacionarse en la sociedad.

Marco teórico metodológico asumido

Coincidimos con Pierre Bourdieu (1990) en que las prácticas sociales no son meras ejecuciones del *habitus*¹ producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de las reglas sociales. Si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. Por lo tanto, el *habitus* no es un sistema rígido de disposiciones, que determinaría de manera mecánica las *representaciones, relaciones sociales y acciones* de los sujetos.

1 Trataremos la noción de *habitus* en el capítulo 2, apartado: La construcción social de la sociedad.

Concebimos al *grupo clase*² como un espacio de posibilidad para el *hacer con sentido*, un espacio de encuentro con la diversidad que interpela a sujetos y escenarios. Es a partir de la palabra que estudiantes y docentes se apropian participativa, reflexiva y críticamente de herramientas para la construcción de *conocimiento*. En el sentido en que Estela Quintar define al *conocimiento*: como *conciencia histórica* (Quintar, 2012) de la realidad social. Conciencia de la vida en movimiento y la necesidad de descubrimiento y búsqueda que posibilita la construcción de identidad.

Junto con Henry Giroux nos preguntamos “¿cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria?” (Giroux, 2004, p. 22). Este interrogante nos plantea por lo menos dos dimensiones que deben ser abordadas. Desde una mirada sociológica, habilitar el encuentro con el otro permite el descubrimiento, gracias a los demás, de uno y una misma. Abriendo la invitación a profundizar en nuestras múltiples posibilidades de *ser y estar siendo*. Por otro lado, ofrecer este encuentro como dinámica de trabajo en la clase, para potenciar la búsqueda y construcción de la identidad de docentes y estudiantes; en este sentido, Giroux (2004) plantea que el valor real de la *experiencia* radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes usan la teoría. Entonces, el elemento crucial de la teoría tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

En esta misma línea, Estela Quintar (2012) llama la atención sobre un aspecto interesante de observar en lo que respecta a la semántica: la colocación simbólica e histórica del *sujeto que habla*. Advierte que por lo general, los análisis socioculturales se hacen siempre desde la externalidad de lo que se analiza; es decir, quien habla lo hace autoexcluyéndose de lo que observa. Pensado en el ámbito educativo, esta colocación de autoexclusión de quien habla, observa y analiza, habilita más la repetición que la experiencia. La exclusión de la voz de las personas involucradas a través de sus *relatos* en primera persona, la exclusión de la autoría³, cierra las posibilidades de construcción en proceso. Proceso registrado, analizado, socializado en el ámbito del grupo clase por cada persona. En este sentido, consideramos importante incluir la

2 Profundizaremos la noción de *grupo clase* en el capítulo 2, apartado: La construcción social de la sociedad a partir de la conceptualización de Marta Souto (1993 y 2009).

3 Esta autoría, en las y los docentes se cristaliza como *autoría didáctica* o *didáctica de autor*. Retomaré esta noción en el capítulo 2.

palabra de los/as docentes protagonistas. Como plantea Andrea Alliaud (2004) en la evocación de las vivencias aparecen imágenes acerca de lo que es enseñar y aprender; y al recuperar acontecimientos, los y las docentes valoran las situaciones vividas y muchas veces las toman como referencia para percibir y juzgar lo que otros/as hacen y lo que ellos/as mismos/as pretenden o no hacer. Espacio de reflexión que colabora en las posibilidades de transformación.

Por otro lado, Philippe Perrenoud (2001) defiende la idea de que para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, los/as profesores deben adscribir a dos posturas fundamentales: ejercitar la *práctica reflexiva* y la *implicación crítica*. Posturas que responden a la dimensión ética de la tarea de enseñar, pensando al docente como un trabajador cultural (Giroux, 1997).

Así, indagamos en las características de las prácticas ejercidas por los/as docentes según su percepción, en función de las siguientes categorías:

Prácticas reflexivas: la capacidad de innovar, de negociar, de regular la práctica. Esta capacidad, decisiva para sociedades en transformación, pasa por la reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.

En este sentido, las características a observar fueron el tipo de *prácticas*. Respecto del *sentido otorgado al uso de las estrategias y técnicas de enseñanza*: propósitos y objetivos explicitados y uso del tiempo y el espacio. Respecto del *tipo de interacción y comunicación*: la descripción de los roles en la comunidad de aprendizaje y del tipo de involucramiento. Respecto de la *descripción de la programación de la enseñanza*: la diferenciación de las etapas de la programación.

También indagamos la *Implicación crítica* de las y los docentes en relación con *el compromiso de los profesores en el debate político sobre la educación*: niveles y dimensiones de compromiso (Perrenoud, 2001).

Finalmente, registramos desde una perspectiva biográfica la construcción de la identidad de los/as docentes a partir de los relatos de sus trayectorias de formación. Al respecto, relevamos la formación personal, la formación profesional, las experiencias laborales previas en docencia.

Situándonos en el enfoque comprensivo, interpretativo⁴, consideramos que comprender lo social es comprender que la realidad se construye en el movimiento, de-

4 En particular nos referimos a los desarrollos de las corrientes sociológicas interpretativas: interaccionismo simbólico y etnometodología. Corrientes teóricas desarrolladas en el siglo XX y que retoman objetivos y problemáticas centrales de la sociología comprensiva clásica del siglo XIX. Si bien es

venir histórico de posibilidades. Desde esta perspectiva es que debemos considerar la forma en que los conceptos se construyen y producen discursos que otorgan legitimidad.

Nuestro propósito, en esta tesis, fue identificar para la reflexión cuestiones notables para re-pensarnos en el encuentro con el mundo y con las y los otros, en tanto seres humanos del siglo XXI. Pensar desde la propia mirada, reconociendo el carácter perspectivo del conocimiento. Re-pensar(nos) en la doble dimensión de habitar el mundo y analizarlo. Re-pensar(nos) también en otra doble dimensión, la de formar parte del proyecto educativo TUESS e investigarlo, porque la investigadora y tesista, integra el equipo de docentes de la experiencia estudiada.

Desde este punto de vista, esta investigación se propuso contribuir en la comprensión de los esquemas —diseños y mapas— mentales con que otorgamos sentido a las acciones sociales. Por esto, consideramos que observar lo que acontece en el grupo clase a partir de la percepción de los y las docentes puede contribuir en la comprensión de las experiencias de enseñanza, en tanto un tipo de acción social, en varias dimensiones:

- reflexionar acerca de las prácticas que construyen identidad,
 - repensar(nos) en el encuentro con la y el otro,
- y,
- la posibilidad de que esta misma dinámica promueva el cambio, la transformación de la experiencia histórica, la emancipación.

Por lo tanto, fue también propósito de esta tesis promover la reflexión conjunta con las y los participantes de la experiencia durante la investigación, para colaborar en la posibilidad de transformación de las relaciones sociales.

El enfoque teórico metodológico seleccionado requirió de un cronograma que contempló varios momentos de revisión de lo hecho en diferentes instancias del proceso. Así, la tesis, en tanto producto de conocimiento, fue elaborada en un proceso dialéctico que se nutrió de las experiencias de la investigadora durante el proceso interno de la investigación y, por fuera de este proceso, en el proceso de construcción de la investigadora como tesista.

nuestra decisión en esta tesis seleccionar algunos conceptos que sean útiles para al análisis de las problemáticas planteadas, sin adscribir completamente a una teoría específica. Esta decisión será desarrollada con mayor detalle en el capítulo 2.

Sobre el diseño metodológico

Consideramos para esta investigación la modalidad de estudio cualitativa con basamento en la sociología comprensiva, con alcance descriptivo, longitudinal, con predominancia del trabajo de campo, a partir del cual procuramos obtener información que aporte evidencias a nuestra propuesta teórico conceptual. Tomamos como fundamentación para la caracterización de esta investigación como *descriptiva* el planteo de Roxana Ynoub de que:

Con alguna frecuencia se ubican las “investigaciones exploratorias” como un tipo específico al lado de las “descriptivas” y “explicativas”. Sin embargo, lo “exploratorio” de una investigación hace referencia a su nivel de maduración o profundidad en el tratamiento del tema que aborda, mientras que lo descriptivo o explicativo refiere a la función cognitiva dominante. Se trata de dos criterios clasificatorios distintos a tal punto que la exploración será descriptiva o explicativa. (Ynoub, 2015, p.163)

La elección del diseño metodológico para nuestra investigación responde a los supuestos del paradigma constructivista y de la metodología cualitativa. Propusimos un diseño flexible e interactivo de forma tal que los componentes del proyecto, elaborados de manera preliminar, pudieran ir modificándose en el desarrollo de la investigación. Desde nuestro enfoque consideramos que la realidad es subjetiva y múltiple (Sautu, 2010). El/la investigador/a está inmerso/a en el contexto de interacción que desea investigar, por lo tanto asumimos que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. En consecuencia, el/la investigador/a tiene que asumir que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexionar acerca de ello. Nuestro propósito fue entonces, estudiar la percepción de los sujetos sobre las prácticas de enseñanza en las cuales interactúan y colaboran en su construcción.

Respecto del rol del investigador/a consideramos necesario el ejercicio de la vigilancia epistemológica en los términos planteados por Pierre Bourdieu. Vigilancia:

(...) que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular. (Bourdieu, et al., 2011, pp. 20-21)

Pero, a la vez, buscamos que este ejercicio no fuera un obstáculo para el desarrollo de una disposición mental que fuera condición de la invención, además de condición de la prueba.

El universo de análisis delimitado fue el conjunto de discursos de las y los profesores con experiencia en los equipos de trabajo de la TUESS que formaron parte del proyecto educativo en el periodo 2016-2017.

La estrategia desarrollada y método de recolección de datos fue la entrevista en profundidad. Estas entrevistas se realizaron hasta arribar a la saturación teórica, cuando las respuestas comenzaron a ser redundantes. Luego, fueron procesadas en la matriz de datos elaborada en la investigación.

También se realizaron observaciones participantes para ampliar la información, siendo seleccionados los grupos a observar de forma oportunista. Se privilegió el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. El aporte de documentos y/o registros provenientes de la experiencia docente fueron anexados al análisis a modo de datos secundarios.

Acerca de la bibliografía

La bibliografía consultada para este trabajo busca dar cuenta de una “teoría general de la sociedad” y de “teorías sustantivas aplicadas al problema específico estudiado”, tal como recomienda Ruth Sautu et al. (2010, p. 113) en relación con la redacción del marco teórico en la investigación social. La autora considera la importancia de que ambos tipos de teorías estén presentes en el marco teórico desarrollado y que sean coherentes entre sí y den lugar al planteo de los objetivos de investigación y la propuesta metodológica.

En esta línea, además de la forma de ordenamiento bibliográfico por orden alfabético, se incluye las referencias bibliográficas clasificadas en función de los aportes que significan en esta investigación específica ya sea como *teoría general* o *teoría sustantiva* para cubrir las dimensiones del problema investigado. Agrupamos por fuera de esta clasificación la bibliografía referida a *cuestiones metodológicas*, atendiendo a las características de esta tesis. La clasificación no distingue según áreas disciplinares sino que los aportes conceptuales de las teorías referenciadas en este trabajo, que provienen —en mayor medida— del ámbito de la sociología, la didáctica y la metodología de la investigación, se encuentran agrupados según la dimensión del problema que contribuyen a resolver.

El documento de tesis

Esa experiencia deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo y de ser-el-mundo para nosotros. (P. de Quiroga, 2014, p. 34)

Elaborar una tesis no es nada más que escribir, escribir es una parte/fase de la tarea que se realiza en diferentes momentos del proceso completo de elaboración de una tesis. Hacer una tesis *es* la búsqueda de una escritura que no traicione el relato de los hechos, intención de transitar los hechos ejercitando acciones que sean reflejo *práctico* de las conceptualizaciones *teóricas* que componen nuestros marcos de referencia epistemológico, metodológico, sociológico...

Elaborar una tesis es también construirse como tesista, momento –dialéctico– en que recuperamos las teorías y las historias que hemos ido practicando durante un tiempo para elaborar con ellas algo nuevo, algo que nos conmueve y nos transforma como sujetos en ese hacer. Recordar esas teorías es recordar los hechos en que aprendimos esas teorías haciendo⁵ y que ahora se recrean en conjunto para hacer otra cosa, y hacernos a nosotras/os mismas/os otra cosa.

El proceso de tesis no fue un proceso lineal, fue un proceso reflexivo desde su inicio, que se propuso *reflexionar por escrito sobre lo actuado para revisar la escritura, para volver a hacer*.

Así, cada capítulo, resultado del proceso arriba mencionado, cuenta con ideas que fueron producidas/ redactadas en diferentes espaciotiempos del proceso. En los capítulos se relatan: el proceso de investigación que dio como resultado la descripción de las prácticas innovadoras de la TUESS desde la perspectiva subjetiva de sus protagonistas docentes, el proceso de construcción de categorías de análisis de los relatos de

5 Como expresa Andrea Alliaud (2004, p. 92):

(...) cuando recordamos y expresamos algo acerca de aquello que hemos vivido, hacemos algo más que traer el pasado, estamos creando, produciendo, interpretando, valorando, en fin, otorgándole significado a nuestras vivencias y experiencias. Este acto no implica ni revisionismo puro, ni pura invención. Lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser.

las experiencias de las y los docentes; y, se considera desde un enfoque metodológico la utilidad de las categorías de análisis construidas en la investigación.

En virtud de las características epistemológicas del enfoque crítico seleccionado⁶ para la investigación que dio lugar a esta tesis, consideramos importante organizar el documento de tesis de modo que ofrezca la posibilidad de reflexionar analíticamente sobre el proceso de tesis desde el punto de vista de la clasificación en las *Instancias de Validación, Fases y Momentos* que según Juan Samaja (2006) componen los “Modos del Método”⁷. Oportunidad para revisar los fundamentos metodológicos de las decisiones tomadas. Porque durante el proceso de investigación es importante estar atentas/os a ejercitar el análisis reflexivo y crítico de los principios que fundamentan las herramientas que utilizamos en nuestras prácticas y de los contextos en que se desarrollan⁸. Así, el criterio seleccionado para la redacción de los capítulos del documento de tesis fue distribuirlos según la *fase e instancia* del proceso de investigación que esté analizándose. Prestando especial atención a la *Instancia de Validación Empírica* por el carácter metodológico de las decisiones y tareas de las fases que involucra.

Presentamos a continuación el cuadro de clasificación de los “Modos del Método” según Juan Samaja (2006), y al lado, una columna que explicita las instancias y fases trabajadas en cada capítulo:

6 Es decir, nuestras concepciones sobre lo que significa conocer y lo que es posible conocer; las características del sujeto que conoce y del objeto/sujeto de estudio de las ciencias sociales, en tanto ser social e histórico; el significado del acto de enseñar y del acto de aprender.

7 En el capítulo 2, apartado: Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica se tratará en profundidad esta clasificación elaborada por Juan Samaja.

8 A la vez que revisar-nos para estar atentas/os a las incongruencias que pudieran acontecer en función de los diferentes momentos cronológicos en que fueron desarrolladas las tareas relacionadas con la tesis. Ya que consideramos que la experiencia de tesis permitió en muchas oportunidades la resignificación de experiencias vividas por la investigadora antes y durante el proceso de realización.

Modos del método*		Distribución de las Instancias y Fases en la estructura de capítulos de la tesis	
Instancias de validación	Fases y Momentos	Capítulos tesis	Dimensión abordada
Instancia de Validación Conceptual	Fase 1: Planteamientos preliminares	Introducción Capítulo 1	Contexto
	Fase 2: Formulativa	Introducción Capítulo 2	Marco teórico metodológico
Instancia de Validación Empírica	Fase 3: Diseño del objeto Fase 4: Diseño de los procedimientos	Capítulo 3	Análisis metodológico del diseño elaborado
Instancia de Validación Operativa	Fase 5: Recolección y Procesamiento Fase 6: Tratamiento y análisis	Capítulo 4	Descripción de la experiencia estudiada
Instancia de Validación Expositiva	Fase 7: Elaboración de informes Fase 8: Exposición sistemática	Todos los capítulos	Todos los capítulos

*cuadro extraído de Samaja, 2006, 212.

En relación con la redacción del documento de tesis, consideramos pertinente manifestar la decisión de utilizar un lenguaje inclusivo, porque la lengua no solo refleja sino que también transmite y refuerza los estereotipos y roles considerados adecuados para mujeres y hombres en una sociedad. En este sentido, el uso de lenguaje inclusivo se constituye en medio para la búsqueda de la igualdad sustantiva.

Síntesis de cada capítulo

Capítulo 1: El contexto y sus alrededores

En este capítulo, nos ocuparemos de continuar la tarea comenzada en la *Introducción* de este documento de tesis, la que involucra el desarrollo de la *Primera Fase* de la investigación, *Instancia de Validación Conceptual* en palabras de Samaja (2006). Relatando críticamente el proceso personal de la investigadora que dio lugar a los interrogantes que desembocaron en el diseño de la investigación. Describiendo los contextos y prácticas que estuvieron involucrados en el surgimiento, y en las diferentes etapas de concreción, del diseño y del marco teórico y metodológico elaborado.

Capítulo 2: Consideraciones epistemológicas que construyen el objeto y los procedimientos de investigación

En este capítulo explicitamos los marcos referenciales que sustentan nuestro enfoque conceptual y metodológico. *Instancia de Validación Conceptual* y *Segunda Fase* de la investigación, en palabras de Samaja (op. cit.). Tarea comenzada en la *Introducción* de este documento de tesis.

En un primer apartado, consideramos importante definir la acción de *conocer* y los medios mediante los cuales enunciamos aquello que conocemos. Precisar qué objetos son posibles de ser conocidos y problematizar la afirmación de la existencia de una relación lineal entre *conocimiento* y *verdad* mediada por el *sujeto*, que es quien tiene la capacidad de *conocer*. También, como los sujetos no llegamos al mundo como seres dotadas/os de la capacidad natural de conocer la esencia de los objetos, sino que nuestras acciones son producto de, y construidas por, las representaciones que recibimos de nuestros agentes de socialización y las que construimos al asumir de forma original el mundo que nos es dado, relacionaremos la acción de *conocer* con la acción de *aprender* y su vinculación con las *estrategias de enseñanza*, preguntándonos por las posibilidades de transformación que los espacios de socialización aportan.

En un segundo apartado, trabajaremos las características del *método de investigación científica* en tanto *práctica social* y *construcción histórica*. Comprendemos la ciencia como una praxis con significación social que colabora en la construcción del conocimiento que la sociedad necesita para resolver los problemas que plantea la reproducción de la vida cotidiana y el método científico como una forma de validar

los conocimientos que dan respuesta a las dudas que la vida en sociedad provoca. Elegimos el *enfoque metodológico reconstructivista*, que propone el análisis crítico de las condiciones de realización de la práctica de investigación una vez concluida, revisando y volviendo conscientes las reglas de juego que la condujeron, tomando en cuenta el proceso y el contexto de realización. Análisis que llevamos adelante en esta tesis a partir de la organización del proceso de investigación y tesis en las *instancias, fases y momentos del proceso de investigación científica* que enuncia Juan Samaja (op. cit.). Además, reflexionaremos acerca de las particularidades del *objeto de estudio de las ciencias sociales*, objeto que se caracteriza por ser también *sujeto*; y la particularidad de la pertenencia del *sujeto que investiga* al universo de estudio, cuestión que exige ser reconocida por quienes investigan.

En el último apartado del capítulo, reflexionaremos sobre la relación entre la teoría y la investigación científica en el área de las ciencias sociales, que se caracteriza por la diversidad de enfoques teóricometodológicos y métodos de investigación que abarca. Esta diversidad, requiere de un ejercicio constante de vigilancia epistemológica para no transformar los preceptos metodológicos en *recetas de cocina científica*. En este sentido, presentaremos las características que asignamos al enfoque constructivista de investigación social —y sus estrategias metodológicas— que orientan este trabajo de tesis. Luego, presentamos el enfoque de la sociología comprensiva como marco de referencia para analizar el objeto de estudio tratado en esta tesis, deteniéndonos brevemente para revisar algunas de las nociones fundamentales de este enfoque. Las nociones centrales a trabajar son: *acción social, sentido y relación social*. Considerando que, comprender los sentidos otorgados a las acciones como parte de la representación de roles sociales implica pensar que los sujetos pueden modificar su forma de relacionarse con las y los otros, y hasta pasar a representar otros roles. También, las acciones sociales son realizadas por sujetos/actores que otorgan sentido a sus acciones en relación con las expectativas normativas vigentes en la sociedad o grupo social del que participan. Por esto, incluiremos el concepto de *representación social*, que tiene su origen en el ámbito de la psicología social y que consideramos útil para pensar la forma en que se construyen las expectativas aceptadas socialmente. Finalmente, reflexionaremos acerca de la importancia de la explicitación del enfoque metodológico adoptado como forma de contribuir a la búsqueda de objetividad científica y como responsabilidad ética de las y los investigadores.

Capítulo 3: El diseño metodológico, entre la experiencia y la teoría

En este capítulo describiremos los componentes del diseño metodológico elaborado, partiendo de la caracterización de esta investigación como *descriptiva* y tomando como eje de análisis las sucesivas etapas y momentos en que fue concretándose el diseño, en todos sus elementos. Estas tareas se incluyen en la *Instancia de Validación Empírica* de la investigación, según plantea Samaja (op. cit.). En esta segunda instancia se realizan las *Fases 3: Diseño del objeto* y *4: Diseño de los procedimientos*. Luego, presentamos una matriz de datos elaborada durante la investigación, a partir de entrevistas en profundidad. Las entrevistas fueron la herramienta central de recolección de datos seleccionada. Elaboramos un diseño flexible, que tiene por objeto de estudio los discursos sobre las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la TUESS-UNQ que hayan participado en 2016 y/o 2017 del proyecto educativo. La recolección de datos se realizó a partir del trabajo de campo, consultando fuentes primarias y secundarias, construyendo nuevas fuentes a partir de los registros de observación y de entrevista elaborados.

Capítulo 4: La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora

En este capítulo nos ocuparemos de describir la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) desde el punto de vista de sus fundamentos y estrategias de enseñanza, recorriendo brevemente su trayectoria en el contexto de su desarrollo. Esta descripción, *Instancia de Validación Operativa*, según Samaja (op. cit.), es el resultado del análisis de las fuentes secundarias directas e indirectas consultadas, y la recolección de datos de fuentes primarias. Estas son, las *observaciones participantes* que tuvieron como propósito contrastar en la acción lo enunciado en los diferentes documentos escritos analizados y ampliar la información con la profundización de las dimensiones espacial, gestual y auditiva que posibilita la herramienta; y las *entrevistas*, atendiendo a nuestro objetivo de describir las prácticas a partir del relato de las y los profesores, en relación con su percepción de continuidad o transformación de la vivencia como docentes y después de haber comenzado a transitar la experiencia de docencia en la TUESS. Luego, analizaremos desde un enfoque metodológico los procesos de recolección y procesamiento de datos desarrollados para este estudio

en relación con la utilidad de las categorías de análisis construidas en la investigación.

Reflexiones finales: La construcción de la sociedad y su relación con las prácticas de enseñanza

Este último apartado del documento de tesis, busca sintetizar algunas ideas que fueron surgiendo durante el proceso de investigación, como posibles respuestas a los interrogantes que planteamos como problemas al inicio de este proceso. Si bien, la *Instancia de Validación Expositiva*, en palabras de Samaja (2006), es una tarea que se realiza durante todo el proceso de investigación —tanto en su *Fase 7: Elaboración de informes* como en la *Fase 8: Exposición sistemática*—, este capítulo en particular incluye las reflexiones centrales que resultaron de la experiencia de investigación relatada en este trabajo. Por una parte, agrupamos las reflexiones en torno a los interrogantes y los supuestos — identificados al inicio de la tesis—, acerca del objeto de estudio delimitado en relación con las categorías de análisis construidas. Por otro lado, relataremos el proceso de investigación, en tanto *práctica social y construcción histórica*.

Capítulo 1: El contexto y sus alrededores

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? (Galeano, 1989)

En la construcción de los temas, problemas, objetos de investigación inciden, además de los contextos políticos, económicos, históricos, las trayectorias personales de las y los investigadores. En este sentido, las decisiones tomadas en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona incluyen información y valores provenientes de todas sus experiencias de vida. Como expresa Roxana Ynoub (2014):

La cuestión cambia radicalmente si advertimos que no solo el objeto a conocer, sino también el propio sujeto cognoscente, es resultado de una historia formativa —en la que ambos están implicados—. Cuando el investigador propone pautas de intelección de los hechos y predice con base en estas lo que espera encontrar, esas pautas o modelos han sido resultado de una historia que va desde su biografía personal hasta su formación profesional. Cuanto más rica y nutrida resulte esa historia, más rica y nutrida será la “cantera de los modelos” (cfr Samaja, 2003) a la que puede echar mano para interpretar e interpelar la realidad. (Ynoub, 2015, p. 39)

Por eso, la investigadora decidió —solo en este primer apartado del capítulo 1— incluir su voz en primera persona del singular a modo de *evocación*, para relatar reflexivamente las emociones, pensamientos, contextos y experiencias que fueron escenarios y oportunidades de surgimiento del problema de investigación que dio origen a esta tesis. Ya que consideramos que el *sujeto investigador* no se sitúa por fuera del fenómeno que quiere investigar y que por lo tanto la intervención que realice sobre esa realidad es intencional y no carente de consecuencias. El/la sujeto investigador/a está inmerso/a en el contexto de interacción que desea investigar, y tiene que asumir que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexionar acerca de ello (Sautu, 2010).

Para luego continuar la redacción en relación con los usos y costumbres de la escritura académica de un documento de tesis.

El inicio: la primera persona del singular

Era fines de 2013 y yo, Licenciada en Sociología desde hacía ya algunos años y reciente Profesora en Sociología, formaba parte desde principio de año del equipo de

cátedra de Didáctica o Coordinación de grupos de aprendizaje del Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La misma facultad donde había cursado mis estudios de grado. También, daba clases en el Programa FinEs II en la localidad de Avellaneda de las materias Metodología de la Investigación de las Ciencias Sociales y Filosofía.

En la Cátedra de Didáctica, nos preguntábamos —como uno de los ejes de la formación de las y los cursantes— cómo diseñar propuestas de enseñanza fundamentadas tomando en cuenta los diferentes destinatarios/as y contextos, cómo desarrollar una enseñanza comprensiva que favoreciera la emancipación de las y los estudiantes a través de aprendizajes significativos. Es decir, *cómo transformar la práctica de la enseñanza* para que fuera vivida como un espacio de problematización y reflexión sobre nuestras —tanto de las/os cursantes como de las docentes que integraban el equipo de Cátedra— prácticas sociales, las prácticas de la vida cotidiana, nuestras formas de relacionarnos con las y los otros. Proponiendo la acción de enseñar como una vía para promover el aprendizaje reflexivo que nos permite transformarnos a nosotros/as mismos/as. Pensando la educación como una acción para la construcción de humanidad (Meirieu, 1997), para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo (Perrenoud, 2001).

En FinEs II, me preguntaba las mismas cuestiones sobre mi propia práctica de enseñanza. Eran contextos complejos. La clase no era nunca en un aula, si consideramos aulas a los espacios contruidos y acondicionados para tal fin que se encuentran en las escuelas. Clubes de barrio, Sociedades de fomento, Sedes de organizaciones barriales, Casas de asociaciones civiles, hasta el comedor de una casa de familia podían contener un grupo clase. Las y los estudiantes reales se distanciaban bastante de la idea tradicional de estudiante de secundario, tanto en edades como en intereses y trayectorias de vida —individuales y colectivas—. En ese contexto, pensar la enseñanza como una forma de construir humanidad se hacía imprescindible y promover prácticas de enseñanza diferentes a las tradicionales, prácticas de enseñanza que resultaran de interés para los/as destinatarios/as, urgente.

En ambos espacios de enseñanza —a la vez que de aprendizaje para mi formación como docente— fui acercándome a la creencia de que en la respuesta que las y los docentes encontramos a *cómo enseñar*, influyen las experiencias que vivimos las/os mismas/os docentes en situación de estudiantes. Experiencias que conformaron nuestras *matrices de aprendizaje* (P. de Quiroga, 2014). Las estrategias, técnicas y activi-

dades que seleccionamos los/as docentes se relacionan con las formas en que aprendimos a aprender. Los referentes son nuestros/as propios/as docentes...

Quisiera hacer un paréntesis aquí y relatar la historia de mi relación con la docencia. Mi descubrimiento del amor a la enseñanza era bastante reciente. Si bien, desde que tengo memoria enseñé a amigas/os y familiares todo tipo de contenidos escolares, no había pensado hasta poco tiempo antes del momento que relato en trabajar como docente. Creo que yo misma, hasta que empecé a estudiar en el profesorado, no había considerado lo suficiente la posibilidad de pensar a la escuela y la universidad como espacios de vida, espacios de posibilidad para transformar a aquellas y aquellos que luego cambiarán el mundo (Freire, 1997). Mi trayectoria educativa era amplia y se extendía a lo largo de prácticamente toda mi vida. Mis experiencias educativas, en gran medida recordadas como experiencias que valen la pena vivir. Sin embargo, no eran por mí relacionadas con espacios de transformación social. Y desde mi identidad de socióloga, no concebía la posibilidad de trabajar para la reproducción de prácticas conservadoras y/o de diseños rígidos, no permeables a los grupos y situaciones reales. Por eso, la opción por la docencia había sido descartada en varias oportunidades, así como también fueron descartadas otras opciones laborales, desestimándolas por considerar que como profesional no podía aportar conocimientos y acciones creativas, sino sobre todo reproductivas.

Pero unos años antes del momento que evoco, una experiencia laboral en una organización no gubernamental, junto con algunas experiencias de formación en cursos de posgrado sobre psicoanálisis y política, fueron oportunidad para repensar la tarea de enseñar y motor para el regreso a mi Facultad (FSoc-UBA) a través de la inscripción al profesorado en Sociología. Esa motivación se originaba en mis expectativas sobre las posibilidades que el título de profesora podía abrir, más que con la experiencia como estudiante de profesorado. Imaginaba las prácticas de cursada similares a las prácticas de enseñanza de la carrera de Sociología. Prácticas estructuradas a partir de la exposición teórica por parte de los/as docentes y prácticas de lectura de bibliografía y posterior reformulación por escrito por parte de los/as estudiantes. Sin embargo, la cursada del profesorado fue una experiencia que no se pareció en nada a lo que yo había imaginado. Las formas de enseñar de las/os docentes de las asignaturas del profesorado fueron para mí novedosas, en relación con mis recuerdos de prácticas de enseñanza desarrolladas por las y los docentes de la licenciatura.

Entonces, mi encuentro con la concepción de la educación como espacio reflexivo y creativo, y las oportunidades reales de llevar a la práctica ese enfoque y principios en espacios reales, modificaron y ampliaron mi percepción sobre la enseñanza y las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que asociaba a la acción de enseñar.

Era fines de 2013, decía al inicio de esta evocación, y decidí comenzar a cursar la Maestría en Investigación Científica del Departamento de Humanidades y Artes de la UNLa. La cursada comenzó en marzo de 2014 y unos meses después, en junio, me integré al equipo de la TUESS. Estas nuevas experiencias generaron en mí mucho entusiasmo. Las clases de la maestría eran muy interesantes y despertaban en mí muchos interrogantes y ganas de buscar sus posibles respuestas en el marco de la actividad científica.

Por su parte, las clases de la TUESS, en la localidad de Ezeiza junto a las experiencias relatadas por las y los compañeros docentes que desarrollaban las clases en muchas otras localidades del conurbano bonaerense ampliaron el mapa de contextos y destinatarios/as, de estrategias y técnicas.

Estos nuevos espacios de formación fueron pretexto para continuar la reflexión y delinear los interrogantes que ya venía formulándome sobre la forma de transformar las prácticas de enseñanza en espacios de problematización y análisis de las prácticas de las y los docentes, comprendiéndolas como prácticas sociales donde se desarrollan las relaciones sociales (Weber, 2014).

La experiencia de la TUESS, se me presentó como una construcción que buscaba resolver los interrogantes que yo me había planteado en los otros contextos donde trabajaba en ese momento. Las historias vividas en el marco de la TUESS eran ricas en acciones y valores colectivos y rompían con la dinámica tradicional de ejecución de los roles al interior del grupo clase. El proyecto de la TUESS se situaba desde la perspectiva de las *Comunidades de aprendizaje*, que se construían a través de la participación de sus integrantes en encuentros presenciales —que en el caso del equipo docente se desarrollaban cada quince días—. Este proyecto fundamentaba la elección de su estrategia en los principios de la Economía Social y Solidaria (ESS), tomando en consideración las características del estudiantado (Sena et al., 2016). Esta comunidad de aprendizaje era vivenciada por mí como un espacio que desbordaba los registros presentes en mis matrices de aprendizaje sobre el desempeño de los roles de docentes y estudiantes que conocía hasta ese momento. A la vez que reconocía en sus

dispositivos de enseñanza recreados mis propios ensayos en las clases de FinEs II y en los diálogos que desarrollábamos en las clases de la Cátedra de Didáctica.

En Cultura y Sociedad, una de las materias de la TUESS en la que participé como docente, trabajamos el concepto de *habitus* de Bourdieu (1990), este se convirtió en el concepto disparador de mi problema de investigación. Comencé a profundizar en este concepto, releendo a Bourdieu (sociólogo trabajado en la carrera de Sociología de la que provengo) y decidí considerar la posibilidad de que ese *habitus*, aprendido durante el proceso de socialización (Berger y Luckman, 2011) que atravesamos las personas para formar parte de la sociedad, pudiera ser modificado a partir de tomar contacto con prácticas que promuevan la reflexión sobre esas cuestiones que las personas no se cuestionan habitualmente sino que las dan por naturales. Así, considerando que las personas comunicamos nuestros pensamientos y sentimientos siempre desde nuestra propia percepción, me pregunté si mi percepción sobre los efectos de la estrategia de enseñanza desarrollada por el equipo de la TUESS era compartida por las y los compañeros/as docentes, o sea, si teníamos representaciones compartidas sobre los propósitos y objetivos de nuestras prácticas de enseñanza en la TUESS. Preguntándome si mis compañeros y compañeras, provenientes de diferentes trayectorias de estudio y experiencias laborales, de diferentes provincias y hasta países, habían encontrado en la oportunidad de desarrollar prácticas de enseñanza diferentes a las tradicionales —las que denomino en esta investigación *prácticas innovadoras*— la posibilidad de reflexionar acerca de sus propias formas de relacionarse con las y los otros. Porque aquello que acontece en los espacios de enseñanza es ejemplo para las acciones sociales que realizamos en otros ámbitos.

Si nuevos contextos y experiencias pueden tensionar nuestro *habitus*, pensé entonces que podía complejizar mi respuesta a los fundamentos y motivaciones que influyen en la elección, por parte de las y los docentes, de diseños de propuestas de enseñanza. Además de la referencia a las formas en que aprendimos a aprender en los primeros años de nuestra socialización primaria y secundaria, como insumo para nuestras elecciones como docentes —primera respuesta ensayada a partir de mi experiencia como integrante de la Cátedra de Didáctica—, sumé un segundo factor que podría influir en estas elecciones. Este factor fue la posibilidad de revisión de nuestras formas de aprender que nuevas experiencias de formación, diseñadas con el propósito de posibilitar la reflexión y problematización de las y los participantes de esa experiencia, podían generar. Estas revisiones, postulé, se constituyen también en

insumos a la hora de tomar decisiones como docentes. Es decir, que el diseño —e implementación— de propuestas de enseñanza que favorezcan la emancipación de las y los estudiantes a través de aprendizajes significativos, puede ser también posibilidad de problematización reflexiva para las y los mismos/as docentes que las lleven a cabo. Y esta reflexión constituirse en insumo para la toma de decisiones docentes.

Llegué a la TUESS como docente *novel* (Alliaud, 2004), que comenzaba su camino como educadora pensándose *sola* frente a la tarea de enseñar; la figura del/a docente individual es la figura más común en los ámbitos educativos. Llegué también habiendo participado en debates con otras y otros docentes sobre la imposibilidad de modificar esa *soledad del/a docente en el aula* y la *inevitabilidad de la reproducción de planificaciones basadas en los contenidos y no en los contextos y destinatarias/os*. Debates que siempre concluían en la dificultad de concretar cualquier idea innovadora porque las condiciones de posibilidad real de existencia de las y los docentes concretos/as obstaculizaba siquiera el ensayo de las mismas.

Y me encontré con un equipo de docentes que había establecido como principio el carácter colectivo de la enseñanza, que definía a la enseñanza como una práctica reflexiva y que actuaba en congruencia con esos principios y definiciones a través de la elaboración y revisión continua de estrategias y dispositivos de enseñanza en relación con contextos y destinatarios/as reales, complejos y cambiantes.

La construcción colectiva del “nosotrxs”

La TUESS es una propuesta que surgió en el contexto de un proyecto más amplio que se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): el proyecto CREES⁹. Una iniciativa integral de formación, investigación, desarrollo y extensión universitaria en economía social y solidaria (ESS) que se constituyó luego en unidad académica de la UNQ como Observatorio de la Economía Social y Solidaria, y como Área de Economía Social y Solidaria del Departamento de Economía y Administración de la UNQ. Este proyecto contempla las iniciativas: CREES-ICOTEA, PUIS, Investigación, TUESS —también DOSESS, DiPESS y EGEES—. Es importante contextualizar el proyecto CREES en los proyectos de ciencia, tecnología e innova-

⁹ En el capítulo 4: La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora se desarrolla en profundidad la descripción y la historia del proyecto CREES.

ción que se desarrollaban en esos años en el país a través de los lineamientos de los planes elaborados e implementados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) que brindaron financiamiento para proyectos científico-tecnológicos propuestos por los equipos académicos de las universidades nacionales. En particular, el *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”* (2013).

Este equipo de docentes elaboró en *comunidad de aprendizaje* la propuesta de la TUESS, construyendo los programas de las materias de la carrera y los dispositivos para favorecer el aprendizaje: La ocupación circular del espacio áulico, El contrato pedagógico, Las historias de vida, Las tertulias dialógicas, El portafolio de evaluación, Las Prácticas Profesionalizantes, La pareja pedagógica.

En esta experiencia colectiva se incluyó como trabajadora la autora de esta tesis. A partir de la vivencia colectiva de la puesta en acto de experiencias de enseñanza basadas en los dispositivos previamente detallados, los interrogantes originales fueron reelaborados, dando lugar a la pregunta por la percepción acerca de las posibilidades de reflexión que las prácticas de enseñanza en la TUESS generaban en el equipo docente.

Las ideas subyacentes a este interrogante incluían pensar las situaciones de enseñanza como espacios de encuentro con las y los otros, en tanto espacios de construcción de *sentidos* a partir del *hacer*. Espacios para el análisis y reflexión crítica con el propósito de trasladar los aprendizajes acontecidos allí a otros espacios y situaciones de la vida cotidiana de las y los actores intervinientes en esas experiencias. Y también, espacios de construcción simbólica de significados compartidos que posibilitaran la reflexión acerca de las formas de relacionarse en la sociedad, significados que, se propuso en esta investigación, podían emerger de las percepciones presentes en los discursos de las y los docentes en relación a las continuidades y/o transformaciones intersubjetivas relatadas.

En el marco de estas nociones y experiencias, se decidió elegir este caso para el análisis, con la intención de describir en profundidad las reflexiones elaboradas por las y los docentes del grupo de estudio acerca de las características de sus prácticas

de enseñanza en la TUESS y de las posibilidades de problematización y transformación en la forma de relacionarse con las personas, que estas prácticas proponen¹⁰.

En síntesis, retomando las ideas planteadas al inicio de este capítulo que postulan que las pautas o modelos que elaboran las y los investigadores han sido resultado de una historia que va desde su biografía personal hasta su formación profesional, este capítulo cobra sentido como primer capítulo de esta tesis. La historia personal de la tesista se entrelaza con su formación profesional, y a la vez, su historia individual contribuye a la construcción colectiva del equipo de docentes de la TUESS, experiencia que llevaba ya varios años de trabajo cuando la tesista se incluye. Esos múltiples entrecruzamientos tienen que ser tomados en cuenta a la hora de contextualizar una experiencia de investigación, si nuestro propósito es la búsqueda de un proceso de investigación desde la comprensión de lo *objetivo* como lo *intersubjetivamente referenciable* (Ynoub, 2015). Y considerando que “El punto de vista crea el objeto” (Bourdieu, et al., 2011, p. 57), nos preguntamos junto a Eduardo Galeano:

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad. (Galeano, 1989)

10 En el capítulo 4: La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora, se presenta el análisis en profundidad aquí mencionado.

Capítulo 2: Consideraciones epistemológicas que construyen el objeto y los procedimientos de investigación

(...) todo proceso de investigación forma parte de un desarrollo más vasto: el desarrollo de la historia en la que se genera todo producto científico y a la que todo producto retorna como una condición de los nuevos procesos. (Samaja, 2006, p. 43)

La realidad, una construcción social

(...) relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. (...) En el fondo, tenemos que producir verdad igual que tenemos que producir riquezas. (Foucault, 1992, pp. 147/148)

Procesos de producción de conocimiento

Este trabajo desarrolla el supuesto de que la participación en el rol de educador/a en un espacio que realiza prácticas innovadoras¹¹ contribuye en la posibilidad de reflexionar acerca de las formas de relacionarnos en la sociedad. Es decir, que las relaciones sociales que establecemos en la *vida cotidiana*¹², pueden ser repensadas a partir de la experimentación de nuevas formas de relacionarnos en el espacio áulico. Estas acciones que realizamos al relacionarnos con otras/os son acciones sociales con sentido¹³, el que otorgamos a dichas acciones y a partir del cual las fundamentamos.

11 Tomamos como caso a estudiar la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En el capítulo 3 desarrollaremos en profundidad la noción de Prácticas innovadoras, en tanto prácticas reflexivas. Según Perrenoud, las prácticas reflexivas refieren a la capacidad de innovar, de negociar, de regular, la práctica por parte del/a docente. Es la reflexión sobre la experiencia la que favorece la construcción de nuevos saberes (Perrenoud, 2001, pp. 5-6).

12 Agnes Heller define a la vida cotidiana como “la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (1985, p. 39). La autora agrega que la circunstancia de que todas sus capacidades se “ponen en obra” genera que ninguna de ellas pueda actuarse en toda su intensidad.

13 Max Weber (2014), define acción como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción “social”, por lo tanto, es una acción donde

Sentido que se nutre del conocimiento que los sujetos tenemos de la sociedad en la que vivimos, “que es histórico, que no pertenece a las cosas ni a las palabras, que fluye entre ellas, las valora. Además, el sentido aloja en sí al sinsentido” (Díaz, 2010, p. 64).

Por eso, consideramos importante definir la acción de *conocer* y los medios mediante los cuales enunciamos aquello que conocemos. Precisar qué objetos son posibles de ser conocidos y problematizar la afirmación de la existencia de una relación lineal entre *conocimiento* y *verdad* mediada por el *sujeto*, que es quien tiene la capacidad de *conocer*. Por lo tanto, problematizar la relación entre el saber y el poder. Finalmente, relacionar la acción de *conocer* con la acción de aprender y su vinculación con las estrategias de enseñanza.

Empezaremos reflexionando brevemente sobre el concepto de *verdad*. Michel Foucault (1980) en la “Primera conferencia” de *La verdad y las formas jurídicas* escribe que la verdad misma tiene una historia. Esta postura contrasta con la postura tradicional de la filosofía occidental que plantea al conocimiento como verdad inmutable, inherente a los *objetos* y posible de ser conocida por los *sujetos* en virtud de su capacidad natural de conocer¹⁴. Friedrich Nietzsche (1873) en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* expresa que la realidad es una invención, porque tiempo y espacio no son formas del conocimiento sino fabricaciones humanas, leyes construidas por la poderosa capacidad constructora de la humanidad: “... que acierta a levantar sobre cimientos inestables (...) una catedral de conceptos infinitamente compleja” (Nietzsche, 1873, p. 8). Conceptos, mejor aún, *palabras*¹⁵. La historia de la *verdad* es sobre todo una *historia*, un relato con sentido¹⁶, fundamentado en aquello que llamamos *conocer* y en los *objetos* que decimos ser capaces de *conocer*.

el “sentido mentado” por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros/as, orientándose por esta en su desarrollo.

14 Nos cuenta Michel Foucault (1980) que fue Kant el primero en manifestar explícitamente que las condiciones de experiencia y del objeto de experiencia eran idénticas, siendo Dios el principio que asegura la existencia de una armonía entre el conocimiento y las cosas a conocer.

15 Expresa Nietzsche: “Toda palabra se convierte de manera inmediata en concepto en tanto que justamente no ha de servir para la experiencia singular y completamente individualizada a la que debe su origen (...) sino que debe encajar al mismo tiempo en innumerables experiencias (...) más o menos similares, jamás idénticas estrictamente hablando. (...) Todo concepto se forma por equiparación de casos no iguales”. (Nietzsche, 1873, pp. 5-6) Entonces, el concepto es una especie de arquetipo primigenio a partir del cual todos los objetos que ejemplifican ese concepto se representan, reduciendo racionalmente lo *múltiple* a lo *uno*.

16 Propone Esther Díaz: “La verdad no es única ni definitiva, es sentido deviniendo” (Díaz, 2010, p. 87).

Definida la *verdad* como una construcción que realizamos a través de *palabras*, que son *conceptos* que componen *discursos*, quisiéramos abordar el problema del significado de la acción de *conocer*. Si esa *verdad* no es única, entonces todas las regularidades que adjudicamos a las cosas a través de los conceptos son nuestras propias creaciones. O sea, no hay en el conocimiento una adecuación al objeto que se pretende conocer. En la relación entre los objetos y el conocimiento humano, el objeto y el conocimiento producido sobre el mismo no se encuentran relacionados de manera lineal. *¿Qué es entonces la verdad?*, pregunta Nietzsche: “Una hueste en movimiento de metáforas, (...) una suma de relaciones humanas...” (Nietzsche, 1873, p.7) comunicadas mediante el lenguaje, conformado por conceptos; metáforas de las cosas. Convenciones sociales producidas al interior de la sociedad. El conocimiento, plantea Nietzsche, es el producto de convenciones humanas expresadas mediante el lenguaje. Convenciones que no son sino representaciones de la realidad.

La pregunta por los objetos que podemos conocer abre el interrogante acerca del significado del *sujeto*, que es quien tiene la capacidad de conocer. Foucault, en el texto ya mencionado, propone una reelaboración de la *teoría del sujeto*, renovada y modificada en el siglo XX por teorías y prácticas, entre ellas el psicoanálisis. Según el autor, esta última práctica, replanteó de manera fundamental la posición absoluta del sujeto que estableció el pensamiento occidental a partir de Jean Jaques Descartes. Es decir, el sujeto como fundamento y núcleo central de todo conocimiento¹⁷.

En oposición a esta concepción tradicional del pensamiento occidental del sujeto constituido en el mundo de una vez y para siempre, Nietzsche y Foucault proponen la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, un sujeto constituyente, que se construye por sí mismo y en su relación con las y los demás; en el interior de la historia. Si no existe la unidad del sujeto humano, en tanto esta unidad estaba asegurada por la continuidad lineal entre las representaciones humanas acerca de la realidad y el mundo —inferencia resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón, en palabras de Nietzsche—, entonces podemos admitir sujetos, o bien que el sujeto no existe, plantea Foucault. El *sujeto* es con otras y otros *sujetos* deviniendo

17 Descartes en *El discurso del método* al preguntarse por la posibilidad de conocer la verdad arriba a la conclusión que nada en el mundo es de fiar salvo el pensamiento humano. Así, el enunciado del que parte su teoría: “Pienso, existo”, propone al ser humano como *una cosa* que piensa. Es decir, de lo único que podemos estar seguros es de que pensamos, y a partir de esa capacidad de pensar conocemos el mundo. Es decir, que la humanidad es quien nombra a las cosas, el ser humano puede conocer los objetos que puede nombrar.

en el movimiento de la historia. Construyendo y construyendo-nos en la historia. Los objetos que podemos conocer, en consecuencia, son construcciones humanas.

Queremos sumar a estos supuestos acerca del carácter histórico de la construcción de la verdad, y de la constitución del sujeto en proceso y en su relación con los/as demás, el *carácter perspectivo del conocimiento*¹⁸. Ya que, replantear la posición absoluta del sujeto que estableció el pensamiento occidental, implica postular que no podemos contar con elementos que aseguren objetividad: “...una estremecedora lección acerca de la verdad. Ese discurso que construimos a partir del estado de cosas, pero que no encuentra manera de corresponderse con ellas de modo ecuánime” (Díaz, 2010, p. 12). Entonces, el lenguaje es discurso y es poder. Escribe Foucault que el discurso es un “conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro” (Foucault, 1980, p.12). Esos hechos lingüísticos, palabras y conceptos, son “designaciones válidas” —desde la mirada de Nietzsche— convenciones que fueron inventadas¹⁹. En sintonía con lo anterior, Foucault plantea que las leyes son una invención humana, no existen leyes en la naturaleza. Por lo tanto, las leyes son producto de prácticas sociales que engendran dominios de saber. Por eso, para saber qué es el conocimiento, debemos “aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y de poder” (Foucault, 1980, p.10) a través de las cuales se constituyen y modifican continuamente las diferentes subjetividades.

Escribe Foucault (1980) que el análisis histórico de las prácticas sociales permite localizar la emergencia de tipos de subjetividad, formas de saber y, en consecuencia, relaciones entre la humanidad y la verdad, entre la humanidad y el poder. El conocimiento es pues el resultado de una confrontación que se expresa en palabras. En ese sentido, el lenguaje, en tanto representación, ordena lo social. La representación define los atributos de los objetos conocidos.

Cada orden construido otorga certidumbres a nuestras acciones cotidianas, nos permite producir conocimiento a partir de lo que experimentamos, fundamenta nues-

18 Es decir, comprender que el conocimiento, según Foucault (1980, p. 12), es siempre una relación estratégica en la que el ser humano está situado. La parcialidad, la perspectividad, del conocimiento se deriva de su carácter polémico. Polémica que se dirime mediante una batalla, siendo el conocimiento el efecto de esa batalla.

19 Plantea Esther Díaz: “Nuestras subjetividades sienten algo y nosotros —para referirnos a ese sentir— le atribuimos una palabra. Pero esa atribución no nos habilita a afirmar la existencia de ninguna “esencia” compartida entre lo que nos afecta y los nombres que le asignamos. Si el lenguaje designara realmente a las cosas, habría un lenguaje único, no habría idiomas” (Díaz, 2010, p. 57).

tras acciones mediante el otorgamiento de sentido a través del lenguaje, posibilita situarnos como sujetos en la interacción con las y los otros. Pero es importante tener presente que el orden que nos regula no es un orden natural. Desde sus orígenes, el conocimiento científico aportó conceptualmente a la construcción del orden, formalizando el conocimiento de la experiencia, o sea construyendo representaciones de la experiencia²⁰.

Ahora bien, el conocimiento se construye y valida en diferentes ámbitos y con diferentes métodos²¹. En este apartado queremos introducir las primeras ideas sobre una cuestión importante para tomar en cuenta en relación con el enfoque metodológico adoptado y el diseño metodológico elaborado en esta investigación. Esta cuestión es el proceso de construcción del conocimiento científico y la relación que sostiene con la sociedad en la que fue producido. Lo que implica revisar también la construcción del *sujeto de conocimiento* y su legitimación social.

Acercas de la construcción del conocimiento científico, en la relación entre ciencia y sociedad, Foucault plantea como hipótesis la existencia de dos historias de la verdad. La historia interna que es propia de la historia de las ciencias; y la historia externa, en la que participan otros espacios que dan forma a ese conocimiento, donde se definen ciertas reglas de juego que habilitan formas de subjetividad, dominios del objeto y tipos de saber²². Puntualmente, las disciplinas que producen el conocimiento científico en la actualidad nacieron en conexión directa con la formación de un cierto número de controles políticos y sociales, en los inicios de la sociedad capitalista, al

20 A este proceso Esther Díaz (2010, p. 15) lo denomina “representación duplicada”, ya que la representación se produce en dos niveles. La representación de “nivel uno” es la convicción de que solo se puede conocer “representándose” los fenómenos y sus relaciones, y la de “nivel dos”, la convicción de que solo se garantiza el conocimiento si se lo “representa” en leyes universales y necesarias.

21 Juan Samaja (2006) retoma los postulados de los fundadores del pragmatismo norteamericano para diferenciar cuatro procedimientos o métodos de fijar creencias. Según Samaja, la clasificación construida por Charles Peirce (1966, cap 5, p. 105) distingue cuatro métodos de fijar creencias denominándolos: de la tenacidad, de la autoridad, de la metafísica o *a priori* y de la ciencia. En el apartado: *Acercas del método* profundizaré en estos métodos y sus implicancias para con la construcción de conocimiento en la sociedad y específicamente en relación con la construcción de conocimiento científico.

22 Por otra parte, si revisamos otra dimensión de la relación de la sociedad con la ciencia encontramos que desde hace ya varios siglos la ciencia se convirtió en fuente de conocimiento cotidiano “a pesar del hecho de que el hombre y la mujer de la calle no tienen ninguna idea sobre la racionalidad científica”, plantean Wagner y Elejebarrieta (1996, p. 823). La autoridad de la ciencia estaría dada según estos autores más por su definición social, política y moral, es decir, por argumentos no racionales, que por incidencia de su racionalidad inherente. Así, la sociedad construyó y construye representaciones sociales a partir de su diálogo con la ciencia. El concepto de “representaciones sociales” lo desarrollaremos en el apartado: El enfoque comprensivo.

final del siglo XIX (Foucault, 1980, p. 4). En el mismo sentido, Esther Díaz (2010) considera importante aplicar conceptos epistemológicos para abordar objetos de estudios que van más allá de la forma de los enunciados o la racionalidad de los métodos, como puede ser el análisis del deseo, la relación entre los cuerpos o, en general, la incidencia de la ciencia no solo en la cultura sino también en la naturaleza. Adhiriendo así, a la posición de saltar el muro teórico que separa la historia interna de la ciencia de la historia externa, y sumergirse en las estribaciones de los procesos cognoscitivos, en las indeclinables afecciones humanas y en la incidencia de los elementos no humanos que forman parte de esta complejidad. Es decir, desde el análisis y la elaboración de conceptos propios de una filosofía de la ciencia y la cultura que, como tal, se preocupa del núcleo duro de la ciencia, pero sin aislarlo del entretejido de fuerzas en el que se produce y desarrolla. O sea, que el *sujeto de conocimiento* se construye y legitima en relación con los contextos en los que participa. Contextos nunca exentos de intereses y fundamentos políticos, económicos y sociales.

Es entonces que el conocimiento se construye socialmente, en situación, a través de la interacción entre las y los sujetos, con la mediación de ciertos objetos, en el curso de un proceso. Los ámbitos de producción del conocimiento son permeables a la sociedad en general, diferentes actores sociales contribuyen en la forma que ese conocimiento toma. A este conocimiento, luego lo denominamos *la verdad* o *la realidad* y cerramos las puertas a otras verdades o realidades posibles. Así, el conocimiento se torna estático, quedando invisibilizado su carácter procesual, en el que intervienen múltiples actores e intereses.

La verdad es un invento muy conveniente para poder vivir en sociedad. Fija procedimientos para la socialización, es eficaz para la interacción, es manejada y supervisada por los diversos aparatos de poder que conforman la sociedad. No obstante, existe un empeño (no ingenuo) en hacernos creer que la verdad es algo que se da de suyo y que está al servicio desinteresado del saber, siendo que en realidad se trata de una construcción social y se relaciona con el saber-poder no precisamente a partir del desinterés. (Díaz, 2010, p. 52)

La construcción social de humanidad

Recuperamos la postura epistemológica desarrollada en el apartado anterior y postulamos que la *verdad* filosófica / *realidad* sociológica, es una construcción que los seres humanos hicimos y hacemos socialmente. La realidad también tiene una historia...

Plantean Peter Berger y Thomas Luckmann (2011) en su obra *La construcción social de la realidad* que las personas no nacemos miembros de una sociedad, sino que nacemos con una predisposición hacia la socialidad y llegamos a ser miembros de una sociedad con el tiempo. Por lo tanto, existe una secuencia temporal, en cuyo curso el sujeto es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. Los autores expresan que el punto de partida de este proceso lo constituye la *internalización*. Es decir, la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, exterior al sujeto, que en cuanto expresa significado, se vuelve subjetivamente significativo para el actor. Esta *internalización* tiene diferentes niveles de complejidad, en su forma compleja los sujetos comprenden los procesos subjetivos del otro y también el mundo en que vive el otro, el que así se vuelve nuestro mundo. Esto presupone compartir más que el tiempo en forma efímera y una perspectiva *comprehensiva*, que vincule subjetivamente, relativamente, series de situaciones entre sí. De lo que se trata es de comprender nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas pero también definir las recíprocamente. Establecer entre nosotros/as un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y la continua identificación mutua entre nosotros. “No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Berger y Luckman, 2011, p.163). Cuando el sujeto alcanza este grado de internalización se lo considera miembro de la sociedad.

El proceso ontogenético por el cual se realiza la *internalización* se denomina *socialización*, que se define como la inducción amplia y coherente de un sujeto en el mundo objetivo de una sociedad o en uno de sus sectores. La *socialización primaria* es la primera por la que el sujeto atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La *socialización secundaria* es cualquier proceso posterior que induce al sujeto ya socializado/a a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. La socialización primaria suele ser la más importante para el sujeto, y la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria.

Todas/os nacemos dentro de una estructura social que se nos presenta como externa a nosotros, en la cual encontramos a los *otros significantes* que están encargados de nuestra socialización y que nos son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del sujeto se nos presentan como realidad objetiva. De este modo, nacemos no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para la y el sujeto, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan

aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el sujeto mediante esta doble selección, que realizan los agentes de socialización desde la perspectiva de su posición en la estructura social y en relación con su coloración idiosincrásica particular²³. Por eso, es requisito que la estructura básica de cualquier socialización secundaria se asemeje a la estructura de la socialización primaria que un sujeto atravesó. Pero, a la vez Berger y Luckmann (op. cit.) plantean que el "asumir" es un proceso original para todo organismo humano y por eso, el mundo, una vez "asumido", puede ser creativamente modificado o, si bien menos probablemente, hasta recreado²⁴.

En el mismo sentido, Pierre Bourdieu (1990) en *Sociología y cultura*, expone que las prácticas sociales no son meras ejecuciones del "*habitus*" producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de las reglas sociales. Si bien el "*habitus*" tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. Por lo tanto, el "*habitus*" no es un sistema rígido de disposiciones, que determinaría de manera mecánica las *representaciones* y las *acciones* de los *sujetos*.

Esto es así porque, como señala Pierre Bourdieu (op. cit.), los sujetos se hacen representaciones del mundo social y contribuyen a la construcción de la visión de ese mundo por medio de ese trabajo de *representación*. Trabajo que efectúan para imponer su propia visión del mundo o la visión de su propia posición en ese mundo, para construir su identidad social. Entonces, la percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración social: por la parte *objetiva* esta percepción está socialmente estructurada porque las propiedades relacionadas con los agentes o las instituciones no se ofrecen a la percepción de manera independiente, sino en combinacio-

23 Ejemplifican los autores planteando que de esa manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres, o cualquier otra persona encargada de su socialización primaria. La misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado, amargamente resentido o ardientemente rebelde, consiguientemente, el niño de clase baja no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja.

24 En este sentido Jean Paul Sartre expresa: "lo que no es posible es no elegir. Puedo siempre elegir, pero tengo que saber que, si no elijo, también elijo" (1972, p. 35). Elegir la repetición —la reproducción— o la oportunidad para creativamente diseñar alternativas.

nes de muy desigual probabilidad²⁵; por la parte *subjetiva*, está estructurada porque los *esquemas de percepción* y de apreciación susceptibles de funcionar en un momento dado, y en particular aquellos depositados en el lenguaje, son producto de luchas simbólicas anteriores y expresan, de manera más o menos transformada, el estado de las relaciones de fuerza simbólicas. El autor hace la aclaración de que plantear que la percepción del mundo social entraña un acto de construcción no implica en modo alguno aceptar una teoría intelectualista del conocimiento. Lo esencial de la experiencia del mundo social y del trabajo de construcción que esta experiencia implica se opera en la práctica, sin alcanzar el nivel de la representación explícita ni de la expresión verbal.

Ana P. de Quiroga (2014) plantea que todos los sujetos, desde el comienzo de nuestra vida comenzamos a elaborar organizadores de nuestra experiencia. Estructuramos el conocimiento en una *matriz* que responde a una organización personal y social, la cual se construye a partir de experiencias de interacción y aprendizaje. En palabras de Ana P. de Quiroga:

Definimos entonces como matriz o modelo de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una Gestalt-gestaltung, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología. (Quiroga, 2014, pp. 35-36)

Esa matriz tiene un carácter implícito, resultado también de un proceso implícito que es el de *aprender a aprender*. En consecuencia, casi siempre vivimos estos modelos naturalizándolos, sin problematizar hasta qué punto esa modalidad de encuentro con lo real favorece o limita y obstaculiza nuestra relación con el conocimiento, nuestra relación con el otro.

Sin embargo, como sujetos del aprender, en determinados momentos nos problematizamos y cuestionamos esos modelos. Esto, según Ana Quiroga sucede en situaciones de crisis, personal o social. Ya que la crisis introduce una discontinuidad que moviliza la forma vigente hasta ese momento de relacionarnos con el mundo y nos

25 El autor ejemplifica esta afirmación planteando que así como los animales con plumas tienen mayores probabilidades de tener alas que los animales con pelos, es más probable que visiten un museo quienes posean un gran capital cultural que quienes carezcan de ese capital.

permite cuestionar y cuestionarnos. A partir de esa reflexión crítica, se inaugura la posibilidad de desarrollo de nuevas formas de aprender a aprender, de repensar nuestro *ser en el mundo*, resignificar quiénes somos.

Son muchos los actores/instituciones/ámbitos que intervienen en la socialización de las personas. En este sentido, nos interesa mencionar a las instituciones educativas como uno de los agentes pensados desde el Estado para contribuir en esta función. Antonio Gramsci (1981), plantea en “Cuestión del *hombre colectivo* o del *conformismo social*” en los *Escritos políticos*, que el Estado tiene la tarea educativa y formativa de crear nuevos y más elevados tipos de “civilización”, de elaborar físicamente los nuevos tipos de humanidad. Sin embargo, el autor considera estos objetivos difícilmente realizables, ya que la educación es percibida y llevada a cabo mayormente desde el lugar de la coerción, que busca reproducir el mundo, sostener el *statu quo*, más que colaborar en la construcción de nuevos tipos de humanidad. Su interrogante es, entonces, “¿(...) en qué sentido deberá ser dirigida la presión educativa sobre los individuos si se quiere obtener su consentimiento y su colaboración, haciendo que la necesidad y la coerción se transformen en “libertad”?” (Gramsci, 1981, p. 373-374). Estas acciones educativas se fundamentan en discursos pedagógicos que asignan a las y los estudiantes roles pasivos, donde las enseñanzas son normas a reproducir y la autoridad no debe ser cuestionada. Pero como dijimos más arriba, según Pierre Bourdieu et al. (2011), lo esencial de la experiencia del mundo social y del trabajo de construcción que esta experiencia implica se opera en la práctica, sin alcanzar el nivel de la representación explícita ni de la expresión verbal. Por eso, considerando necesario revisar los discursos pedagógicos que habilitan la reproducción, sumamos para reflexionar la pregunta de Henry Giroux: “¿cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria?” (Giroux, 2004, p. 22). Desde nuestro punto de vista, y alejándonos de las concepciones pedagógicas descritas más arriba, concebimos al *grupo clase* como un espacio de posibilidad para el *hacer con sentido*, un espacio de encuentro con la diversidad que interpela a sujetos y escenarios. Es a partir de la palabra que estudiantes y docentes se apropian participativa, reflexiva y críticamente de herramientas para la construcción de *conocimiento*. En el sentido en que Estela Quintar define al *conocimiento*: como *conciencia histórica* (Quintar, 2012) de la realidad social. Conciencia de la vida en movimiento y la necesidad de descubrimiento y búsqueda que posibilita la construcción de identidad. También proponemos que habi-

litar el encuentro con el otro permite el descubrimiento, gracias a los demás, de una y uno mismo. En este sentido, invitar a profundizar en nuestras múltiples posibilidades de *ser* y *estar siendo* es proponer la revisión y reflexión de aquellos aspectos de las acciones que se reproducen en el tiempo, con la intención de que un nuevo contexto permita reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. En este sentido, Giroux (2004) plantea que el valor real de la experiencia radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes usan la teoría. Es decir, que el elemento crucial de la teoría tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

Decimos entonces que en las experiencias educativas que promueven la construcción de nuevos productos de conocimiento compartidos se enseña y se aprende desde los diferentes roles en que se sitúan las personas participantes en el *grupo clase*. Marta Souto (1993) en *El proceso grupal. Enfoque de su desarrollo*, define lo grupal como lo que nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y espacio que forman parte de ellos. Y luego la autora expresa, en *Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad*:

Entendemos por lo grupal (...) aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, simbólicos, etc.) entre sujetos que se vinculan en torno a la función de saber. Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. (Souto, 2009, p. 6)

Nos interesa profundizar en el rol de las y los docentes en el *grupo clase*, ya que la investigación se ocupará de las representaciones —enunciados— identificadas en los discursos de cada uno de las y los profesores con experiencia de participación en los equipos de trabajo de la TUESS, que hubieran formado parte del proyecto educativo en el periodo 2016-2017. En relación, Estela Quintar (2012) llama la atención sobre un aspecto interesante de observar en lo que respecta a la semántica: la colocación simbólica e histórica del *sujeto que habla*. Advierte que por lo general, los análisis socioculturales se hacen siempre autoexcluyéndose de lo que se observa. Pensado en el ámbito educativo, esta colocación de autoexclusión de quien habla, observa y analiza, habilita más la repetición que la experiencia. Por eso, consideramos importante incluir la palabra de los/as docentes protagonistas. El *relato en primera persona*

en relación con la formación de las y los docentes significa también, además de la revisión de vivencias, como menciona Andrea Alliaud (2011) la posibilidad de que las y los docentes otorguen otro sentido al saber pedagógico, al enlazar con experiencias el proceso de su producción, transmisión y circulación, estableciendo conexiones con sujetos y situaciones, y rompiendo con la lógica del prescribir y del predecir. En el mismo sentido, Silvia Paley, Flavia Angelino, Cecilia Samanes y Wanda Paganini (2014), proponen desde la Cátedra Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, que estas *biografías socioeducativas* —evocaciones—, abren el análisis referido a la configuración de saberes didácticos orientados hacia la construcción de una *didáctica de autor* en función de un *hacer con sentido*: el docente como *autor* de sus propias prácticas debe cuidar responsablemente²⁶ a los jóvenes acompañándolos en su camino de sujetos en formación de su propio destino; a fin de aportar desde la autoría los elementos necesarios para un proyecto educativo emancipatorio. Aporte que consideramos no puede separarse de la concepción del profesional como *profesional reflexivo* que describe Donald Schon (1998), en *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Para quien no se debe separar teoría de práctica, sino que es importante reflexionar en la acción, alejándonos del modelo de la racionalidad técnica.

Por lo tanto, aunque nos incluimos en un mundo ya formado, ya construido —en constante tensión y disputa simbólica— por otras y otros que nos precedieron, y este mundo nos es mostrado a través de la interpretación que los agentes de socialización tienen de esa realidad que se presenta como objetiva, desde el punto de vista de ser externa a todas y todos los que vivimos en la sociedad, nuestra tarea en la sociedad no será solamente reproducir aquello que nos fue transmitido, enseñado, sino que a partir de la reflexión analítica sobre nuestras propias acciones, sus intencionalidades y fundamentaciones, podemos modificar esa realidad externa, en la interacción con otros/as. Porque la estructura puede ser el resultado y no la condición determinante. Los actores no cumplen con roles predeterminados por la sociedad que las/os obliguen a adaptarse a ella. Son los propios sujetos que, en forma colectiva, en situaciones concretas, generan las normas en función de sus intereses a través de mecanismos de comunicación social.

26 Profundizaremos en el capítulo 3 la noción del cuidado a través de la enseñanza de Viviana Mancofsky (2010).

En el bloque actual proponemos adherir a la postura que plantea que el conocimiento no es la búsqueda de la verdad oculta tras las apariencias de las cosas. Los objetos tampoco son representaciones duplicadas de los objetos ideales que propone el concepto que los denomina. Los sujetos no llegamos al mundo como seres dotados/os de la capacidad natural de conocer la esencia de los objetos. Nuestras acciones son producto de, y construidas por, las representaciones que recibimos de nuestros agentes de socialización y las que construimos al asumir de forma original el mundo que nos es dado.

Entonces, es válido preguntarse por las posibilidades de transformación que los espacios de socialización aportan, si bien, como propone Gramsci, (1981) es difícil eludir el carácter coercitivo y necesario de los procesos educativos que promueve el Estado, en su búsqueda de elaborar físicamente los nuevos tipos de humanidad. Si, como expresa el epígrafe de este apartado, las relaciones de poder no pueden dissociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso, y los discursos son producto de prácticas sociales concretas, que generan formas de discurso que circulan en la sociedad y conllevan ciertos efectos, entonces, el lenguaje propone límites y crea posibilidades:

Facetas de Morelli, su lado Bouvard et Pécuchet, su lado compilador de almanaque literario (en algún momento llamaba “Almanaque” a la suma de su obra).

Le gustaría dibujar ciertas ideas, pero es incapaz de hacerlo. Los diseños que aparecen al margen de sus notas son pésimos. Repetición obsesiva de una espiral temblorosa, con un ritmo semejante a las que adornan la stupa de Sanchi.

Proyecta uno de sus muchos finales de su libro inconcluso, y deja una maqueta. La página contiene una sola frase: “En el fondo sabía que no se puede ir más allá porque no lo hay.” La frase se repite a lo largo de toda la página, dando la impresión de un muro, de un impedimento. No hay puntos ni comas ni márgenes. De hecho un muro de palabras ilustrando el sentido de la frase, el choque contra una barrera detrás de la cual no hay nada. Pero hacia abajo y a la derecha, en una de las frases falta la palabra *lo*. Un ojo sensible que descubre el hueco entre los ladrillos, la luz que pasa. (Cortázar, 1998)

Acerca del método

Para poder describir de manera científica esa realidad previamente dada en nuestro mundo de la vida, debemos operar sobre esa plenitud: explicitar de qué modo la fragmentamos y enunciamos, moldeándola con nuestras categorías lingüísticas. (Samaja, 2006, p. 149)

La ciencia tiene historia

La ciencia es una práctica social y como tal se construye *en* la historia —interna²⁷ y externa²⁸— de la ciencia, entre debates y luchas por el establecimiento del sentido de su práctica. Así, la ciencia es una *praxis*: práctica social que se integra con una significación social, que colabora en la construcción del conocimiento que la sociedad necesita para vencer los obstáculos o resolver los problemas que plantea la reproducción de la vida.

Existen diferentes métodos para validar esos conocimientos, para fijar las creencias que dan respuesta a las dudas que la propia existencia provoca. Juan Samaja (2006) referenciándose en Charles Peirce (1966), diferencia cuatro procedimientos o métodos de fijar creencias denominándolos: de la tenacidad, de la autoridad, de la metafísica o a priori y de la ciencia. Así, el método *de la tenacidad* se refiere al procedimiento por el cual un sujeto aparta sistemáticamente su pensamiento de todo lo que pueda conducirlo a un cambio de opinión. Samaja plantea que aunque este método resulte difícil de sostener ante la diversidad de las creencias de los demás, no deja de ser admirable —según Peirce— “por su fuerza, simplicidad y franqueza”. El método *de la autoridad* se refiere, por el contrario, a ese procedimiento por el cual el sujeto adopta las creencias que rigen en su comunidad o estado, y se atiene a ellas, so pena de ser castigado. Se trata del procedimiento básico que han empleado las iglesias y los partidos políticos para preservar el contenido de sus doctrinas y para reducir al silencio a todos los que enseñan o defienden creencias diferentes a las establecidas. Y aunque este método “va acompañado frecuentemente de crueldades” (Sama-

27 Originada en los enfrentamientos que se dieron en el período en que se fundó la ciencia positiva moderna.

28 Al respecto mencionamos los aportes de Thomas Kuhn sobre la historia y transformación de la ciencia a través de revoluciones científicas. Dice Thomas Kuhn (2004, p. 201) en *La estructura de las revoluciones científicas* que “(...) ni los científicos ni los profanos aprenden a ver el mundo gradualmente o concepto por concepto”. En ese sentido, el contexto en que esos conceptos son transferidos a los objetos que representan condiciona la interpretación y comprensión de los mismos.

ja, op. cit., p. 25), dice Samaja, Peirce le adjudica superioridad moral y mental en relación al método de la tenacidad, por dos razones: por su potencia para producir resultados grandiosos y porque es el método más adecuado para dirigir a las grandes masas. Por su parte, el método *metafísico*, expresa Samaja, consiste en una actitud reflexiva que admite limitaciones y relatividad tanto de las creencias propias como de las creencias comunes a ciertas iglesias o naciones. Los hombres que asumen este método poseen sentimientos sociales más amplios, puesto que son capaces de admitir el carácter accidental de las culturas y sistemas de creencias. A partir de esa premisa, el método metafísico establece las creencias mediante un libre examen de las nociones, adoptando aquellas que producen en su intelecto un sentimiento de evidencia y de libre adhesión. Es un método semejante a la creación artística, por cuanto establece las creencias mediante un acto libre de reflexión en el que la elección expresa un “gusto racional”. Este método *apriorístico*, aunque conduce de múltiples maneras a fracasos, en cuanto a establecer acuerdos fijos, es —según Peirce— “más intelectual y respetable que los otros dos”, porque, a falta de un recurso mejor, bien vale confiarse a ese “instinto de la razón”, que se expresa como vivencia subjetiva (Samaja, 2006, p. 25). Por último, el método *de la ciencia* se diferencia de los anteriores en que pone como presupuesto la noción de *lo real*: es decir, de algo *permanente y externo*, sobre lo cual nuestro pensamiento no pueda incidir. En palabras de Samaja, la hipótesis fundamental del método científico según Peirce es que:

Hay cosas reales, cuyos caracteres son enteramente independientes de nuestras opiniones sobre ellas; estas realidades afectan nuestros sentidos de acuerdo con leyes regulares, y, aunque nuestras acciones son tan diferentes como nuestras relaciones a los objetos, aun así, aprovechando las leyes de la percepción podemos acertar por razonamiento cómo son realmente las cosas; y cualquier hombre, si tiene la suficiente experiencia y razonamiento sobre ello, llegará a la única conclusión verdadera. (Peirce citado por Samaja, 2006, p. 26)

El método *de la investigación científica*, como también lo denomina, implica entonces concebir una realidad *objetiva* y además, *racional*. Por este motivo, es el único que admite la corrección desde el exterior. Las creencias que se establecen mediante este método están sometidas al test de una experiencia regida por ciertas reglas que deben valer para todos los individuos: *reglas que rigen el acuerdo con los datos de la experiencia*, y *reglas que rigen la coherencia lógica entre las proposiciones*. Es decir, que la investigación científica constituye un método particular de examinar, admitir o rechazar las creencias que las y los integrantes de las comunidades científicas

cas emplean para cerrar las brechas que se abren en sus sistemas de creencias, como resultado de la aplicación de ese mismo método.

Samaja considera interesante²⁹ la propuesta de pensar que hay algo que distingue al peor científico del más ilustrado y devoto creyente o miembro de una cultura: el primero no alcanza sus creencias (respecto de su objeto de estudio) de forma natural o espontánea, ni se rinde ante el peso de la autoridad externa, ni tampoco las extrae de un conjunto de reflexiones guiadas por sus vivencias especulativas. Es decir que, según Samaja (op. cit.), el nuevo espíritu científico se caracterizó por proponer el abandono de la autoridad académica (externa) y los textos sagrados, como fuente del conocimiento de la verdad, a favor de un criterio basado en la *experiencia personal*³⁰. Experiencia que, desde el enfoque conceptual que desarrollamos en el apartado anterior, proponemos se conforma socialmente, es decir que es una experiencia colectiva.

Entonces, Juan Samaja (2006) propone presentar a la investigación científica como un modo particular de relación entre las y los científicos y sus creencias. “Un proceso en el que el científico regula (por así decirlo), de manera particular, su ‘metabolismo’ con su medio cultural” (Samaja, 2006, p. 24), poniendo en movimiento sus representaciones y los conceptos imperantes en la sociedad. Por medio de esta confrontación, plantea el autor, transforma a su vez sus propias representaciones y conceptos. Desarrolla ideas vigentes en su propio espíritu y asume un control crecientemente explícito de sus imágenes y conceptos. Descubre y expone respuestas a cuestiones que él cree relevantes o que le formulan en su medio académico, y que ponen en cuestión creencias básicas.

Estos cuatro estilos de pensamiento, son cuatro dimensiones que están presentes explícita o implícitamente en el momento que el sujeto investigador/a realiza la práctica científica. Ya que cada nivel de integración de la realidad —cuyos orígenes son históricos— se diferencia de los demás pero mantiene con ellos complejas relaciones de constitución y regulación, de condicionamiento y de determinación. Desde esta perspectiva, en palabras de Esther Díaz: “El paradigma de un mundo como un gran texto que debe ser leído de manera lineal —siguiendo una cadena de causas y

29 Si bien, luego explicitará sus grados de acuerdo con la teoría sobre la cultura y la socio-dinámica que considera implícita en la caracterización de Peirce.

30 Este nuevo principio de la experiencia, plantea Samaja, tuvo en la Europa Moderna dos lecturas opuestas: para algunos, la “experiencia” debía ser interpretada como las “evidencias intelectuales” que se producen mediante el ejercicio de la libre reflexión racional; y para otros, en cambio, la única experiencia que podía fundar un libre acuerdo, eran las “evidencias sensoriales”.

efectos— se desvanece en favor de la realidad como hipertexto con varias entradas”. (Díaz, 2010, p. 77)

Las características del método científico

Planteábamos en el apartado anterior que las creencias que se establecen mediante el método científico están sometidas al test de una experiencia regida por ciertas reglas que deben valer para todos: *reglas que rigen el acuerdo con los datos de la experiencia, y reglas que rigen la coherencia lógica entre las proposiciones*.

Estas reglas tienen sus orígenes en la propuesta de René Descartes (1637), quien, *deseando aprender a distinguir lo verdadero de lo falso* formuló cuatro preceptos fundamentales que debían ser observados rigurosamente³¹. La suma de estos cuatro preceptos fueron denominados por Descartes “El método” y sus características o pasos son las siguientes:

1. Regla de la *evidencia*: delimitar clara y distintamente mediante evidencia aquello que es afirmado como verdadero.
2. Regla del *análisis*: dividir lo examinado en partes para analizarlo.
3. Regla del *orden* (o la *síntesis*): estudiar desde lo más sencillo a lo más complejo.
4. Regla de la *enumeración*: enumerar, controlar, revisar, hasta estar seguro de no omitir nada.

Luego, *deducir los razonamientos para llegar a la verdad*.

Estas reglas son, según Esther Díaz, conceptos filosóficocientíficos que aun hoy después de casi 400 años siguen operando de alguna forma en los métodos de la ciencia.

Ahora bien, *llegar a la verdad* ya no es el deseo de la ciencia o, mejor dicho, la ciencia ya no afirma que exista una verdad única que deba ser separada de las false-

³¹ Escribe Esther Díaz en *Los discursos y los métodos. Métodos de innovación y métodos de validación*:

(...) el Discurso del Método es paradigmático porque establece la hegemonía del método científico como medio privilegiado para acceder a la verdad desde un sujeto (en realidad, desde un yo). Ahí Descartes confiesa con cierta humildad que su método no es el único, ni el verdadero, ni el mejor. Simplemente es el que encontró y le resultó útil. Es por ello que lo pone a disposición del público, para el posible seguimiento de sus reglas. El autor estaba lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. (Díaz, 2002, p. 2)

dades con las que convive. Sin embargo, las reglas del método, en tanto promueven la explicitación de cada una de las acciones realizadas en el proceso de investigación, son una buena guía para diferenciar la investigación científica de otras formas de construcción de conocimiento.

Con el devenir de la práctica científica también se desarrolló la metodología de la investigación como disciplina. Nos interesa presentar las dos versiones que describe Roxana Ynoub (2015) de esta disciplina y cuyas características se resumen en el siguiente cuadro:

Versión estándar	Versión alternativa
Metodología prescriptivista	Metodología reestructuradora
Método como técnica o técnicas de investigación	Investigación científica de los métodos: metacognitiva

Plantea Roxana Ynoub que la *metodología reestructuradora* analiza críticamente las condiciones de realización de la práctica de investigación una vez concluida, revisando y volviendo conscientes las reglas que la conducen. A partir de la reflexión sobre los principios lógicos, modelos de representaciones sociales y experiencias particulares que conforman su contexto de realización, revisa el proceso y el contexto, la historia interna y la externa. *La necesidad de examinar la historia externa de la ciencia se torna clave a la hora de comprender su historia interna* (Lakatos, I., citado en Ynoub, 2014, p. 14). Esto es así porque cada momento histórico, y cada posicionamiento social, habilita la pregunta por temas singulares y la creación de modelos para responder a esas preguntas o problemas.

Mientras que, la *metodología prescriptivista* analiza solo el proceso, en tanto historia interna. Delimitando mediante los criterios de demarcación lo que es ciencia y lo que no, de manera a-histórica y universal. Desde ese lugar mediado por relaciones de poder determina la metodología correcta: *El método*. En esta corriente de pensamiento la metodología está al principio de la investigación prescribiendo los pasos a seguir del método científico avalado académicamente. Este *método* único se utiliza como una *técnica o técnicas de investigación*. Reduciéndose la metodología a una sucesión de conductas o acciones validadas previamente por la comunidad científica. Validez que se traduce en normatividad en la escritura científica.

La ciencia en tanto práctica social adquiere características diferentes, según el momento histórico y las condiciones del contexto en que se desarrolla. Esas carac-

terísticas no son transparentes, atendiendo a la complejidad de los sujetos que participan. Por lo cual, aportar a la comprensión del proceder de la práctica científica, realizando una *investigación científica de los métodos: metacognitiva*, posibilita “comprender los procesos que rigen la cognición humana en sus formas más desarrolladas” (Ynoub, 2014, p. 6). En cambio, si la metodología se reduce a una sucesión dogmáticamente establecida de pasos a seguir, no es posible captar su sentido. En palabras de Samaja: “(...) la comprensión del proceso de investigación (...) es, la comprensión de la naturaleza de su producto; de la función de sus procedimientos y de las condiciones de realización en que transcurre” (Samaja, 2006, p. 14).

Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica

Plantea Roxana Ynoub (s/f) que la *metodología reconstructivista* analiza críticamente las condiciones de realización de la práctica de investigación una vez concluida, revisando y volviendo conscientes las reglas que la conducen. Siguiendo esta postura, como se anticipó en el capítulo 1, El documento de tesis se organizó desde el punto de vista de la clasificación en las *Instancias de Validación, Fases y Momentos* que según Juan Samaja (2006) componen los “Modos del Método” de modo de ofrecer la posibilidad de reflexionar analíticamente sobre el proceso de tesis.

Juan Samaja (2006), desde la perspectiva de una *metodología crítica* propone agrupar las tareas del proceso de investigación en dos categorías que incluyen, por un lado, cuatro instancias de validación según el tipo de hipótesis que se trate de establecer o probar; y por otro lado, las tareas agrupadas “según admitan una relación del tipo antes/después”, denominadas *fases* y “según que no admitan semejante relación”, denominados *momentos* al interior de cada fase. Sintetizamos esta clasificación en el siguiente cuadro:

Modos del método*		
Instancias de validación	Fases	Momentos
Instancia de Validación Conceptual	Fase 1: Planteamientos preliminares	<ul style="list-style-type: none"> i. Momento a. Planteamientos del problema ii. Momento b. Planteamiento de las hipótesis

		<ul style="list-style-type: none"> iii. Momento c. Planteamiento de los marcos teóricos iv. Momento d. Planteamientos sobre la relevancia
	Fase 2: Formulación	<ul style="list-style-type: none"> i. Momento a. Formulación del Problema Central y los Problemas Conexos a la Investigación ii. Momento b. Formulación de las Hipótesis sustantivas iii. Momento c. Formulación del Marco Teórico iv. Momento d. Formulación de los Objetivos
Instancia de Validación Empírica	Fase 3: Diseño del objeto	<ul style="list-style-type: none"> i. Momento a. Diseño del Universo de Unidades de Análisis ii. Momento b. Diseño del Universo de Variables iii. Momento c. Análisis de las fuentes de datos iv. Momento d. Definiciones operacionales
	Fase 4: Diseño de los procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> i. Momento a. Diseño de las muestras posibles ii. Momento b. Plan de tratamiento y análisis de los datos iii. Momento c. Plan de Actividades en Contexto iv. Momento d. Construcción de los instrumentos
Modos del método		
Instancias de validación	Fases	Momentos
Instancia de Validación Operativa	Fase 5: Recolección y Procesamiento	
	Fase 6: Tratamiento y análisis	
Instancia de Validación Expositiva	Fase 7: Elaboración de informes	
	Fase 8: Exposición sistemática	

*cuadro construido a partir de Samaja, (2006), Cap. 4.5. "Desarrollo conceptual de las fases y los momentos del proceso", pp. 226 a 307.

Las particularidades del objeto de estudio de las ciencias sociales

El objeto de estudio de las ciencias sociales se caracteriza por ser también Sujeto. En palabras de Esther Díaz:

Circunstancias especiales hacen que el objeto de estudio de las ciencias sociales se caracterice por ser libre (como contrario a determinado por instintos), cultural, consciente e inconsciente, hacedor de símbolos, sabedor de su finitud, arraigado a una tradición, hablante, sensible, imprevisible. (Díaz, 2010, p. 80)

De los varios aspectos desde los que puede problematizarse esta cuestión elegimos la dimensión de la dificultad de la recolección de datos válidos y confiables en relación con las posibilidades de garantizar evidencias en un mundo de palabras. Como plantea Esther Díaz “El lenguaje es la ‘experiencia’ como objetividad situada, contextualizada e histórica” (2010, p. 81). Y las ciencias sociales se nutren de palabras que significan y comunican, palabras que crean realidades.

Plantea Esther Díaz que la pertenencia del sujeto que investiga al universo de estudio exige ser reconocida por la y el investigador. Porque aun cuando analice culturas remotas o extinguidas, está avanzando por territorio humano. El investigador/a tiene que reconocer el vínculo entre el mundo, el lenguaje y una tradición determinada que opera sobre las y los sujetos y sus producciones incluyéndose, sin dejar por ello de tomar distancia.

Atendiendo a la condición de *sujetos* que caracteriza tanto al objeto de estudio de las ciencias sociales como a las y los investigadores de estas áreas de la ciencia, las ciencias sociales desde hace varios siglos comenzaron a elaborar herramientas metodológicas específicas para utilizar en la recolección de datos. Este método, Esther Díaz lo resume en el concepto *hermenéutica*, si bien para cada corriente teóricometodológica el método incluye diferentes elementos y denominaciones. Así, la autora menciona que para la *hermenéutica*, tributaria del *comprensivismo*, el lenguaje no se pretende exento de prejuicios, vaguedades o imprecisiones. Por el contrario, asume la polisemia porque ésta, si se administra cuidadosamente, fertiliza el método. “En la hermenéutica el lenguaje opera como fin y como medio” (Díaz, 2010, p. 81) porque el lenguaje no es la mera exteriorización del pensamiento sino el lugar constitutivo del ser humano y del mundo de los seres humanos.

Por eso, expresa la autora, el investigador/a debe preguntar a los estados de cosas, porque solo desde el contexto se devela el sentido. Toda producción humana es la

respuesta a un interrogante múltiple, inmanente y nómada. Lo que caracteriza al diálogo, frente a la forma endurecida de las proposiciones que buscan fijar verdades, es un lenguaje que pregunta y escucha. “El diálogo puede ser con otras personas, con textos, con obras de arte o con otros testimonios, incluso con la naturaleza. Se trata de saber preguntar y escuchar” (Díaz, 2010, p. 86).

Las teorías, herramientas para analizar la realidad

¿Cómo hacer para validar los éxitos de las aplicaciones o interpretaciones de las teorías? (Samaja, 2006, p. 159)

La función de la teoría en la investigación social

Postulan Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005) que hacer investigación científica es contribuir a la construcción de teoría, formulando los objetivos sustentados en la teoría y analizando sus resultados de forma que contribuyan a profundizar la comprensión teórica de los problemas estudiados. Ahora bien, dicen los autores/as que:

(...) el término *teoría* abarca una amplia gama de ideas, conceptos, formulaciones, enunciados, etc., que pueden servir de soporte a una gran variedad de procedimientos metodológicos diseñados para responder a objetivos de investigación (deducidos y sustentados en la teoría). (Sautu et al., 2005, p. 20)

Esta posición tiene tres consecuencias. En primer lugar, asigna a la reflexión teórica el rol central de analizar el significado de los resultados de la investigación empírica para contribuir a pensar con mayor profundidad los problemas. En segundo lugar, plantea que el proceso de investigación se inicia en la teoría, de la cual se deducen objetivos y se toman las decisiones metodológicas³². Así, lo que se produce es la transformación de entidades empíricas a conceptos abstractos que los contienen. En último lugar, la misma amplitud de la conceptualización de lo que es teoría conduce a la diversidad de enfoques teóricometodológicos y de métodos de investigación propios de los problemas y temas que abarcan las ciencias sociales.

Esta diversidad de enfoques, plantean los autores/as, provoca que algunas personas de las ciencias denominadas “duras” confundan la variedad de enfoques y estilos de investigación en ciencias sociales con la falta de rigurosidad científica³³. Pero los autores creen que esa diversidad se debe al hecho de que lo que se denomina ciencias sociales abarca muchas disciplinas, desde la economía y la sociología hasta

32 En el mismo sentido Bourdieu et al. (2011) realizan una crítica a quienes disertan sobre el arte de ser sociólogo o el modo científico de hacer ciencia sociológica disociando el método o la teoría respecto de las operaciones de investigación, “(...) cuando no disocian la teoría del método o la teoría de la teoría” (Bourdieu, P. et al., 2011, p. 16).

33 Aunque seguramente existen textos pertenecientes a todas las áreas de la ciencia que no categorizarían como investigación científica.

la psicología social; estudios macrosociales y culturales hasta investigaciones del microcosmos del mundo cotidiano. Cada área disciplinar es una unidad en sí misma, con sus teorías, sus estilos de hacer investigación y validarlos, con sus maneras de presentar el marco teórico y los objetivos. Dentro de las áreas disciplinarias existen sub-universos con sus propias reglas. Después de todo, especifican los autores, teorías y metodologías son productos humanos; son los *miembros practicantes* de esos sub-universos los que los crean y modifican. Además, muchas veces se realizan estas críticas a la investigación en ciencias sociales porque se asimila el método científico exclusivamente a los experimentos o diseños cuantitativos que lo tienen de modelo.

En este sentido, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2011) plantean que:

El rigorismo tecnológico que descansa sobre la fe en un rigor definido de una vez para siempre y para todas las situaciones, es decir una representación fijista de la verdad o, en consecuencia, del error como transgresión a normas incondicionales, se opone diametralmente a la búsqueda de *rigores específicos*, desde una teoría de la verdad como teoría del error rectificado. (Bourdieu, et al., 2011, p. 26)

Por eso, proponen Bourdieu, Chamboredon y Passeron que es importante oponer un ejercicio constante de vigilancia epistemológica a la tentación de transformar los preceptos metodológicos en “recetas de cocina científica o en chucherías de laboratorio”. Esta vigilancia epistemológica debe subordinar el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscribir la comodidad de procedimientos probados y señalar que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función de cada caso particular.

Por otro lado, Sautu et al. (2005) defienden la posición de una amplia aceptación de posiciones teóricometodológicas, respetando diferencias pero en el convencimiento que existe una forma de producir conocimiento —denominada científica— que es acumulativa y siempre comienza por el conocimiento previo. Siendo los resultados de variados enfoques insumos que nutren y son útiles a todas las disciplinas. En palabras de Sautu et al.:

Deseamos afirmar la validez de la multiplicidad de teorías y métodos que encontramos en ciencias sociales y también diferenciarla de otras formas de conocimiento, como pueden ser los ensayos, la literatura, y otras formas artísticas de las cuales el investigador científico tiene mucho que aprender. (Sautu, et al., 2005, p. 22)

En esta línea, Bourdieu (Bourdieu, et al., 2011) plantea que el problema de la filiación de una investigación sociológica a una teoría particular acerca de lo social es

siempre secundario respecto del problema de pertenencia de esta investigación a la ciencia sociológica. El único criterio de esta pertenencia reside en la aplicación de los principios fundamentales de la teoría del conocimiento sociológico que de ningún modo separa a autores aunque todo los aleje en el plano de la teoría del sistema social. Si bien la mayoría de los/as autores han llegado a confundir su teoría particular del sistema social con la teoría del conocimiento de lo social que abrazaban, por lo menos implícitamente en su práctica sociológica, el proyecto epistemológico puede permitirse esta distinción preliminar para vincular autores cuyas oposiciones doctrinarias ocultan el acuerdo epistemológico.

Con todo, en ciencias sociales, continúan expresando Sautu et al., conviven diversos enfoques que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y problemas. Estos enfoques tienen diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que dan cuenta del andamiaje que sustentará el desarrollo de la investigación. Asimismo, los enfoques en ciencias sociales aparecen asociados con determinadas metodologías: el positivismo y post-positivismo son vinculados con las metodologías cuantitativas; mientras que al constructivismo, naturalista e interpretativo se lo relaciona con las metodologías cualitativas.

Nos interesa, presentar aquí las características que los/as autores asignan al enfoque constructivista de investigación social, enfoque que orienta este trabajo de tesis:

Supuestos que sustentan el enfoque constructivista de investigación social*				Características de las estrategias metodológicas cualitativas
<i>Ontológicos</i>	<i>Epistemológicos</i>	<i>Axiológicos</i>	<i>Metodológicos</i>	
¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?	¿Qué papel juegan los valores en la investigación?	¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis mayor en aspectos epistemológicos, que guían el diseño de toda la investigación, y en planteos más recientes axiológicos y éticos. - Definiciones de los términos teóricos más abstractos. - Énfasis en las prácticas sociales cotidianas. - Marco teórico compuesto por conceptos sensibilizadores, es decir, guías que ofrecen un marco de referencia para formular los objetivos de investigación.
La realidad es subjetiva y múltiple.	El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación.	El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad).	<ul style="list-style-type: none"> -Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. -Múltiples factores se influyen mutuamente. -Diseño flexible e interactivo. -Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. -Confianza y autenticidad. 	

*Cuadro elaborado a partir de Sautu et al. (2005, pp. 34 y 39).

El enfoque comprensivo

Consideramos el enfoque de la sociología comprensiva marco de referencia para analizar el objeto de estudio tratado en esta tesis ya que brinda herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis crítico del caso estudiado. Por esta razón, nos

detendremos brevemente para revisar algunas de las nociones fundamentales de este enfoque.

Max Weber define a la sociología como: “una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Weber, 2014, p. 129). Por *acción* entiende una conducta humana, siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un *sentido* subjetivo. La *acción social*, por lo tanto, es una acción en donde el *sentido* mentado por los/as sujetos está referido a la conducta de otros³⁴. Esta se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras. Los *otros* pueden ser individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos. En ese sentido, no toda clase de acción —incluso la acción externa— es social en el sentido aquí admitido y cabe aclarar que los límites entre una *acción con sentido* y un modo de conducta simplemente reactivo no unido a un sentido subjetivamente mentado, son enteramente elásticos³⁵. Por *relación social*, entiende una conducta plural que por el sentido que encierra se encuentra recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. “La relación social *consiste*, pues, plena y exclusivamente, en la *probabilidad* de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en que la probabilidad descansa” (Weber, 2014, p. 154).

Max Weber identifica cuatro formas de acción social como *tipos ideales*³⁶. Estas son, la *acción racional con arreglo a fines*: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otras personas, y utilizando esas expectativas como *condiciones* o *medios* para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos; la *acción racional con arreglo a valores*: determinada por la creencia consistente en el valor —ético, estético, religioso, etc.— propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea, puramente en méritos de ese valor; la *acción afectiva*: especialmente emotiva,

34 El autor aclara que el sentido mentado de ningún modo se trata de un sentido “objetivamente justo” o de un sentido “verdadero” metafísicamente fundado. Siendo esta característica la que marca diferencia entre las ciencias empíricas de la acción, como la sociología y la historia, frente a toda ciencia dogmática, como la jurisprudencia, lógica, ética, estética, que pretenden investigar en sus objetos el sentido “justo” y “válido”.

35 Para profundizar en las acciones que no son “sociales” ver Weber, M., (2014), “Capítulo 1: Conceptos sociológicos fundamentales”, en *Economía y Sociedad*.

36 Los *tipos ideales* para Weber son *tipos conceptuales*, para fines de la investigación sociológica, respecto a los cuales la acción real se aproxima más o menos y que mostrarán su utilidad en relación con los resultados que con ellos se obtengan. Por lo tanto, es muy poco común encontrar *acciones sociales* orientadas por uno solo de los tipos descriptos.

determinada por afectos y estados sentimentales actuales; y la *acción tradicional*: determinada por una costumbre arraigada (Weber, 2014, p. 152). El autor plantea que la acción especialmente significativa para la sociología comprensiva es la conducta que en términos del significado subjetivamente mentado por el actor se vincula con la conducta de los otros, cuyo curso está determinado de forma conjunta por su orientación a los otros, y por ello puede ser explicado comprensiblemente en términos de este significado subjetivamente mentado. En este sentido, las acciones emocionales y los sentimientos que son pertinentes de manera indirecta para el curso de la acción se relacionan también en términos de significados subjetivos con el mundo exterior y en especial con la acción de los/as demás.

Por lo tanto, las acciones sociales implican la expectativa de que ciertas conductas, y no otras, tendrán lugar; las conductas esperables se relacionan con el sentido otorgado a dichas acciones. Este sentido *mentado* y *subjetivo* enlazado a la acción, se inscribe en su contexto social. Mejor dicho, como expresa Erving Goffman, “(...) como la Sociología sostiene a veces, todos nosotros hablamos desde el punto de vista de un grupo” (Goffman, 2013, p. 156). Este autor considera que una de las condiciones necesarias para la vida social es que todas y todos los participantes compartan un conjunto de expectativas *normativas*, normas sustentadas en parte, por haber sido incorporadas en los procesos de socialización primaria y secundaria que los actores transitaron. Por eso, si bien el sentido es otorgado por sujetos individuales, podemos resaltar dos aspectos: por un lado, el *sentido* se expresa a través del lenguaje, el cual —como ya expresamos más arriba en este mismo capítulo— es compartido por la sociedad en la que se desarrollan esas relaciones sociales; por otro lado, los múltiples sentidos probables pueden ser delimitados dentro de un abanico de sentidos posibles para una sociedad determinada en un momento dado. Estos sentidos posibles, pueden ser también comprendidos como aquellos incluidos en el conjunto de esas expectativas normativas compartidas, una de las condiciones necesarias para la vida social, según Goffman. Este autor, hace hincapié en que la interacción social se desarrolla a partir de roles que los sujetos interpretan. En sus palabras: “lo implicado son roles de interacción, no individuos concretos...” (Goffman, 2013, p. 172). En este sentido, denomina *actores* a las y los sujetos que interpretan roles socialmente construidos. Comprender los sentidos otorgados a las acciones como parte de la representación de *roles* sociales implica pensar que los sujetos pueden modificar su forma de relacionarse con las y los otros, mejor aún, pasar a representar otros roles. Entonces, el suje-

to —que no se constituye en el mundo de una vez y para siempre— no está destinado a desempeñar un mismo rol en el transcurso de su vida. También, las acciones sociales son realizadas por sujetos/actores que otorgan sentido a sus acciones en relación con las expectativas normativas vigentes en la sociedad o grupo social del que participan. Y estas normativas son también construcciones histórico-sociales.

Por su parte, Wolfgang Wagner y Fran Elejabarrieta (1996) introducen el concepto de *representación social*, que tiene su origen en el ámbito de la psicología social y que consideramos útil para pensar la forma en que se construyen las expectativas aceptadas socialmente. Según los autores, Serge Moscovici —uno de los pensadores que propuso este concepto— considera que: “Una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Wagner y Elejabarrieta, 1996, p. 817). En este sentido, las representaciones sociales, en tanto que proceso social, solo pueden aparecer en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye comunicación, la cual implica tanto puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones. Estas representaciones proporcionan puntos de referencia de las acciones de los actores. De alguna forma, las *representaciones sociales* actúan como amortiguadores ante los cambios, pero esto no quiere decir que se trate de construcciones estáticas, de elaboraciones discursivas y simbólicas inamovibles a las que debemos someternos. Asimismo, una modificación en las condiciones de vida en el interior de una sociedad, por ejemplo la introducción de nuevas prácticas, puede ocasionar reelaboraciones y cambios en las concepciones de los objetos sociales.

Wagner y Elejabarrieta expresan que el discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los grupos reflexivos. Un *grupo reflexivo* es concebido como un grupo que es definido por sus miembros, en el que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al mismo. Formar parte del grupo quiere decir que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al mismo. Las y los miembros de un grupo reflexivo elaboran colectivamente, en su práctica diaria grupalmente relevante, las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo. Un resultado de estos procesos —comunicativo y discursivo— son las representaciones sociales, que caracterizan el estilo de pensamiento de los miembros del grupo. En palabras de los autores:

Los medios de comunicación de masas, las discusiones y conversaciones con los familiares, los compañeros de trabajo o en la calle hacen que los otros grupos y sus ideologías sean transparentes. Esto es debido a que la reflexividad de los grupos en la sociedad moderna implica, en primer lugar, conocer lo que mi propio grupo conoce y, en segundo lugar, tener una idea acerca de los sistemas de conocimiento de los otros grupos. (Wagner y Elejabarrieta, 1996, p. 820)

Desde esta perspectiva, son los contenidos del conocimiento cotidiano los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día, y los procesos de pensamiento dependen en gran medida de los contenidos de pensamiento concernidos. Según los autores: “En cierta forma podemos decir que las condiciones sociales en que vivimos determinan *qué* pensamos y también *cómo* pensamos. En una perspectiva social, contenidos y procesos parecen estar entremezclados y difícilmente pueden separarse” (Wagner y Elejabarrieta, op. cit., p. 822).

Según los autores pueden distinguirse tres amplios campos de investigación en representaciones sociales. Estos tres campos constituyen lo que los autores denominan la *topografía de la mente moderna*, los mismos son: la *ciencia popularizada*, aspectos específicos que el conocimiento cotidiano toma en las sociedades modernas, en las que la ciencia juega un papel central como productora de conocimiento; la *imaginación cultural*, que proporciona realidad a los objetos que habitan el mundo social; y las *condiciones sociales y acontecimientos*, que con frecuencia se las denomina *representaciones polémicas*, que tienen (en comparación con las culturales) una breve significación social y restrictiva validez en cuanto a tamaño de poblaciones a la que se refiere. En su opinión, las *representaciones polémicas* de los problemas sociales son la base de la identidad social de forma más explícita que las representaciones de teorías científicas y que la imaginación cultural hegemónica.

Entonces, los comportamientos de los sujetos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de la situación, sino por la representación de esta situación. Las *representaciones sociales* se producen mediante un proceso de objetivación, que refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. El primer paso de este proceso, denominado *transformación icónica*, es la selección y descontextualización de cierta información de la idea o entidad que se objetiva y su posterior materialización de la entidad abstracta en una imagen. El segundo paso es la *naturalización*, a través de la cual se transforma un concepto en una imagen, perdiendo su carácter simbólico arbitrario para convertirse en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo

representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad.

De forma tal que:

Lo que percibimos no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido (Moscovici, 1980, 200). Así vemos y conocemos “la personalidad” de alguien, o el “funcionamiento del poder”, por ejemplo. Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, reconstruimos esos objetos, les aplicamos figuras que nos parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes las que, finalmente, constituyen la realidad cotidiana en la que nos desenvolvemos. (Wagner et al., op. cit., p. 831)

Los autores argumentan que dado que las *representaciones sociales* son construcciones sociales autónomas con respecto a los objetos de los que parten, concebirlas como degradaciones cognitivas, copias inexactas o transformaciones sesgadas de la realidad es un error. Además no conduce a ninguna parte:

No disponemos de ningún referente objetivo al que poder comparar la representación social del “amor”, o de la “responsabilidad”, por ejemplo. Por lo tanto, las representaciones sociales de estos elementos culturales son la realidad misma que observamos y en la que nos desenvolvemos. (Wagner y Elejabarrieta, op. cit., p. 833)

En resumen, la construcción social de la realidad se realiza en el tiempo y el espacio, en la interacción de las y los sujetos —individuales y colectivos— a través de diferentes instituciones que componen la sociedad. Una de las instituciones que fue ganando autoridad en el transcurso de la modernidad es la ciencia³⁷. La práctica científica es una práctica social que modifica a, y es modificada por, la sociedad de la cual participa. Así, comprender lo social es ser conscientes que la realidad se construye en el movimiento colectivo, en el devenir histórico de posibilidades. Y desde esta perspectiva considerar el objeto, el sujeto, el conocimiento, la verdad y la forma en que estos conceptos se construyen y producen discursos que otorgan legitimidad al poder naturalizándolo. Por lo tanto, comprender los esquemas mentales, o mapas mentales, con que otorgamos sentido al mundo, no es adecuar diferentes teorías que lo ordenan —social, económica y políticamente— a la realidad a la que enuncian hacer referencia. Comprender es interpretar y la interpretación, expresa Max Weber, como toda ciencia en general, tiende a la *evidencia*. La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional: lógica, matemática, o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. Y esta recolección de evidencias, como en toda ciencia, es una

37 Otra institución que trataremos más adelante en este trabajo es la institución educativa, específicamente la universidad.

forma de aportar datos que otorguen validez a las prácticas experimentadas a la luz de las teorías.

La explicitación del enfoque metodológico

Consideramos que explicitar el enfoque metodológico contribuye a la búsqueda de la objetividad científica, a la vez que implica para las y los investigadores una responsabilidad ética. Contribuye a la búsqueda de objetividad, ya que es una actividad central de todo proceso de investigación fundamentar el enfoque seleccionado, así como cada una de las demás tareas realizadas durante el proceso. A la vez que resulta una responsabilidad ética para cada investigador porque somos personas —las y los investigadores— que están inmersas en el contexto de interacción que desean investigar, por lo tanto la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación, y porque, en tanto actores sociales intervinientes, contribuimos a producir y reproducir el contexto de interacción que deseamos investigar.

Además, las y los investigadores cualitativos, en tanto una corriente contrahegemónica en algunas disciplinas de las ciencias sociales, se vieron obligados en mayor medida a fundamentar sus prácticas para legitimar sus formas de conocimiento (Sautu et al., 2005).

Desde nuestra perspectiva, la objetivación de cada acción de investigación es una forma de garantizar el carácter *científico* de un proceso de construcción de conocimiento y la denominación de producto *científico* a sus resultados. A la vez, cada decisión tomada en el diseño y desarrollo de la investigación refiere a concepciones ontológicas³⁸, epistemológicas, axiomáticas y metodológicas acerca de aquellos conceptos, nociones, enfoques que consideramos principales. En nuestro caso se fundamentan en la concepción epistemológica de que la verdad y la realidad tienen historia, es decir que son construcciones sociales. Por lo tanto, al investigar no podremos hallar nada que esté por fuera de aquello que construimos. Desde este punto de vista, más que concebir a las teorías como leyes generales que regulan los comportamientos a partir de descubrir las esencias de las cosas, buscando que la realidad luego se adecue lo más posible a esa esencia descubierta; consideramos la importancia de

38 Estas concepciones son detalladas en los dos bloques anteriores de este capítulo.

construir teorías que sean herramientas para analizar críticamente la realidad, modificando las teorías a partir de la experimentación en la práctica.

Dijimos más arriba que cada decisión tomada en el diseño y desarrollo de la investigación refiere a concepciones no solo metodológicas, sino también ontológicas, epistemológicas, axiomáticas. Es decir, decisiones teóricas. En palabras de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, el hecho se construye —citando a Saussure—: “El punto de vista crea el objeto” (Bourdieu, et al., 2011, p. 57). Por lo tanto, un objeto de investigación, por parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. Y: “Cada vez que el sociólogo cree eludir la tarea de construir los hechos en función de una problemática teórica, es porque está dominado por una construcción que se desconoce y que él desconoce como tal...” (Bourdieu, et al., 2011, p. 64). Por lo tanto, la explicitación del enfoque metodológico debe estar acompañada de la explicitación del enfoque conceptual asumido.

Finalmente, la actividad científica tiene por contexto la sociedad en la que está inmersa, y sus productos circulan en esa sociedad para retornar a la academia, construyendo —y siendo construida por— la sociedad que la alberga. Este movimiento habilita un sujeto de conocimiento que se construye en esa historia colectiva, y que es capaz de ser modificado/a y de modificarse. Esta capacidad lo vincula con la posibilidad de acceder a nuevas formas de hacer, nuevos saberes para la acción. Abrimos este capítulo con una cita de Juan Samaja (2006) que plantea que todo proceso de investigación forma parte del desarrollo de la historia en la que se genera todo producto científico y a la que todo producto retorna como una condición de los nuevos procesos. Esperamos haber podido dar cuenta del proceso —de aprendizaje— más amplio en que se inserta este proceso de investigación al hacer explícitas las concepciones asumidas, la perspectiva adoptada.

Capítulo 3: El diseño metodológico, entre la experiencia y la teoría

El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar. En el nivel más general de la teoría encontramos el paradigma. Este constituye un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad. Estos principios no son puestos en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana: más bien funcionan como supuestos que orientan la selección misma del problema o fenómeno a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la selección de la estrategia metodológica para abordarlos. (Sautu et al., 2005, p. 29)

El diseño del objeto de estudio

(...) el objeto es esa dialéctica entre la universalidad del conjunto de unidades de análisis, la particularidad de los atributos de sus unidades de análisis y la singularidad de esa totalización: tanto de la totalidad de las unidades pensadas como un todo de nivel superior, como de la totalidad de cada unidad de análisis, comprendida en su sistema de vínculos con el universo al que pertenece y al que contribuye a generar. (Samaja, 2006, p. 254)

Son *objeto de estudio* de esta investigación los discursos sobre las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la TUESS-UNQ que hayan participado en 2016 y/o 2017 del proyecto educativo. Estas prácticas fueron observadas considerando el relato de las y los profesores, en relación con su percepción de continuidad o transformación de la vivencia en el grupo clase antes y después de haber comenzado a transitar la experiencia de docencia en la TUESS.

En tanto nuestro propósito fue estudiar la perspectiva de los sujetos sobre las prácticas de enseñanza en las que interactúan a la vez que colaboran en su construcción, planteamos que las categorías y sus dimensiones emergerían a lo largo de todo el proceso de investigación. Para esto, propusimos un diseño flexible e interactivo de forma tal que los componentes del proyecto, elaborados de manera preliminar, pudie-

ran ir modificándose en el desarrollo de la investigación atendiendo a los objetivos específicos de construir durante el proceso de investigación categorías de análisis que posibiliten el estudio de los relatos de las experiencias; y de considerar desde el punto de vista metodológico la utilidad de las categorías de análisis construidas en la investigación.

Como propusimos en la introducción de este documento de tesis, el criterio seleccionado para la redacción de los capítulos fue distribuirlos según la clasificación del proceso de investigación en las *Instancias de Validación, Fases y Momentos* que según Juan Samaja (2006) componen los “Modos del Método”³⁹, entendiendo este proceso como conformado por tareas que pueden relacionarse a partir de su lugar antes o después de otras tareas (*fases*), así como las tareas que se hacen durante toda una fase y por aproximaciones sucesivas (*momentos*). Ya hemos tratado en los capítulos anteriores la *Instancia de Validación Conceptual*. En este capítulo nos ocuparemos de la *Instancia de Validación Empírica* (segunda instancia de validación), desarrollando la descripción de los componentes del diseño metodológico elaborado, tomando como eje de análisis su proceso de elaboración. Según Samaja (2006, p. 216), en esta segunda instancia se realizan las *fases 3 y 4*. En la *Fase 3: Diseño del objeto* se define el objeto empírico de la investigación, eligiendo los tipos de unidades de análisis, las dimensiones y las fuentes que se emplearán en el estudio. Al respecto, el autor menciona que hay tres direcciones posibles en las que se puede efectuar el proceso constructivo del diseño. Escribe Samaja:

(...) a. la dirección que primero busca establecer las unidades de análisis, para luego escoger las variables relevantes y los respectivos valores; b. la dirección que identifica las variables centrales del estudio, con sus valores, y luego se pregunta por las unidades en las que estas variables se presentan y, finalmente, c. la que, a partir de los valores (es decir, de los estados o situaciones experimentadas), recorre el proceso constitutivo de las variables y las unidades mismas. (Samaja, 2006, p. 257)

En esta investigación, la dirección tomada fue comenzar con una primera formulación de *variables —o categorías— y dimensiones* de cada variable, en algunos casos con una propuesta de *indicadores* y de asignación de *valores* posibles, que guió la primera etapa de recolección de datos. Estos primeros acercamientos al campo produjeron datos que fueron utilizados para revisar la formulación de las variables previamente elaborada. En esta segunda instancia se analizaron los datos obtenidos

39 Presentados en detalle en el capítulo 2, en el apartado: Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica.

en campo agrupándolos en valores de indicadores de las dimensiones de las variables, en los casos en que ya había indicadores y valores previamente formulados se los revisó sosteniendo, modificando, suprimiendo o agregando alguno más, en los casos en que no se habían formulado indicadores y valores posibles se los elaboró en ese momento. Asimismo, esta revisión de clasificación de valores produjo en algunos casos la revisión de la primera formulación de las dimensiones de las variables.

A continuación, presentamos los elementos del diseño en el orden de los *Momentos*⁴⁰ que propone Juan Samaja para la *Fase 3*.

Diseño del universo de unidades de análisis

Seleccionamos como *universo de Unidades de Análisis (UA)*, en el nivel de anclaje⁴¹, los discursos de cada uno de las y los profesores con experiencia de participación en los equipos de trabajo de la TUESS que hubieran formado parte del proyecto educativo en el periodo 2016-2017⁴².

Por otro lado, elegimos este *universo de UA*, por la posibilidad de acceso de la investigadora al equipo de docentes de la TUESS por ser también su espacio de trabajo⁴³, a la vez que es una experiencia que se inserta en una experiencia más amplia — el proyecto CREES⁴⁴— con un recorrido de más de 10 años y tomada como experiencia modelo para otros proyectos más recientes. Si bien en diferentes Encuentros y Jornadas académicas en las que participó la investigadora en estos últimos años conoció otras experiencias que también podrían estudiarse desde la perspectiva de la experimentación de prácticas de enseñanza innovadoras.

40 Ver cuadro presentado en el capítulo 2, en el apartado: Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica.

41 Considerando los discursos de cada docente de la TUESS como Unidad de análisis en el nivel de anclaje (Na), definimos el nivel supraunitario: N+1 como El discurso de la TUESS y el nivel subunitario: N-1 Las representaciones presentes en el discurso de cada docente de la TUESS. Se profundizará en los niveles de las Unidades de análisis: de anclaje, supraunitario y subunitario en el apartado: *Punto de llegada y punto de partida: Matrices de datos, gramática invariante del dato científico*.

42 En ese período la cantidad de docentes de la TUESS era de 71 profesores y profesoras.

43 Esta particularidad de que la investigadora forme también parte del universo estudiado deviene oportunidad a la vez que plantea obstáculos a la tarea de recolección de datos de la investigación. Estas características y sus consecuencias serán contempladas en el siguiente apartado, al tratar la construcción de las herramientas de recolección de datos.

44 En el capítulo 4, apartado: “La experiencia TUESS” se abordará la descripción del proyecto CREES-UNQ.

Diseño del universo de variables

En relación con el problema planteado en la investigación la primera selección de *Categorías* a estudiar fue la siguiente⁴⁵:

- Prácticas de enseñanza

Distinguimos las *prácticas de enseñanza* en función de las características respecto del lugar que ocupan docentes y estudiantes en el espacio áulico, los roles que los actores desempeñan, las estrategias de enseñanza utilizadas, los objetivos de aprendizaje expresados.

Así, separamos en dos tipos de prácticas:

- *Prácticas innovadoras: prácticas reflexivas*. Según Perrenoud, las prácticas reflexivas refieren a la capacidad de innovar, de negociar, de regular, la práctica por parte del docente. Es la reflexión sobre la experiencia la que favorece la construcción de nuevos saberes (Perrenoud, 2001, p. 5-6).

- *Prácticas tradicionales: prácticas reproductivas*. Las *prácticas de enseñanza tradicionales*, pueden ser asociadas al modelo pedagógico hegemónico durante el siglo XX, cuyas principales características son la asimetría de poder en la relación entre docente y alumno y el rol activo del y la docente frente al rol pasivo del alumno o alumna. Lo que se expresa en la concepción del docente como aquel que “lo sabe todo” y del alumno como aquel que “no sabe”, siendo el docente quien habla y hace preguntas mientras el alumno solo escucha y responde (Freire, 1975).

La dimensionalización de la que partimos para esta variable fue la que presentamos en el siguiente cuadro. Luego, categorías y dimensiones fueron en algunos casos reformuladas o completadas a partir de la experiencia en campo.

⁴⁵ Desarrollaremos más adelante la dimensionalización final de cada una de las 3 *variables o categorías* aquí presentadas.

	Categorías	Dimensiones
Prácticas docentes (observables)	c1: Uso de estrategias y técnicas de enseñanza	D1: Uso de las actividades
		D2: Uso de los materiales
		D3: Uso del tiempo
		D4: Uso del espacio
	c2: Tipo de interacción y comunicación (Entre docente – docente, docente – estudiante y docente – grupo clase)	D1: Relación de horizontalidad / verticalidad
		D2: Relación de cercanía / lejanía
		D3: Tipo de involucramiento
c3: Propuesta de programación	D1: Diferenciación de las etapas de la programación	

- Implicación crítica

El compromiso de los docentes en el debate político sobre la educación en diversos niveles y dimensiones (Perrenoud, 2001, p. 6).

La dimensionalización de esta variable de análisis fue tomada sin modificaciones de la dimensionalización de Perrenoud (2001 y 2009). Si bien, cada dimensión fue trabajada con el aporte conceptual de otras nociones que completaron las definiciones originales.

Com-	Categorías	Dimensiones
promiso docente según su percepción	c1: Tipo de compromiso del profesor en el debate político sobre la educación	D1: Niveles de compromiso
		D2: Dimensiones de compromiso

- Construcción de la identidad docente

Las y los docentes construyen su identidad a partir de sus vivencias como estudiantes —de todas las etapas educativas que atravesaron, tanto las obligatorias como

la formación docente, en particular, y la formación superior, en general— que luego reproducen desde su rol de docentes.

También aportan a esta construcción las experiencias laborales *formativas* que ofrecen espacios para la toma de decisiones conjuntas acerca de lo que se va a hacer, que posibilitan revisar y analizar lo hecho, así como discutir y proyectar alternativas futuras (Alliaud, 2004).

La dimensionalización de la que partimos para esta tercera variable de estudio fue la que presentamos en el siguiente cuadro.

Testimo- nios de las evidencias de formación de los docentes	Categorías	Dimensiones
	c1: Trayectorias de formación	D1: Formación personal
		D2: Formación profesio- nal
		D3: Experiencias labora- les previas en docencia

Análisis de las fuentes de datos

En lo que respecta a las fuentes seleccionadas, realizamos la elección atendiendo a los criterios de *viabilidad*, *factibilidad* y *accesibilidad* que propone Juan Samaja. Al respecto, expresa el autor:

La elección de las fuentes de datos de la investigación está sujeta a tres series de condiciones: a. a las capacidades sociales de actuar y transformar el orden real que se investiga (se puede hablar de la *factibilidad* de los datos); b. a los objetivos que la investigación persigue (se puede denominar la *viabilidad* de los datos); y c. la posibilidad de acceder a su conocimiento y empleo (hablaríamos de la *accesibilidad* de los datos). (Samaja, 2006, p. 260)

Elegimos trabajar con *fuentes primarias* generadas en el proceso de esta investigación porque la condición de la investigadora de pertenecer al universo de estudio posibilitó la realización de todas las llegadas a campo consideradas necesarias para producir los datos requeridos. Esta condición también facilitó la obtención de *fuentes secundarias directas* —registros de planificación de los diferentes tipos de encuentros: clases, reuniones docentes, asambleas de la *comunidad de aprendizaje*⁴⁶— brin-

46 Trabajaremos este concepto en el capítulo 4: La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora.

dadas por las y los compañeros docentes; e *indirectas* —materiales de capacitación y documentos producidos por integrantes del equipo docente—⁴⁷.

Definiciones operacionales

Durante la segunda etapa de recolección de datos fueron construyéndose las *categorías de análisis*, atendiendo al objetivo específico de describir analíticamente los discursos presentes en los relatos de experiencias de las entrevistadas y entrevistados en el marco de su trabajo en la Universidad Nacional de Quilmes, actividades vinculadas con la enseñanza universitaria en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria. Al construir las categorías de análisis durante el trabajo de campo, como ya fue relatado al inicio de este capítulo, los primeros elementos en ser identificados fueron los *valores*, los que buscamos clasificar y agrupar en indicadores para cada dimensión de cada categoría analítica.

Así, arribamos a las siguientes definiciones operacionales:

Desde el enfoque adoptado en esta investigación comprendemos la *Enseñanza* como una intervención social. En este sentido, José Gimeno Sacristán (1997) expresa que la educación para ser comprendida exige entenderla en tres aspectos diferentes:

- Como una actividad: que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los estudiantes, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla;
- Como el contenido de un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran; y
- Como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente, clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

Comprendemos también la enseñanza como “un espacio esperanzado y una promesa constante desde donde poder contribuir al cambio de nosotros mismos para cambiar nuestro entorno, y desde allí nuestras sociedades” (Estela Quintar, 2012, p. 3).

47 En anexo incluimos algunas de las fuentes analizadas, a modo de ejemplo, las que serán trabajadas en el próximo capítulo.

Es decir, que la enseñanza es sobre todo una práctica —espacio de interacción donde los sujetos se relacionan entre sí (desde sus roles diferentes: estudiantes y docentes) y con el contenido a enseñar— y, postulamos, puede ser caracterizada como *tradicional* o *innovadora*. Distinguimos las *prácticas de enseñanza tradicionales* de las *innovadoras* en función de las características respecto del lugar que ocupan docentes y estudiantes en la escena didáctica, los roles que los actores desempeñan, las *estrategias de enseñanza* seleccionadas y las *técnicas* utilizadas. Así, las *prácticas de enseñanza tradicionales*, tendientes a ser reproductivas, pueden ser asociadas al modelo pedagógico hegemónico durante el siglo XX, y sus principales características son la asimetría de poder en la relación entre docente y alumno/a y el rol activo del docente frente al rol pasivo del alumno/a. Lo que se expresa en la concepción del docente como aquel que “lo sabe todo” y del alumno como aquel que “no sabe”, siendo el/la docente quien habla y hace preguntas mientras el alumno/a solo escucha y responde. Freire, 1975). Este modelo de enseñanza considera al conocimiento “un *contenido* de enseñanza que vendría a *imprimirse* en la cabeza del alumno (el *contenedor*) como en una cera blanda” (Astolfi, 1997, p. 127), acorde a la concepción de aprendizaje que sustenta el modelo: *el/ la alumno/a es una página en blanco por escribir o un vaso por llenar*.

Por otro lado, proponemos que *las prácticas de enseñanza innovadoras* fundamentan la asimetría en la relación entre docente y estudiante en la diferencia de rol activo de cada uno: es responsabilidad del/a docente enseñar y del/a estudiante aprender. Al respecto, Viviana Mancovsky (2010), plantea la tarea de los/as docentes como una *tarea de cuidado* a partir de determinadas prácticas de enseñanza, caracterizadas por:

(...) la entrega generosa de conocimientos. Conocimientos *socializadores*, hacia la conformación del oficio de estudiante universitario, *disciplinares*, de formación general y específica, y de *comprensión del mundo socio-histórico*. Conocimientos vastos, cuestionadores, centrados en preguntas más que en “la” respuesta, problematizadores, humanamente inacabados, apasionados y apasionantes. (Mancovsky, op. cit., p. 4)

Las *prácticas innovadoras*, hacen referencia a la capacidad del docente de innovar, de negociar, de regular, la práctica. Esta capacidad, decisiva para sociedades en transformación, implica reflexionar sobre la experiencia como estrategia para favorecer la construcción de nuevos saberes (Perrenoud, 2001).

I. Prácticas reflexivas

La primera categoría construida fueron las *prácticas docentes* analizándolas desde el punto de vista de las *prácticas reflexivas*. Para eso, partimos de los diez grupos de competencias nuevas ligadas a las transformaciones del oficio de docente que propone Philippe Perrenoud (2011) como características de las *prácticas reflexivas*, éstas son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación;
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Gestionar la propia formación continua. (Perrenoud, 2011, p. 189)

Es decir, que la *práctica reflexiva* se caracteriza por abarcar la complejidad. Es un practicante reflexivo quien acepta formar parte del problema, reflexiona sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación, tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer sus gestos técnicos más eficaces.

De esta categoría Práctica reflexiva (C1) se analizaron tres dimensiones: Sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza (D1), Tipo de interacción y comunicación (entre docente – docente, docente – estudiante y docente – grupo) (D2) y Descripción de la programación de la enseñanza (D3).

Consideramos que el *sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza* varía según el enfoque de enseñanza seleccionado por las y los docentes ya que las decisiones tomadas se fundamentan epistemológicamente.

Partiendo de estas ideas, para la dimensión Sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza (D1) fueron construidos los indicadores: Propósitos y objetivos explicitados (i1 de D1) y Sentido otorgado al uso del tiempo y el espacio (i2 de D1). Mientras que, para la dimensión Tipo de interacción y comunicación (entre docente – docente, docente – estudiante y docente – grupo) (D2) se construyeron los

indicadores Descripción de los roles en la comunidad de aprendizaje (i1 de D2) y Descripción del tipo de involucramiento (i2 de D2).

Estos indicadores se fundamentan en la argumentación de José Gimeno Sacristán (1997) respecto del *currículum real*, abordando al *currículum* como un análisis de las *prácticas de enseñanza*. El autor sostiene que para comprender el *currículum real* es preciso acudir al análisis de las condiciones escolares, las que categoriza en 3 tipos:

- Las dimensiones físicas: que comprenden el ambiente que compone la arquitectura y mobiliario de los edificios escolares, la disposición del espacio y su uso;
- Las dimensiones organizativas: que comprenden la estructura de funcionamiento de los centros, las formas de organizar a los alumnos en el centro, dentro de las aulas y la distribución del tiempo; y
- Las dimensiones pedagógicas: que comprenden las relaciones entre profesores, entre éstos y los alumnos, entre los alumnos.

Es decir, que tanto los Propósitos y objetivos explicitados (i1 de D1) como el Sentido otorgado al uso del tiempo y el espacio (i2 de D1), y los Roles en la comunidad de aprendizaje (i1 de D2) y el Tipo de involucramiento (i2 de D2) son decisiones que involucran a las y los docentes y a las instituciones donde se desarrolla la práctica docente.

Respecto de la dimensión Descripción de la programación de la enseñanza (D3), el indicador fue la Diferenciación de las etapas de la programación (i1 de D3).

Estela Cols (2011) expresa que la programación responde a la necesidad de diseño que deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional. Siguiendo la caracterización de Philip Jackson (1975), la tarea de enseñar, teniendo en cuenta la dimensión temporal, comprende tres momentos: la fase preactiva, en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación, la fase interactiva, que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos en el contexto escolar, y la fase posactiva, en la que se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores.

Expresa la autora que desde el punto de vista de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal o colectivo (llevado a cabo por equipos docentes) orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción, encontrar modos de plasmar de algún modo las previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representarlas con la mayor fidelidad y claridad

posibles. La programación es entonces un espacio de articulación entre las intenciones y valores pedagógico-didácticos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción.

En resumen, según Philippe Perrenoud:

(...) una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una rutina. Pero no como una rutina somnifera sino como una rutina paradójica o un estado de alerta permanente. Para ello, necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar a posteriori, comprender y escoger nuevas opciones. (...) La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo. (Perrenoud, 2011, p. 192)

Sintetizamos en el siguiente cuadro las definiciones operacionales de la categoría *Práctica reflexiva*:

Categoría	Dimensiones	Indicadores
I. Prácticas docentes (prácticas reflexivas)	D1: Sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza	i1: Propósitos y objetivos explicitados
		i2: Sentido otorgado al uso del tiempo y el espacio
	D2: Tipo de interacción y comunicación (Entre docente – docente, docente – estudiante y docente – grupo)	i1: Descripción de los roles en la comunidad de aprendizaje
		i2: Descripción del tipo de involucramiento
	D3: Descripción de la programación de la enseñanza	i1: Diferenciación de las etapas de la programación

II. Implicación crítica

La *Práctica reflexiva*, postula Perrenoud, tiene que ser acompañada de *implicación crítica*. Definiendo esta categoría como el compromiso de las y los docentes en el debate político sobre la educación en diversos niveles y dimensiones (Perrenoud, 2001). La *Implicación crítica*, según el autor, se encuentra relacionada con el planteamiento sobre aspectos de ética y el desarrollo de un juicio profesional situado en la confluencia de la inteligencia de las situaciones y de la inquietud del otro/a.

Por otro lado, Paulo Freire (1997) plantea que la educación, en tanto experiencia específicamente humana, es una forma de intervención en el mundo. En ese sentido, la presencia del profesor/a en la clase es una presencia política en sí misma. Freire propone que el docente debe revelar a las y los estudiantes su capacidad de analizar, de comparar, evaluar, optar, romper, hacer justicia. Su testimonio por lo tanto, tiene que ser ético. Ya que es a partir de una postura crítica que el/la profesor/a puede invitar a los/as estudiantes a problematizar el mundo en que viven. “El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar” (Freire, op. cit., p. 108). Esta es una invitación a la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía, la cual posibilita el ejercicio de la libertad: “el educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones” (Freire, 1997, p. 90).

Así, de la categoría *Implicación crítica (C2)*, se analizó la dimensión: *Tipo de compromiso del profesor en el debate político sobre la educación (D1)*. Para esta dimensión se tomó como indicadores la clasificación, presente en el texto de Perrenoud citado, que organiza según: *Niveles de compromiso (i1 de D1)* y *Dimensiones de compromiso (i2 de D1)*.

Estos indicadores se fundamentan en los planteos de Perrenoud de que el hecho de que un docente reflexivo mantenga una relación implicada con su propia práctica es algo habitual. Pero el autor propone también otra forma de implicación, una *implicación crítica en el debate social sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad*. Encontramos así, docentes que están a favor de las prácticas reflexivas en relación con su propia práctica individual pero que pueden no trabajar en equipo, no participar en la vida y en el proyecto del establecimiento educativo, mantenerse apartados de las actividades sindicales y corporativas en el ámbito de la profesión o invertir muy poco tiempo en la vida social, cultural, política y económica, ya sea en el ámbito local, regional o nacional. Por eso, el autor propone cuatro criterios posibles de implicación crítica:

- Aprender a cooperar y a funcionar en red⁴⁸
- Aprender a vivir el centro como una comunidad educativa

48 Sumamos a este criterio la noción de grupalidad de la autora Marta Souto que desarrollamos en el capítulo 2, en el apartado: La sociedad es una construcción social.

- Aprender a sentirse miembro y garante de una verdadera profesión
- Aprender a dialogar con la sociedad

De todos modos, el autor precisa que:

(...) una implicación crítica no pasa necesariamente por una implicación militante, en el sentido político de la expresión, ni por una crítica sistemática de las opciones gubernamentales. Implicarse significa, en primer lugar, interesarse, informarse, participar en el debate, explicarse y dar a conocer. (Perrenoud, 2011, p. 195)

Cada docente adopta un perfil propio según la forma de participación que cada uno/a elija en relación con cada criterio. Ya que, retomando el planteo de Freire, la presencia del profesor/a en la clase es una presencia política en sí misma, porque la educación es una forma de intervención en el mundo y es responsabilidad de las y los profesores que su testimonio sea ético.

Sintetizamos en el siguiente cuadro las definiciones operacionales de la categoría *Implicación crítica*:

Categoría	Dimensiones	Indicadores
II. Implicación (crítica)	D1: Tipo de compromiso del profesor en el debate político sobre la educación	i1: Niveles de compromiso
		i2: Dimensiones de compromiso

III. Construcción de la identidad docente

Finalmente, la última categoría elaborada fue *Construcción de la identidad docente* (C3), de la que se analizó la dimensión *Trayectorias de formación* (D1). Para esta dimensión se tomaron como indicadores: la *Formación personal mencionada previa a la experiencia DOSESS/TUESS* (i1 de D1), la *Formación profesional* (i2 de D1) y las *Experiencias laborales previas en docencia* (i3 de D1). Cada indicador comprende los siguientes aspectos:

- *Formación personal*: todas aquellas actividades sociales en las que haya participado el y la docente y que mencione, en el marco de la reflexión durante la entrevista, acerca de su comienzo en la práctica docente.

- *Formación profesional*: los títulos obtenidos o capacitaciones realizadas a través de la educación formal mencionados por parte de cada docente.

- *Experiencias laborales previas en docencia*: todas las experiencias de enseñanza anteriores a la práctica docente en la TUESS mencionadas por cada docente.

Estos indicadores buscan brindar información para elaborar un perfil del grupo de entrevistados/as, identificando coincidencias y diferencias en sus *Trayectorias de formación*, en las que propusimos incluir la valoración personal de los acontecimientos que cada entrevistado/a considere que fueron oportunidad de formación como docente: acontecimientos o experiencias de los años transcurridos como estudiantes en el sistema educativo, como docentes en formación o como docentes en ejercicio. Porque como plantea Andrea Alliaud (2004), a diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Las y los docentes se hallan “*formateados* en y por la escuela en tanto institución que presenta códigos propios, tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación” (Alliaud, 2004, p. 91). Por eso, en la evocación de las vivencias de los/as docentes aparecen imágenes acerca de lo que es enseñar y aprender; y al recuperar acontecimientos, los/as docentes⁴⁹ valoran las situaciones vividas y muchas veces las toman como referencia para percibir y juzgar lo que otros y otras hacen y lo que ellos/as mismos/as pretenden o no hacer. Proponemos además, siguiendo a Flavia Angelino, Wanda Pagani y Cecilia Samanes (2014), concebir a los *relatos* como puertas abiertas hacia una doble construcción⁵⁰: la identitaria —al constituirse en medio para expresar las experiencias vividas— y la del conocimiento —pudiendo descubrir a través del relato las concepciones que operan como supuestos básicos de las tareas académicas a realizar durante la formación, problematizarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas—. Es decir, revisar la *matriz de*

49 Andrea Alliaud (2004) formula sus apreciaciones a partir de los análisis realizados en un estudio en el que indagó en la biografía escolar de maestros/as novatos del nivel primario, pero nos parece pertinente la conceptualización elaborada también para docentes de otros niveles como el universitario, del que nos ocupamos en esta tesis.

50 Si bien Angelino et al. (2014) relatan la experiencia de formación que, desde la Cátedra Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, llevan adelante para sociólogas y sociólogos en devenir docente, consideramos sus aportes significativos para pensar la formación docente de licenciadas y licenciados de otras disciplinas del área de las ciencias sociales también.

*aprendizaje*⁵¹ que elaboramos para organizar nuestra experiencia en el mundo, modelo interno —construido en experiencias de interacción y aprendizaje, en procesos comunicacionales— del que resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados de una determinada forma por el sujeto.

En palabras de las autoras:

El interrogarse es indispensable para abordar la búsqueda de la construcción identitaria como proceso. Si el conocer se presenta como una acción sobre la realidad, la cual es percibida desde la propia historia —personal y social—, los propios estilos de enseñanza se encuentran entretejidos en las formas de aprendizaje incorporadas. (Angelino et al., 2014, pp. 9-10)

Así, “(...) la noción de estilo de enseñanza hace referencia a los modos personales de enseñar, a las modalidades singulares e idiosincrásicas según las cuales cada maestro concibe y lleva a cabo la tarea” (Cols, 2011, p. 77).

Sintetizamos en el siguiente cuadro las definiciones operacionales de la categoría *Construcción de la identidad docente*:

Categoría	Dimensiones	Indicadores
III. Construcción de la identidad docente	D1: Trayectorias de formación	i1: Formación personal mencionada previa a la experiencia DOSESS/TUESS
		i2: Formación profesional
		i3: Experiencias laborales previas en docencia

51 En el capítulo 2, apartado: La realidad es una construcción social se trabaja con mayor profundidad esta noción de *matriz de aprendizaje* según la autora Ana P. de Quiroga (2014).

La selección/construcción de los procedimientos de investigación

El acto de describir ‘científicamente’ (la realidad) es en realidad un acto de redescipción, y por lo mismo es ya una forma de modificar nuestro conocimiento previo. (Samaja, 2006, p. 149)

En este apartado desarrollamos nuestro proceso de elaboración de los procedimientos de investigación, tareas que se incluyen en la *Fase 4* de la *Instancia de Validación Empírica* de la categorización de Samaja ya citada.

A continuación, presentamos el diseño de los procedimientos en el orden de los *Momentos*⁵² que propone Juan Samaja para la *Fase 4: Diseño de los procedimientos*.

Diseño de las muestras posibles

Dividimos las tareas de recolección de datos en 2 etapas. La primera etapa incluyó un momento de acercamiento al campo de carácter exploratorio, con los objetivos de: por un lado, familiarizarnos con el universo de estudio y ampliar la información de contexto y, por otro lado, recolectar datos que fueran insumos para la construcción de la herramienta de recolección de datos central de la investigación: la entrevista en profundidad. Esta primera etapa se realizó a partir del análisis de una pequeña selección de *fuentes secundarias directas e indirectas*, y de la realización de un número reducido de observaciones participantes en el ámbito de trabajo del equipo docente de la TUESS.

Luego, la segunda etapa de recolección de datos se centró en la realización de entrevistas en profundidad. Para definir el tamaño y tipo de la muestra seleccionada para la realización de las entrevistas seguimos los criterios que Juan Samaja menciona en relación con las investigaciones de carácter exploratorio, “destinadas a producir nuevas ideas o nuevos procedimientos de medición” (2006, p. 271). Acerca del tamaño de la muestra, Samaja expresa que:

Al no estar en juego, no en primera instancia, la cuestión de la generalización de resultados, la cuestión de la cantidad de sujetos queda abierta: podrán estudiarse un único sujeto, unos pocos, o grandes cantidades; no hay pues, criterios formales sino criterios sustantivos para tomar una decisión. El mayor o menor provecho no resulta directamente de las cantidades sino de que las ca-

52 Ver cuadro presentado en el capítulo 2, en el apartado: Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica.

racterísticas de los sujetos escogidos sean pertinentes al tipo de preguntas que tiene planteadas la investigación. (Samaja, 2006, p. 272)

Y en relación al tipo de muestra:

De acuerdo con la clasificación de los tipos de muestra que Galtung presenta (...) las investigaciones exploratorias producirán muestras predominantemente *finalísticas* y no del tipo de las muestras *probabilísticas*. En efecto, es más razonable no dejar al azar los sujetos de estudio sino escogerlos deliberadamente según ciertas características relevantes para los fines de la investigación. (Samaja, op. cit., p. 272)

Por lo que se decidió entrevistar a un mínimo de 10 casos hasta arribar a la saturación teórica, tomando en cuenta la diversidad de características, de cada entrevistado/a en tanto unidad de análisis, en relación con las dimensiones de análisis propuestas en esta investigación.

Plan de tratamiento y análisis de los datos

Define Samaja un *plan de análisis* como: “el esfuerzo por explicitar, uno por uno, los procedimientos que se le aplicarán a la información que se produzca a fin de transformarla primero en dato y luego asimilarla al cuerpo teórico de la investigación, sintetizándola e interpretándola” (Samaja, 2006, p. 285).

También plantea el autor que los estudios que desarrollan estrategias exploratorias tienen, por la naturaleza misma de su metodología, una posibilidad menor de previsión que la de otros tipos de estudios. Por eso, en muchos casos el análisis se hace casi conjuntamente con la recolección de la información.

Considerando esta investigación como un estudio que desarrolla estrategias exploratorias, muchas acciones fueron definidas durante la recolección de la información. Asimismo, esas definiciones se fundamentaron en criterios pautados en un momento previo al trabajo de campo.

Los pasos del plan de análisis, expresa Samaja (2006), se deben pautar a partir de los componentes de la estructura misma del dato. En ese sentido, el tratamiento y análisis de datos se ejecuta siempre en las tres centraciones posibles que ofrece la estructura del dato: valores, variables y unidades de análisis. Elegimos direccionar el análisis hacia un *análisis centrado en el valor*⁵³, en tanto: “Las tareas en la dirección

53 A partir del cual serán abordados los demás componentes de la estructura del dato.

del valor no son solamente mecánicas: las más de las veces exigen revisiones de criterios previos de clasificación y ajustes diversos” (Samaja, op. cit., p. 291), en la búsqueda de encontrar las variables o criterios de clasificación que resulten más convenientes para categorizar el objeto de estudio. Lo que introduce la cuota de imprevisión ya mencionada en esta investigación en particular por su enfoque metodológico.

Plan de actividades en contexto

Las actividades en contexto se realizaron en terreno. Este *terreno* o *campo* fue la sede de la UNQ en la localidad de Bernal, Quilmes⁵⁴. Esta cercanía con el *campo* fue posible por pertenecer la investigadora al universo de estudio, como ya fue mencionado anteriormente.

Coincidimos con Samaja (2006) en que es preciso controlar en todo tipo de investigación las condiciones en que se produce la información. En el caso puntual de esta investigación la planificación de actividades de terreno se abordó principalmente desde los objetivos de identificar efectos posibles de la intrusión de la investigadora —reconociendo además su doble rol: investigadora y compañera de trabajo— en el contexto, y disponer de mecanismos de registro lo más amplios y fieles posibles de los acontecimientos.

Construcción de los instrumentos

Plantea Samaja en el texto ya citado que la construcción de los instrumentos se realiza en dos momentos. Estos son, la *operacionalización* —o sea, la tarea destinada a completar las *definiciones operacionales* previamente adoptadas, mediante la identificación de los procedimientos precisos para llevar a cabo las mediciones respectivas— y la *construcción del dispositivo material*. Es decir, por un lado, la identificación de los medios materiales o prácticos para efectuar la constatación que propone cada indicador construido y, por el otro, el instrumento concreto con el que efectuar la constatación en terreno.

54 Solo una entrevista en profundidad fue realizada por fuera de ese espacio, en la casa de la persona entrevistada.

En cuanto a la *operacionalización*, el procedimiento seleccionado fue en todos los casos la administración de la investigadora de los dispositivos materiales construidos - *guía de pautas de entrevista, planilla de observación* y otros registros informales tomados en primera persona y en el *campo*.

Los dispositivos materiales construidos fueron los siguientes:

- Entrevistas en profundidad semiestructuradas

Siguiendo la definición de Alonso (1998) respecto de las características de las entrevistas informales, no fueron trabajadas de antemano las preguntas, su secuencia y fraseología. Las preguntas fueron abiertas y en la elaboración de las mismas buscamos que tuvieran el sentido apropiado para cada situación y que fueran una invitación a la conversación. En las fases iniciales del estudio —como parte de la observación participante—, ayudaron a realizar las primeras aproximaciones al problema, para lo cual se adoptó una forma de entrevista abierta. Luego, en las fases finales, la investigadora se aproximó a la tarea con una estructura de trabajo, elaborando un mínimo marco pautado de la entrevista, un guión temático previo, que incluyó los objetivos de la investigación y focalizó la interacción, pero tal guión no estuvo organizado, estructurado secuencialmente. En esta etapa final, la entrevista en profundidad buscó enriquecer los resultados de las indagaciones previas.

Se seleccionó esta técnica de recolección de datos porque consideramos que tiene la ventaja de promover mayor intimidad, lo que habilita el relato de lo recordado en tanto apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo: “La entrevista de investigación social, por tanto, es especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los individuos en sus grupos de referencia, ya que el individuo se refiere al grupo de referencia para formular evaluaciones acerca de sí mismo y de los otros (Alonso, 1998, p. 21)”.

Presentamos un modelo de consentimiento informado para ciencias sociales a cada entrevistado/a⁵⁵. El registro de la conversación se hizo mediante la grabación, previo acuerdo del entrevistado/a. Posteriormente fue desgrabado para su análisis.

La entrevistadora procuró tener presente en todo momento las características de la entrevista en tanto técnica de recolección de datos.

55 Ver “Nota de consentimiento informado” en anexo 1: Registros de fuentes primarias.

(...) la entrevista abierta no es un simple registro en el que el investigador hace de fedatario de los hechos; es el “arte del vínculo” biocognitivo que une experiencia y narración, y del vínculo comunicativo que une a entrevistador y entrevistado. (Alonso, 1998, p. 5)

La recolección de los datos buscaba obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes en relación con sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos, así como las interacciones entre actores y grupos. En este sentido, el sistema de intervenciones de la entrevistadora se compuso por: *consignas* - instrucciones que determinan el tema del discurso del/a entrevistado- y *comentarios* - explicaciones, observaciones, preguntas e indicadores que subrayan las palabras del entrevistado (Alonso, op. cit.).

Estas preguntas-guía, dinamizadoras del diálogo fueron:

Guía de pautas de entrevista
1. ¿Cómo llegaste a la TUESS? ¿Por qué elegiste estar acá?
2. ¿Qué es para vos ser docente universitario/a?
3. Contame una clase que te haya dejado algo. Una anécdota que te resulte interesante por algún motivo.
4. ¿Antes de dar clases acá, dabas en algún otro lugar? ¿Cómo eran esas clases?
5. ¿Qué habilidades considerarás que se necesitan para ser docente universitario/a?
6. Volviendo a tu experiencia en la TUESS, ¿sentís que esta experiencia produjo cambios en vos?, ¿cuáles?

Se realizaron 13 entrevistas: la primera fue la entrevista piloto, su objetivo fue probar la herramienta de recolección de datos construida: *guía de pautas de entrevista semiestructurada*. A partir de esta primera experiencia se revisaron las preguntas redactadas como guía de entrevista, agregando, suprimiendo y modificando la redacción. Esta primera entrevista no fue procesada en la matriz de datos elaborada. Si bien se realizaron 12 entrevistas más, la entrevista n° 8 fue considerada el punto de saturación después del cual las respuestas comenzaron a ser redundantes.

- Observación participante

Creemos que resulta necesaria la obtención de datos útiles por diferentes medios. En ese sentido, se realizaron observaciones participantes para ampliar la información, siendo seleccionados los grupos a observar de forma oportunista. Se privilegió

el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. También se trabajaron documentos —*fuentes secundarias directas e indirectas*— producidos durante la experiencia investigada.

Nos interesa resaltar la diferencia entre la decisión de utilizar la técnica de observación participante como una herramienta ampliadora de información, de la *observación participante* como estrategia (proveniente del ámbito de la etnografía), que combina en forma simultánea, en palabras de Uwe Flick, “el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección” (Denzin, 1989, en Flick, 2004, p. 154). En nuestro caso, tomamos la decisión de recolectar en primer lugar la mayor información posible a través de la observación participante de experiencias puntuales: una clase de una asignatura de la TUESS, el momento de trabajo en taller en una Asamblea de la TUESS, una reunión de planificación docente con el equipo de docentes de la TUESS y el análisis de fuentes secundarias directas e indirectas que se relacionen con la experiencia. Para en una segunda instancia abordar las entrevistas en profundidad, con más conocimientos acerca de la experiencia y el contexto que las y los docentes relatarían.

Así, siguiendo la clasificación de Flick (2004), caracterizamos la observación participante como: al descubierto, en situaciones naturales; observación de los otros, participación directa y observación reflexiva.

Describimos las situaciones observadas tomando en cuenta 9 dimensiones:

- Espacio: el lugar o lugares físicos
- Actor: las personas implicadas
- Actividad: un conjunto de actos relacionados que hacen las personas
- Objeto: las cosas físicas que están presentes
- Acto: las acciones individuales que hacen las personas
- Acontecimiento: un conjunto de actividades relacionadas que llevan a cabo las personas
- Tiempo: la secuenciación que tiene lugar en el tiempo
- Meta: las cosas que las personas están intentando lograr
- *Sentimiento: las emociones sentidas y expresadas* (Spradley (1980), citado por Flick, op. cit., p. 156)

En tanto, los actores no siguen las reglas sino que las actualizan desde sus prácticas, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido, nuestro interés se centró no solo en los significados que generan subjetividad sino en cómo organizan sus interacciones en rutinas y prácticas cotidianas y en el conocimiento que se materializa en esas prácticas y sus resultados, en términos de praxis.

Finalmente, siguiendo a Rosana Guber en *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, “Observar es efectuar una nítida diferenciación entre lo que el investigador observa y escucha, aquello que creyó ver y escuchar, y lo que piensa sobre lo que vio y escuchó” (Guber, 2005, p. 171). Para lo que es necesario construir un instrumento de registro. La planilla de registro de observación construida fue la siguiente:

Espacio:			
Tiempo:			
Dimensiones	Descripción	Inferencias, preguntas, conjeturas	Relaciones teóricas
Actores			
Actividad/es			
Objetos			
Meta			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actos ▪ Acontecimientos ▪ Sentimientos 			

Punto de llegada y punto de partida: Matrices de datos, *Gramática invariante del dato científico*

Las explicaciones son ‘reformulaciones’ de la experiencia natural, a fin de poder efectuar una serie de cartografiado sobre cierto sistema teórico. Esa reformulación de las experiencias naturales se hace en términos de un lenguaje de variables o ‘matriz de datos’. (Samaja, 2006, p. 281)

La práctica de la investigación busca explicitar las prenociones con que abordamos la realidad, para remodelar la experiencia a partir de una mirada reflexiva. Traducir un sistema formal —con sus términos teóricos y esquemas lógicoformales— a un modelo real —con términos empíricos que describen el mundo real del campo de la experiencia—. Este ejercicio se explicita en una matriz de datos, gramática invariante del dato científico, que se construye en la *Instancia de Validación Empírica* del proceso de investigación. Las matrices de datos están presentes en todo proceso de investigación y se componen de cuatro elementos invariantes que dan por resultado el dato científico⁵⁶, los que se definen en el proceso de construcción del diseño metodológico. Así, este constituye:

(...) una porción francamente reducida del proceso de investigación, aunque decisiva puesto que se ubica en el núcleo de las operaciones que transforman el mero consumo de conocimiento previo o la especulación filosófica, en un dispositivo de conexión de ese conocimiento previo con la información existente fuera de él: en la realidad misma. (Samaja, 2006, p. 207)

56 El dato se construye en la relación entre una unidad de análisis (UA) en función de un atributo o variable (V). En esta relación a la UA se le otorga un valor (R) de la V, el cual corresponde a una dimensión posible de un dimensionamiento construido por la o el investigador. A la vez, como una dimensión no es observable en sí misma, el investigador construye también el instrumento de medición. La representación del procedimiento de medición se completa con los Indicadores (I) provenientes de la experiencia.

Definimos *unidad de análisis* como las entidades/eventos/sujetos/objetos en que se focaliza la descripción o el análisis. En una misma investigación pueden seleccionarse distintos tipos de unidades de análisis (Ynoub, 2015).

Las *categorías o variables* constituyen los aspectos/características/propiedades que se han seleccionado para examinar o estudiar las unidades de análisis. Se llaman variables porque refieren a variaciones entre distintos estados o valores en que esos atributos o características se manifiestan.

Los *valores o categorías de la variable* son los estados particulares que pueden asumir las variables.

Los *indicadores* constituyen la expresión empírica de la variable, es decir, la manera en que van a evaluarse, observarse o medirse las variables. Estos pueden tener distintos grados de complejidad según resulte de la complejidad teórica y operacional con que se ha definido la variable. La *dimensión del indicador* indica qué se evaluará. El *procedimiento del indicador* indica cómo se evaluará.

Los *instrumentos* son dispositivos para captar, recolectar o producir. Lo que se produce es información (o datos) que se estiman necesarios para los fines que cada investigación tenga trazados. Por ello en cada caso habrá que definir qué tipo de instrumento se va a utilizar, si se adopta uno ya disponible o si se diseña uno para las necesidades específicas del estudio en cuestión.

A su vez, plantea Ynoub (2015) siguiendo las tesis de Samaja, que en toda investigación se comprometen por lo menos tres niveles de análisis. Es decir, tres matrices de datos, porque todo dato implica un proceso constructivo que remite a partes componentes de la unidad focal o a contextos en que se integra la unidad focal⁵⁷.

Iniciamos este capítulo citando un fragmento de Sautu et al. (2005), en el que se define la relación entre el marco teórico de una investigación como un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el/la investigador/a asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad, a la vez que como supuestos que orientan la selección misma del problema o fenómeno a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la selección de la estrategia metodológica para abordarlos. Presentamos a continuación la matriz de datos elaborada durante la investigación. El cartografiado, en términos de un lenguaje de variables, del enfoque teórico adoptado.

⁵⁷ O unidad de anclaje, niveles subunitarios y niveles supraunitarios, según la clasificación de Samaja ya presentada.

Categorías	Dimensiones	Indicadores	Valores
I. Prácticas reflexivas	D1: Sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza	i1: Propósitos y objetivos explicitados	<p>a. Construcción colectiva de saberes (conocimientos, dispositivos y herramientas utilizadas con el grupo clase)</p> <p>b. Trabajo a partir de las experiencias de las/os estudiantes</p> <p>c. Puesta en valor de las prácticas de las/os estudiantes</p> <p>d. Construcción de herramientas que sirven para la vida de los/as estudiantes, en diálogo y tensión con la realidad de un grupo, con los objetivos personales y colectivos que podamos ir construyendo</p> <p>e. Construcción de herramientas que sirvan para la construcción de un posicionamiento histórico político (militancia, construcción en los territorios)</p> <p>f. Trabajar con el territorio</p> <p>g. Construcción de un vínculo con el/la estudiante desde el inicio en forma explícita</p> <p>h. Elaboración de acuerdos de trabajo. Construir entre todas/os un código en común que acompañe toda la cursada, con posibilidad de revisión</p> <p>i. Realizar evaluación colectiva de los procesos</p> <p>j. Generar horizontes de transformación de la realidad para las/os sujetos</p> <p>k. Intención de que la didáctica utilizada en las aulas y en los territorios nos permita alcanzar los horizontes de organización propuestos</p> <p>l. Aprender a trabajar con otros/as</p> <p>m. Reflexionar respecto de cómo</p>

			<p>aporta a la formación docente este tipo de experiencia</p> <p>n. Pensar estrategias de organización para las cooperativas</p> <p>o. Reflexionar y empezar a pensar una didáctica de la economía social</p>
		<p>i2: Sentido otorgado al uso del tiempo y el espacio</p>	<p>a. Enseñanza en contextos diversos, fuera de la infraestructura de la universidad (conurbano bonaerense)</p> <p>b. El aula como espacio de aprendizaje. Espacio para equivocarse y aprender de las equivocaciones</p> <p>c. Diferente disposición en relación con la enseñanza "tradicional"</p> <p>d. El círculo como espacio que posibilita la comunicación cara a cara</p> <p>e. Espacio y tiempo destinado al sostén de los y las estudiantes en sus trayectos educativos, a los equipos docentes y en las diferentes instancias dentro de los proyectos de extensión, de voluntariado, etc., a través de mucha contención creativa: "pensar juntos"</p> <p>f. Generación de espacios de reflexión</p>

			<p>creativa de las situaciones vividas</p> <p>g. Espacio y tiempo abiertos a hacer con el emergente de la realidad, del territorio</p>
	<p>D2: Tipo de interacción y comunicación (Entre docente – docente, docente – estudiante y docente – grupo)</p>	<p>i1: Descripción de los roles en la comunidad de aprendizaje</p>	<p>a. Trabajo en pareja pedagógica</p> <p>b. Construcción de una comunidad de aprendizaje</p> <p>c. Docente como coordinador/a del diálogo</p> <p>d. Docente como facilitador/a de la producción de conocimientos</p> <p>e. Planificación de la disposición del aula, de los elementos de la clase y del intercambio en grupo clase</p> <p>f. Rol activo del cuerpo</p> <p>g. Respeto de los tiempos de los estudiantes</p> <p>h. Asunción de roles diferentes, no de lugares jerárquicos</p> <p>i. Trabajo en pareja pedagógica, equipos por comisión y equipo de docentes de la TUESS</p> <p>j. Docente que relaciona los contenidos con el contexto</p> <p>k. Docente diseñador/a de tecnologías para facilitar el aprendizaje</p> <p>l. Docente que estudia y enseña las lógicas institucionales</p>

		i2: Descripción del tipo de involucramiento	<p>a. La docencia como un espacio de encuentro/intercambio</p> <p>b. La práctica docente como experiencia emancipadora</p> <p>c. El ejercicio de las tres funciones de la docencia universitaria: docencia, extensión e investigación</p> <p>d. La docencia como una práctica que transforma a quienes la ejercen</p> <p>e. La docencia como trabajo que permite la realización como personas formando parte de la sociedad</p> <p>f. Comprensión del aprendizaje en toda una red vincular, en un marco de contención que es muy sanador</p> <p>g. La docencia como una práctica que involucra cuerpo, corazón y pensamiento</p>
	D3: Descripción de la programación de la enseñanza	i1: Diferenciación de las etapas de la programación	<p>a. Reconocimiento de la fase pre activa - Planificación</p> <p>b. Reconocimiento de la fase pos activa - Reflexión</p>
II. Implicación (crítica)	D1: Tipo de compromiso del profesor en el debate político sobre la educación	i1: Niveles de compromiso	<p>a. Compromiso a nivel de la universidad</p> <p>b. Compromiso a nivel local</p> <p>c. Compromiso a nivel regional</p>
		i2: Dimensiones de compromiso	<p>a. Postura tomada a propósito de lo corporativo / sindical</p> <p>a.1. El trabajo docente es un trabajo colectivo</p> <p>a.2. La responsabilidad de ser docente universitario/a, en el espacio que sea, es una responsabilidad política, por la universidad pública, responsabilidad política de pensar el conocimiento</p>

			<p>como conocimiento a construir colectivamente</p> <p>b. Postura tomada a propósito de los programas</p> <p>b.1. La programación de la enseñanza es una construcción artesanal y grupal</p> <p>b.2. La programación de la enseñanza es una construcción colectiva</p> <p>b.3. La programación como espacio para pensar la construcción simbólica del campo de la economía social, lugar de validación territorial, social y cultural de las experiencias en ESS preexistentes</p> <p>c. Postura tomada a propósito de la democratización de la cultura</p> <p>c.1. La universidad como garante del derecho a la educación superior para los/as trabajadores</p> <p>c.2. La construcción de conocimiento en la universidad con el objetivo de aportar a la transformación de la realidad social</p> <p>c.3. La construcción de conocimiento como base simbólica de nuestra sociedad</p> <p>c.4. La universidad como promotora de estrategias de democratización del conocimiento</p> <p>d. Postura tomada a propósito de la gestión del sistema educativo</p> <p>d.1. No separación de los roles de docente y de gestión</p> <p>d.2. Gestión colectiva y con los mismos valores y prácticas con los que se trabaja con las/os estudiantes, desde el</p>
--	--	--	---

			nivel de la administración hasta el equipo docente
III. Construcción de la identidad docente	D1: Trayectorias de formación	i1: Formación personal mencionada previa a la experiencia DOSESS/TUESS	<ul style="list-style-type: none"> a. Experiencias en economía social y solidaria: <ul style="list-style-type: none"> a.1. Relacionadas con la gestión a.2. Relacionadas con la formación b. Experiencias relacionadas con la ESS en la UNQ: <ul style="list-style-type: none"> b.1. Incubadoras b.2. Proyectos de extensión b.3. Docencia en posgrados c. Experiencias en gestión participativa en proyectos de desarrollo en territorio/ comunitario d. Experiencias en salud mental e. Experiencias en educación popular f. Experiencias en creación/gestión de la educación g. Experiencias en organizaciones sociales h. Experiencias en trabajo con niños y adolescentes en situación de pobreza/ situación de calle i. No menciona otras experiencias
		i2: Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> a. Experiencias de formación de grado y posgrado concluidos <ul style="list-style-type: none"> a.1. Un posgrado concluido a.2. Más de un posgrado concluido a.3. Licenciatura en sociología a.4. Licenciatura en terapia ocupacional a.5. Licenciatura en psicología a.6. Licenciatura en trabajo social a.7. Licenciatura en ciencias políticas a.8. Licenciatura en antropología sociocultural

			<p>b. Experiencias de formación de profesorado</p> <p>b.1. No</p> <p>b.2. Profesorado universitario de psicología</p> <p>b.3. Profesorado universitario en sociología</p> <p>b.4. Profesorado de ciencias sociales (UNQ)</p> <p>b.5. Diploma en Psicopedagogía</p> <p>b.6. Diploma en Plataformas Virtuales</p> <p>c. Experiencias de formación DOSESS y/o TUESS</p> <p>c.1. Formación DOSESS y TUESS</p> <p>c.2. Formación TUESS</p>
		i3: Experiencias laborales previas en docencia	<p>a. Sin experiencias laborales previas en docencia</p> <p>b. Docente en bachillerato popular</p> <p>c. Docente DOSESS en otra/s universidad/es</p> <p>d. Docente en tecnicatura virtual</p> <p>e. Docente en instituto/s de formación docente</p> <p>f. Docente en licenciatura en universidad nacional</p> <p>g. Docente en educación secundaria</p> <p>h. Docente en profesorado en otra/s universidad/es</p> <p>i. Docente de posgrado</p> <p>j. Participación en equipos de orientación escolar (primaria y secundaria)</p> <p>k. Docente de FinEs</p>

Capítulo 4. La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora

Las prácticas y las palabras tienen su historia y reflejan las actividades en las que se han fraguado los significados que arrastran hasta nosotros, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, en la forma de dar sentido a la experiencia. (Gimeno Sacristán, 1997, p. 137)

La experiencia TUESS

Esta lógica de trabajo se propone en el aula y se transfiere a la práctica territorial. Es la modalidad pedagógica que orienta las prácticas, entendiendo la Comunidad de Aprendizaje (CdeA) como un espacio que promueve el lazo social y la construcción compartida de saberes. (Sena et al., 2016, p. 433)

Esta investigación partió del supuesto de que la participación en el rol de educador/a en un espacio que realiza *prácticas innovadoras*⁵⁸ contribuye en la posibilidad de reflexionar acerca de las formas de relacionarnos en la sociedad. En otras palabras, las relaciones sociales que establecemos en la vida cotidiana, pueden ser repensadas a partir de la experimentación de nuevas formas de relacionarnos en el espacio áulico, espacio de posibilidad para la transformación de las relaciones sociales.

Tomamos como universo de estudio la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Nos ocuparemos a continuación, de describir esta experiencia desde el punto de vista de sus fundamentos y estrategias de enseñanza, recorriendo brevemente su trayectoria en el contexto de su desarrollo. Esta descripción es el resultado del análisis de las fuentes secundarias directas e indirectas consultadas en la primera etapa de recolección de datos, que se detallan a continuación⁵⁹:

58 En el capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales desarrollamos en profundidad la noción de *prácticas innovadoras*, en tanto *prácticas reflexivas*.

59 En el anexo 2: Fuentes secundarias se encuentran algunos de los documentos consultados. Los escritos académicos pueden encontrarse publicados en la web.

- Registros de planificación:
 - De reuniones docentes
 - De clases
 - De asambleas de la TUESS

- Documentos institucionales:
 - Folletos informativos
 - Materiales de capacitación
 - Página web institucional de la TUESS - UNQ y del Observatorio de la ESS
 - *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”. Lineamientos estratégicos 2012-2015, MINCyT (2013)*

- Escritos académicos:
 - Tesis y tesinas de integrantes del equipo docente de la TUESS
 - Ponencias presentadas en Jornadas o Congresos

Continuando con el criterio seleccionado para la redacción de los capítulos de este documento de tesis de distribución según la clasificación del proceso de investigación en las *Instancias de Validación, Fases y Momentos* que según Juan Samaja (2006) componen los “Modos del Método”⁶⁰, nos ocuparemos en este capítulo de la *Instancia de Validación Operativa* (tercera instancia de validación)⁶¹, desarrollando la descripción de los procesos de recolección y procesamiento de los datos. Según Samaja (2006, p. 217), en esta instancia de validación “el investigador deberá poder justificar la forma como ha procedido *realmente* para seleccionar cada sujeto de estudio”. La *fase 5: Recolección y Procesamiento* incluye la recolección y organización de la información. La *fase 6: Tratamiento y análisis* tiene por objeto la discusión e interpretación de los datos a la luz del plan de análisis y de las hipótesis formuladas.

60 Presentados en detalle en el capítulo 2, apartado: Instancias, Fases y Momentos del Proceso de Investigación Científica.

61 Hemos trabajado en los capítulos anteriores las Instancias de Validación Conceptual y de Validación Empírica.

Los dispositivos de enseñanza recreados

Comprendemos la *enseñanza* como una intervención social. Es decir, que la *enseñanza* es sobre todo una práctica —espacio de interacción donde los sujetos se relacionan entre sí (desde sus roles diferentes: estudiantes y docentes) y con el contenido a enseñar— y, consideramos que puede ser caracterizada como *tradicional* o *innovadora*. Asimismo caracterizamos a la enseñanza innovadora en tanto *práctica reflexiva*, como aquella que se caracteriza por abarcar la complejidad. La *reflexión* se practica en cada momento —momentos que ocurren a veces al mismo tiempo— de la *práctica de enseñanza*: la elección de las estrategias y técnicas de enseñanza, la gestión de la enseñanza, la evaluación de los trayectos transitados, la interacción y comunicación entre las y los integrantes del grupo clase.

Consideramos que el *sentido otorgado al uso de estrategias y técnicas de enseñanza* varía según los estilos de enseñanza⁶² de las y los docentes ya que las decisiones tomadas se fundamentan epistemológicamente. Cada propuesta pedagógica y didáctica responde a la concepción que se tiene de la educación y de la persona que se pretende formar. En la experiencia estudiada, Stella Berón⁶³ (2018), en *La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes: tecnologías y dispositivos educativos de enseñanza y aprendizaje*, expresa que la Economía Social y Solidaria (ESS) promueve el desarrollo integral de las personas, de modo que puedan desarrollar todas sus posibilidades y capacidades y se constituyan en los protagonistas de su vida y de la transformación de la sociedad. Este desafío de formación requiere una visión de la educación que sostenga una pedagogía capaz de desarrollar todas las dimensiones de las personas concretas que forman parte de la experiencia. Los estudiantes de la TUESS —continúa Berón— se caracterizan por ser hombres y mujeres adultos, en general, mayores de 30 años⁶⁴ y en muchos casos primer miembro en su familia con experiencia en educación superior. En su mayoría, esta población se compone por mujeres, madres y jefas de hogar. A su vez, los y las estudiantes, en gran medida, han finalizado sus estudios secunda-

62 En el capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales se desarrolla este concepto.

63 La fuente citada corresponde a un trabajo final integrador de la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS), disponible en el Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA): <https://ridaa.unq.edu.ar/>

64 Lo que contrasta con la edad (menor) de la mayoría de las y los ingresantes a las otras carreras de la universidad.

rios en programas de terminalidad educativa en los últimos tiempos, o en escuelas de adultos, por lo que su trayectoria por el sistema educativo formal, en tiempo y forma según los niveles propuestos, resultaron experiencias de fracaso, con alta carga de frustración para los mismos. Esta población pertenece, en su mayoría, a sectores populares del conurbano bonaerense y han atravesado, a lo largo de su vida, por diferentes planes y programas sociales. Son, también, miembros de organizaciones y movimientos sociales y políticos, y tienen una gran trayectoria como militantes territoriales. Finalmente, sus inserciones laborales se vinculan fuertemente con experiencias de Economía Social y Solidaria; algunos/as forman parte de las cooperativas del Programa Argentina Trabaja, y otros/as de emprendimientos, mutuales, cooperativas, asociaciones, entre otros.

Fundamentando la elección de su estrategia en los principios de la ESS y tomando en consideración las características del estudiantado, el proyecto de la TUESS se sitúa desde la perspectiva de las *Comunidades de aprendizaje (CdeA)*. Selva Sena, Dalila Sansón, Stella Berón y Daniel García (2016), en *Cuando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes*, expresan que estas CdeA son proyectos educativos y culturales asumidos en los territorios desde sus mismos actores para ser llevados adelante desde la participación responsable y solidaria de todos/as y como dispositivos de formación de los sujetos adultos. Esta lógica de trabajo se propone en el grupo clase y se transfiere a la práctica territorial. Modalidad pedagógica que orienta las prácticas, entendiendo la CdeA como un espacio que promueve el lazo social y la construcción compartida de saberes, que integra los recorridos de la educación popular y la educación comunitaria latinoamericana. Así, las CdeA posibilitan la apertura de espacios para la participación de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo vigente, especialmente las mujeres y las/los mayores, quienes deben ser apoyados para reasumir su papel protagónico como poseedores/as de saberes acumulados (Berón, 2018). Espacio donde —según Henry Chiroque y Wanda Pagani (2016) en *La TUESS, una experiencia de práctica de enseñanza para la emancipación*— docentes y estudiantes, y los diferentes actores implicados y participantes del proceso educativo, comparten trabajos colaborativos, liderazgos, mecanismos de coordinación y participación, que decantan en acciones colectivas, asociadas y tangibles.

Desde este enfoque la TUESS construyó —recreó— dispositivos para favorecer el aprendizaje. Estos dispositivos elegidos y elaborados por el grupo de docentes de la TUESS⁶⁵ son los siguientes:

- La ocupación circular del espacio áulico

Recupera el valor de encuentro con el otro/a y brinda herramientas para desarrollar las competencias propias de una comunicación más humana. La comunicación personal compartida en un mismo tiempo y espacio permite el desarrollo de competencias empáticas y crea sentimientos de confianza y sentido de pertenencia. Involucra no solo a la comunicación verbal sino también a la no verbal, ya que la gestualidad brinda información valiosa sobre todo del estado emocional de las y los interlocutores (Berón, 2018)⁶⁶.

- El contrato pedagógico⁶⁷

Promueve y ayuda a que el transitar del aprendizaje sea democrático al quedar explícitas las demandas de las partes que consensuaron cumplir con las obligaciones, promueve la participación en función de los derechos que cada uno/a tiene y de los deberes que necesariamente demandan los derechos del otro/a. Potencia en el trayecto educativo el cooperativismo y sus valores (op. cit., 2018).

Estos dispositivos enmarcan la tarea que se desarrolla en el *grupo clase* regulando las acciones y las actividades de aprendizaje. Así, la tarea se desarrolla a través de:

65 Cronológicamente los dispositivos fueron construidos antes de la creación de la TUESS, por el mismo equipo docente que luego conformó la TUESS. La historia DOSESS-TUESS será desarrollada más adelante en este mismo capítulo.

66 Al respecto expresa un/a entrevistado/a:

(...) lo que se hace, lo gestual, me parece que hay que poder observar-participando, un poco esa herramienta de la antropología siempre me resultó muy útil y creo que estaría buenísimo que los docentes tengan conciencia de que es importante ver cómo se sientan, dónde se ponen, cómo son las dinámicas que se manejan dentro de un grupo, tenés que tener la capacidad de hacer devoluciones permanentemente de lo que se genera ahí, ver qué se juega ahí... ser creativo, me parece bastante importante y te tenés que inventar cosas, es un poco un experimento permanente (entrevista 6, octubre 2017).

67 Ver en anexo 2: Fuentes secundarias, Contrato pedagógico.

- Las historias de vida

A partir de la confección del árbol genealógico de cada estudiante sobre las experiencias de aprendizajes más significativas, o de mayor impacto en su historia, junto a un recorrido por los trayectos laborales de sus familiares a través de una línea de tiempo en la que vinculan experiencias de vida con sucesos históricos significativos, cargadas de valor subjetivo, para luego compartir en forma de plenario con sus compañeras y compañeros (Berón, 2018). Estas construcciones narrativas sobre las propias vivencias desde una historia personal, subjetiva, permiten una resignificación donde es posible comprender cómo esa individualidad vivenciada como *única* está moldeada, condicionada por procesos sociales que las atraviesa.

La formación para la comprensión de la realidad propone ahondar en el conocimiento de las historias más cercanas al estudiante, procurando interpretar los significados o las lógicas que subyacen en los diversos acontecimientos sociales, culturales y políticos vividos; intentando también, desentrañar los intereses y el tipo de relaciones de poder que han ido forzando un determinado desarrollo histórico (Berón, 2018, p. 28).

- Las tertulias dialógicas⁶⁸

Tienen como objetivo promover la construcción y el desarrollo conjunto de capacidades de aprendizaje. Se les sugiere a las y los estudiantes compartir sus materiales didácticos, en pequeños grupos a los que pueden también invitar a integrantes de su familia, comunidad, cooperativa, etc. Berón (2018) propone que poner en común y en sus propias palabras la comprensión de la lectura de los textos posibilita, a través de la multiplicación de los sentidos posibles, la construcción de diferentes niveles de significación sobre lo leído. A la vez que, la conformación siempre heterogénea de los grupos sitúa al espacio de tertulia como un permanente organizador de los nuevos saberes apropiados, posibilitando la evaluación de los mismos por parte de los propios interesados/as. Este espacio se transforma en insumo permanente para el desarrollo de nuevos contenidos, que ponen en tensión y desafían las capacidades adquiridas por la formación previa o marcos referenciales, *tanto de estudiantes como de docentes*.

68 Ver en anexo 2: Fuentes secundarias, Tertulias de lectura dialógica en ESS.

- El portafolio de evaluación

Es una forma de evaluación que permite acompañar el proceso de aprendizaje tanto desde la responsabilidad de las y los docentes como del mismo estudiante. Por medio de la reflexión sobre las propias acciones las y los estudiantes pueden tomar distancia del producto, lo que les permite comprender los resultados obtenidos en la realización de una tarea, ya sean estos favorables o desfavorables. Por su parte, los/as docentes otorgan al estudiante una devolución que va más allá de la entrega de la nota. Se toman en cuenta los puntos de fortaleza y los puntos de debilidad del portafolio, se agregan observaciones, se proponen mejoras para un desempeño futuro. Se califica el portafolio en base a criterios que incluyen la presentación, la organización, capacidad de reflexión sobre lo realizado, la autoevaluación y coevaluación, inversión de tiempo, esfuerzo, etc. Se focaliza en aquello que pudo hacer el/la estudiante con énfasis en los aciertos y no en los errores. La evaluación por medio del portafolio provee una imagen clara y comprensible, hecho que contribuye al desarrollo de aptitudes y a la construcción de sus conocimientos diferente a una calificación numérica solamente (Berón, 2018).

- Las Prácticas Profesionalizantes

Se incluyen en el plan de estudios de la carrera como un espacio curricular anual en sus tres niveles de intervención (micro-meso-macro) que abarca cada año de la TUESS (1er, 2do y 3ro). Según el Documento de Prácticas Profesionalizantes elaborado por los docentes de la TUESS⁶⁹, se desarrollan a partir de tres orientaciones básicas: a) socioeducativa; b) socio-organizativa; y, c) socioeconómica:

- En lo socioeducativo, se busca que mediante las prácticas los estudiantes se formen y colaboren en el desarrollo de acciones educativas y de capacitación, que coadyuven a multiplicar capacidades y dar mayor visibilidad a la ESS en el territorio.

- En la formación práctica socio-organizativa, se busca al mismo tiempo contribuir al fortalecimiento organizativo, redes asociativas y desarrollo territorial de la ESS.

- En lo socioeconómico, los técnicos en formación participan en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de iniciativas, estrategias y proyectos de desarrollo económico solidario, contribuyendo a fortalecer los procesos de gestión económica, comercial, socio-técnica, o comunicacional en clave de ESS.

69 Ver en anexo 2: Fuentes secundarias, Documento de Prácticas Profesionalizantes en ESS.

Las Prácticas Profesionalizantes (PP), planificadas en las clases, proponen relacionar las prácticas militantes de las y los estudiantes en sus propias organizaciones de pertenencia con la planificación sistematizada, organizada y fundamentada con la teoría y los nuevos conocimientos construidos en la Comunidad de Aprendizaje (Berón, 2018), articulando la dimensión práctica de cada una de las materias de la carrera.

La propuesta educativa de las PP tiene como objetivo poner en diálogo los contenidos temáticos de las materias y el ámbito territorial para integrar y contrastar su significatividad y pertinencia, como así también fomentar la autonomía de los y las estudiantes aportando a partir de las mismas a la construcción del campo de la ESS. Es en esa clave de desarrollo territorial desde donde se construye la significatividad de los contenidos y la capacidad autónoma de los y las estudiantes:

(...) las PP promueven la constitución de un actor social específico, el Técnico/a Universitario/a en Economía Social y Solidaria; se fomenta por lo tanto, que este Técnico/a despliegue las habilidades profesionales que demanda la ESS en su territorio desde un posicionamiento de responsabilidad social y compromiso con un proyecto colectivo.

(...)

Las prácticas de la TUESS intentan entonces posicionarse dentro de un debate acerca de los impactos sociales de los saberes, tanto en los procesos productivos de los mismos, como en la desigualdad social y la diversidad cultural de nuestro país, haciendo eje en la calidad con la ampliación de acceso a los sectores menos favorecidos, para contribuir a una mayor equidad. (Berón, 2018, p. 39)

▪ La pareja pedagógica

Cada grupo clase, en tanto comunidad de aprendizaje, es coordinado por una pareja pedagógica en la que cada integrante asume el rol del/la docente tutor/a y el/la docente curricular. Ambos/as asumen funciones que no son estáticas pero se diferencian las responsabilidades a los efectos de organizar la tarea. Como plantea Berón (op. cit.), coordinar el espacio áulico desde una pareja pedagógica disuelve el imaginario del saber depositado en un solo sujeto: “el profesor”. Asumir este lugar no individual del *enseñante* facilita la construcción colaborativa del conocimiento. El equipo docente está compuesto por personas provenientes de diversos campos disciplinares: sociología, psicología, ciencias políticas, comunicación social, trabajo social, economía, arquitectura, veterinaria entre otras. Se propone compartir entonces, una práctica formativa, desde una mirada crítica, que incluye revisar las concepcio-

nes; profundizar en qué, cómo y para qué se hace. Es la dificultosa y a la vez inquietante tarea de partir de la propia práctica y mirarla críticamente para transformarla.

El/la tutor/a es responsable de acompañar los procesos de integración y permanencia de los/as estudiantes en el grupo clase, incluyendo la mirada más general sobre las trayectorias de aprendizaje de los/as estudiantes, con particular énfasis en la articulación del conocimiento territorial. La inclusión institucional del/la estudiante en tanto ciudadano/a universitario/a, requiere además de parte del tutor/a el manejo de algunos procedimientos administrativos, que suelen tornarse complejos y requieren invertir tiempo y esfuerzos.

El/la docente curricular es responsable de los contenidos disciplinares de la asignatura asignada. En diálogo con el/la docente tutor/a, trabaja para lograr la significatividad de los contenidos disciplinares para su grupo de estudiantes y de acuerdo a los lineamientos políticopedagógicos de la TUESS, identificando los núcleos problemáticos, organizando y jerarquizando contenidos, tiempos, actividades y bibliografía pertinente.

Por ello, la pareja pedagógica comparte criterios y toma decisiones conjuntamente desde el momento de diseño y planificación de las clases, hasta la puesta en acción, la elaboración de materiales y los momentos de reflexión y evaluación sobre las intervenciones compartidas⁷⁰. A su vez, es la puesta en acto de un modo de construir el conocimiento, una manera de organizar procesos de formación a partir del trabajo en equipo y una comprensión integral de las diversas situaciones de aprendizaje. Entonces construir esta identidad de ser docente en una comunidad de aprendizaje no se puede pensar por fuera de la articulación de los procesos de identidad singular y de intersubjetividad colectiva. La pareja pedagógica es en sí misma una práctica que dispara el proceso de construcción de la CdeA: es una experiencia que interpela el modo tradicional de ejercer la docencia y que además pone en juego un modo de intervenir que se vuelve formativo para las y los estudiantes ya que también, la pareja pedagógica asume en su interior la tensión y la riqueza de los procesos de los diferentes territorios (aula, talleres, barrios) como pivote y eje fundante del proceso formativo (Berón, 2018).

70 Ver en anexo 2: Fuentes secundarias, Planificación y memoria de clase.

En síntesis, caracterizamos a la experiencia de la TUESS como una *práctica de enseñanza innovadora* en virtud de la fundamentación pedagógica y didáctica de sus prácticas, en relación con el uso de estrategias y técnicas de enseñanza, el tipo de interacción y comunicación y las características de la programación de la enseñanza. Esto se pone de manifiesto en la construcción de la *comunidad de aprendizaje (CdeA)*, en los *dispositivos de enseñanza* recreados y en la significación que toma la *práctica de enseñanza* como espacio de construcción de la identidad de las y los sujetos de la economía social y solidaria.

Comunidad de aprendizaje, en tanto grupo clase ampliado que incluye —y dialoga con— el territorio y promueve el vínculo entre compañeras y compañeros de clase —estudiantes y docentes—. A la vez que son reconocidos vínculos asimétricos basados en los diferentes roles desempeñados por los participantes, ya sea el *rol de docentes* conformados en parejas pedagógicas y equipos por asignaturas, como el *rol de estudiantes* singulares que forman parte de la comunidad de aprendizaje. Roles que implican derechos y responsabilidades acordadas colectivamente y explicitadas en el *contrato pedagógico* que se establece al inicio de cada cursada. Vínculo que se potencia al compartir sus *historias de vida* que invitan a reflexionar sobre la función de la educación en la configuración de sujetos y subjetividades.

Los *dispositivos de enseñanza* construidos, favorecen a partir del diálogo horizontal —a través por ejemplo de la *ocupación circular del espacio áulico* que favorece la comunicación entre compañeras y compañeros de cursada— la construcción conjunta de saberes y saberes para la acción, haciendo uso de una amplia variedad de recursos entre los que se incluyen las nuevas tecnologías. Estos recursos —como ser textos, videos, papelógrafos, materiales⁷¹ producidos por el equipo docente, comunicaciones por mail o por el campus virtual— son trabajados tanto en la clase como en las *tertulias de lectura dialógica*.

Finalmente, la *práctica de enseñanza* se presenta como espacio de construcción de la identidad de las y los sujetos de la economía social y solidaria, en tanto es pensada como una propuesta que incluye decisiones económicas en función de sus implicancias sociales. Por lo tanto, construir el campo de la ESS es problematizar las prácticas naturalizadas, revisando los valores que las sustentan; colaborar en la construcción de humanidad. El *portafolio de evaluación*, propone un momento de reflexión y

71 Ver en Anexo 2: Fuentes secundarias, Materiales de capacitación proyecto CREES.

problematización de la trayectoria individual, y por lo tanto de las matrices de aprendizaje construidas. Las *Prácticas Profesionalizantes*, son el momento de la acción colectiva, de la utilización de los saberes construidos colectivamente en la cursada en experiencias de la vida cotidiana de la comunidad y las organizaciones de pertenencia. La *pareja pedagógica*, momento de reflexión docente, es una experiencia que interpela el modo tradicional de ejercer la docencia y que pone en juego un modo de intervenir que se vuelve formativo para las y los estudiantes.

Así, planteamos en este trabajo que distinguimos las *prácticas de enseñanza* en función de las características respecto del lugar que ocupan docentes y estudiantes en el espacio áulico, los roles que los actores desempeñan, las estrategias de enseñanza utilizadas, los objetivos de aprendizaje expresados. En la experiencia analizada, la relación entre docentes y estudiantes se basa en la asimetría de rol asumido en la comunidad de aprendizaje y no en la asimetría de poder en favor del/la docente, que caracteriza las *prácticas tradicionales: prácticas reproductivas*. Además, promueven el rol activo de cada integrante del grupo clase, problematizando el tradicional rol pasivo del alumno o alumna. Las estrategias de enseñanza seleccionadas y los objetivos de aprendizaje expresados buscan favorecer el desarrollo de capacidades a través de la reflexión crítica, cuestionando la tradicional concepción del docente como aquel que “lo sabe todo” y del alumno como aquel que “no sabe”, siendo el docente quien habla y hace preguntas mientras el alumno solo escucha y responde (Freire, 1975).

Un proyecto de socialización y formación en economía social y solidaria

Llegué a la TUESS como los estudiantes, a través de la Diplo (entrevista 5, octubre 2017).

La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) es una propuesta que surge en el contexto de un proyecto más amplio que se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): el proyecto CREES. Consideramos importante contextualizar la creación de la TUESS en el proyecto en el que se incluye. Una iniciativa integral de formación, investigación, incubación, desarrollo y extensión universitaria en ESS que se constituyó luego en unidad académica de la UNQ como Observatorio de la Economía Social y Solidaria, y como Área de Economía Social y Solidaria del Departamento de Economía y Administración de la UNQ. Este proyecto contempla las iniciativas: CREES-ICOTEA, PUIS, TUESS, DOSESS, DiPESS y EGESS, y también varias líneas de investigación. Describiremos cada iniciativa más adelante en este mismo apartado.

Por otro lado, es importante contextualizar el proyecto CREES en los proyectos de ciencia, tecnología e innovación que se desarrollaban en esos años en el país a través de los lineamientos de los planes elaborados e implementados por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) que brindaron financiamiento para proyectos científico-tecnológicos propuestos por los equipos académicos de las universidades nacionales. En particular, el *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”* (2013) propone los lineamientos de la política científico tecnológica a nivel nacional de 2012 a 2015. Este plan propone que desde una perspectiva estratégica el desafío es terminar de generar las condiciones para un proceso de desarrollo sostenido en el mediano y largo plazo. La cuestión fundamental desde esta perspectiva es cómo la ciencia, la tecnología y la innovación en el país pueden contribuir a generar respuestas efectivas en 3 aspectos prioritarios: aumentar la productividad de la economía, fortalecer el patrón de especialización productiva e inserción global del país y, lograr que el desarrollo productivo con eje en la innovación y la modernización tecnológica apunte un modelo social sustentable en el largo plazo, en el contexto de una economía integrada al mundo. Para alcanzar esas metas, se identifican como necesidades la superación de los problemas de articulación del sistema, de concentración geográfica y temática de la investigación, de escasa contribución del sector privado a la Innovación y Desarrollo

(I+D) y de dotación insuficiente de recursos humanos. Siendo los desafíos del sector de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CyTi) el aumento de la inversión privada, la distribución territorial y la orientación de la I+D para la efectiva resolución de los problemas sociales y productivos del país. A partir de este diagnóstico, se formulan el objetivo general y los particulares, las estrategias: de desarrollo institucional y de focalización, los ejes: de articulación, recursos, procedimientos e instrumentos y financiamiento, así como los territorios en los que se aplicará el Plan. Las áreas prioritarias de conocimientos seleccionadas en el Plan, para desarrollar la estrategia de focalización, abarcan distintos sectores socio-productivos y entornos territoriales determinados. Seleccionados con el fin de generar ganancias cualitativas significativas en términos de competitividad productiva, mejoramiento de calidad de vida de la población y posicionamiento en términos de tecnologías emergentes y desarrollos tecnológicos esperables en el mediano y largo plazo; mientras que los Núcleos Socio Productivos Estratégicos (NSPE) son sectores orientadores de la estrategia de focalización a desarrollarse. En el caso de los intereses específicos del proyecto CREES señalamos el área de *Desarrollo Social*, en el NSPE de *Economía Social y desarrollo local para la innovación inclusiva*. Este NSPE propone el:

Desarrollo y utilización de tecnologías dirigidas a la generación de productos y sistemas de producción con fines socio-productivos inclusivos tendientes a la satisfacción de derechos y acceso a bienes y servicios, participación en procesos de toma de decisiones y distribución y garantía de acceso y ejercicio del derecho al trabajo digno. (MINCyT, 2013, p. 64)

Estas políticas nacionales acompañaron el desarrollo del proyecto CREES en sus distintas acciones de formación, investigación, incubación, desarrollo y extensión universitaria en ESS, que describimos a continuación.

Sobre el Programa de extensión CREES-ICOTEA

A partir de la aprobación en el año 2011 por el Consejo Superior de la conformación de los “Programas de extensión universitaria” se conformó el CREES-ICOTEA (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social / Integración, Comunidad de Aprendizaje, Tecnologías para la inclusión social, Empresas sociales, Arte comunitario), aunando siete proyectos distintos en distinta etapa evolutiva con los cuales se venía articulando desde el ámbito de la extensión universitaria que permitieron ampliar el impacto socio-territorial y escala de intervención de los mismos, contribuyendo a fortalecer las capacidades de las entidades y redes participantes en su objeti-

vo de promover la calidad de vida y participación de las personas y comunidades de pertenencia.

Estos proyectos interconectados y sinérgicos se pueden agrupar en dos líneas a partir de las actividades realizadas:

Por un lado, una línea vinculada a Capacitación y Desarrollo de la ESS, comprendiendo los siguientes Proyectos:

- Gestión Local Asociada: “Mesa de Promoción de la ESS” de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. Sus actividades apuntaban a acompañar y fortalecer la gestión local asociada entre la universidad, las organizaciones sociales y los municipios proponiendo la redistribución de bienes, en lugar de subsidios.

- Formación y prácticas socioeducativas para el fortalecimiento de los actores de la economía social y solidaria (DOSESS): un proyecto que articulaba con otras universidades, centros educativos y con los ministerios de Educación y Desarrollo Social. Desarrollaba la diplomatura en ESS en varias sedes universitarias del Gran Buenos Aires y en el CFP N° 24 de Flores, CABA.

- Cooperación Social y Salud: contribuía al desarrollo de estrategias y experiencias de empresas sociales en Argentina, colaborando con formación, acompañamiento técnico y visibilización.

Por el otro, una línea que impulsaba Proyectos de Apoyo al desarrollo de la ESS:

- INSyTU, Integración social y al trabajo desde la universidad en y con la comunidad: de personas en situación de vulnerabilidad mediante el desempeño en emprendimientos productivos.

- Teatro Comunitario “Acá en el Sur”: brindaba la posibilidad de relacionarse cara a cara a través del juego y la creatividad estimulada. Trabajaba con las organizaciones para que puedan expresar la realidad de su historia.

- TICS: formación, desarrollo tecnológico y tecnologías apropiadas para fortalecer las iniciativas de ESS y el desarrollo económico comunitario.

- Red TISA: investigación y desarrollo para la inclusión social, impulsando y desarrollando el acceso a la tecnología en agricultura sustentable, reciclaje y energías renovables.

Además de los proyectos de extensión, también contó en estos años con proyectos de Voluntariado Universitario. Muchos de estos proyectos continúan trabajando en 2019, modificando y profundizando —en cada periodo— sus objetivos, territorio, propósitos, en relación con las experiencias vividas.

Asimismo, se propuso el enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP) como metodología de trabajo, considerando que por su carácter pedagógico, dialógico y de construcción colectiva del conocimiento resulta especialmente pertinente para el campo de la ESS.

Menciona Stella Berón (2018) que la denominación ICOTEA es una sigla que hace alusión a los proyectos que conforman el programa, a la vez que refiere a una alegoría tomada de las ideas del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda⁷²:

La alegoría a que nos referimos es la del “hombre hicotea”, la cual es tomada de las características de la tortuga homónima (Hicotea o Jicotea) que habita dichas regiones ribereñas y que está fuertemente arraigada en la cotidianidad y representaciones sociales de esas comunidades. Hicotea en el sentido de que, por su condición anfibia, tienen la posibilidad de adaptarse a dos mundos, saben nadar y caminar. La identificación con la hicotea se asume desde el reconocimiento de desarrollar destrezas para desarrollar actividades económicas con objetivos sociales, y actividades sociales con objetivos económicos. Asimismo, la persona “hicotea” (...) es un ser sentipensante, (...) con la capacidad de mantener una coherencia que permita conectarse con el sentir que producen los pensamientos. (Fals Borda, 2018, p. 14)

Según la autora esta connotación del nombre del programa, conocida por sus integrantes, hace a la construcción de una identidad compartida como miembros del mismo:

(...) significando un punto de partida que reconoce las diferentes trayectorias y experiencias pasadas y nos posiciona en este desafío presente. La importancia de caminar juntos en este sentido, en el pensar y en el hacer, es el por qué de conformarnos como Programa, el origen de encuentro de nuestras prácticas. Juntarse con otros da ánimo, ayuda a enfrentar las dificultades. La articulación entre la Universidad, las organizaciones y el estado mediante políticas públicas acordes a las necesidades reales favorece el fortalecimiento. (Fals Borda, 2018, p. 14)

El Programa Universitario de Incubación Social (PUIS)

En el año 2013 se creó el Programa Universitario de Incubación Social (PUIS) con el objetivo de apoyar el desarrollo de procesos estratégicos del sector de la economía social y solidaria haciendo eje en la innovación sociotécnica y en la valorización económica. A la vez el programa está integrado por docentes, investigadores, graduados/as, estudiantes y personal de administración y servicios de los departamentos académicos. Compuesto por 7 incubadoras en su actual conformación:

⁷² Berón hace referencia a Fals Borda, O., (2009), *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*, Bogotá, CLACSO/Siglo del Hombre Editores.

1. Incubadora de intervención socio ambiental
2. Incubadora de diseño y comunicación
3. Incubadora de economía, mercados y finanzas
4. Incubadora de empresa social
5. Incubadora de tecnologías sociales
6. Incubadora de tecnologías para el desarrollo inclusivo sustentable
7. Incubadora de turismo socio solidario de base comunitaria

Cuentan dentro de sus objetivos: promover un espacio local de gestión asociada en ESS; realizar acompañamiento a emprendimientos y redes de cooperación social (empresas sociales); implementar capacitación e inclusión en tecnologías informáticas para el sector; iniciar la vinculación y el desarrollo en tecnologías para la inclusión social; promocionar estrategias de integración sociolaboral para personas en situación de vulnerabilidad social; impulsar el fortalecimiento de las acciones de la mujer en el trabajo y la promoción de la formación para el fortalecimiento de la producción agroecológica.

Investigación

Se desarrollan tres líneas de investigación orientadas a: procesos de formación en ESS, salud comunitaria y empresas sociales, y mercados solidarios; que se centralizan en el Proyecto *Economía social y procesos educativos y de salud: algunos estudios de caso de cooperación social* integrado al Programa *Alcances y desafíos del desarrollo territorial*, que depende de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

A partir de la creación del Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad también se incluyen diversos Proyectos de Investigación Aplicada financiados por la Secretaría de Investigación de la UNQ. Por la línea de Formación mencionamos “Investigando procesos de Incubación Universitaria en Economía Social y Solidaria desde la Investigación Acción Participativa”. Por la línea de Salud comunitaria y empresas sociales: "Investigación aplicada al desarrollo y promoción de empresas sociales en clave de Economía Social y Solidaria y de una empresa Red".

Por mercados solidarios: “La formación social del precio y la construcción de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable (TDIS) en los territorios”.

La TUESS y su articulación con el DOSESS, el DiPESS y la EGESS

El 29 de junio de 2011, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes aprobó la creación de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria, su Plan de Estudios y el Título de Técnico Universitario en Economía Social y Solidaria. Una carrera de pre-grado bajo la modalidad presencial con campus virtual, primera tecnicatura en economía social a nivel nacional. El desarrollo de las asignaturas es trimestral realizado de a dos materias por trimestre y anual de los tres niveles de prácticas profesionalizantes contando con espacios áulicos y extra áulicos. El diseño curricular de la TUESS está organizado según cinco campos de formación que constituyen el trayecto formativo:

- Ciclo Introdutorio común a todas las carreras del Departamento de Economía y Administración.

Y luego las asignaturas específicas:

- El campo de formación general (o área modular de análisis socio territorial).
- El campo de formación de fundamento (o área modular de intervención socio territorial).
- El campo de formación específica (o área modular de desarrollo socioeconómico en clave local).
- El campo de formación (área modular) práctica profesionalizante.

La duración, aproximada, de la carrera es de 3 años, con 1800 horas de asignación horaria, otorgándose al final de su cursada el título de Técnico/a Universitario/a en Economía Social y Solidaria.

Para situar a la TUESS en su trayectoria empírica, debemos tomar como antecedente la creación del Diploma de Extensión Universitaria en Economía Social y Solidaria (DOSESS). El 26 de mayo de 2010, se aprueba la creación del DOSESS, primer Diploma de este tipo a nivel nacional, cuyo objetivo es ofrecer una trayectoria de formación integral en economía social y solidaria, que posibilite a los/as cursantes acceder a conocimientos conceptuales sobre la temática, adquirir herramientas de gestión, apropiarse de metodologías participativas de trabajo, desarrollar destrezas y competencias que, en suma favorezcan el desempeño de los mismos en el campo operativo del sector.

A partir de la iniciativa conjunta de los Ministerios de Educación y Desarrollo Social, y la UNQ, el DOSESS es direccionado a la formación de orientadores-cooperativistas del Programa de Ingreso Social con Trabajo, “Argentina Trabaja”

(PAT). En su primera cohorte (2010-2011), participaron poco más de ochocientos orientadores y en la segunda (2012-2013) se duplicaron los/as estudiantes cooperativistas. De las y los estudiantes que comenzaron el DOSESS el 80% concluyó la cursada donde el 65% de las estudiantes fueron mujeres, mientras el 35% fueron hombres. El DOSESS ofrece entonces, una formación desde y para las prácticas y experiencias del territorio que posibilita a los/as estudiantes acceder a conocimientos conceptuales sobre la temática, brindando herramientas de gestión, metodologías participativas de trabajo, para desarrollar destrezas y competencias que favorecen el desempeño en el área del sector. El trayecto formativo del DOSESS se constituye, a su vez, como el primer año de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes, para aquellos/as estudiantes que tienen nivel secundario completo; lo cual implica un paso importante en la curricularización de la extensión universitaria. En muchos casos, esta posibilidad ha impulsado a aquellas personas que no tenían el nivel secundario completo a retomar sus estudios con la intención de finalizarlo para poder incorporarse a la Tecnicatura Universitaria en ESS.

También se suman como propuestas en modalidad virtual una carrera de especialización de posgrado y, posteriormente, un diploma de posgrado —que constituye el primer año de la carrera de especialización—. La Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS) ofrece una formación en gestión a nivel meso y en procesos de construcción socio-territorial para formar profesionales con conocimiento de las trayectorias organizativas del sector, y de los procesos de gestión técnica y socio-institucional, produciendo investigación, redes de intercambio académico y conceptualización en ESS. La propuesta se desarrolla a través de 11 cursos trimestrales y un Trabajo Final Integrador. El Diploma de Posgrado en Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en Economía Social y Solidaria (DiPESS) constituye una propuesta formativa que combina fundamentos teóricos, herramientas prácticas y análisis de experiencias de la economía social y solidaria (ESS) y ofrece a las y los cursantes desarrollar conocimientos y capacidades conceptuales y herramientas que les permita contribuir al fortalecimiento estratégico de la ESS en distintos ámbitos profesionales, tales como organizaciones y entidades asociativas del sector; organismos, programas y políticas públicas de incumbencia; instituciones educativas e iniciativas de formación y capacitación en ESS. El diploma, como mencionamos más arriba, se inserta en un trayecto formativo más amplio, la EGESS, con la que

posee equivalencias, lo que habilita la continuidad de los estudios de posgrado para las y los diplomados que así lo deseen. Asimismo, el DiPESS y la EGESS comparten equipos docentes, directivos y consejeros de estudio.

La propuesta de la TUESS parte de un diagnóstico de la demanda social de formación integral, surgida del trabajo con las propias experiencias y de las políticas públicas en economía social y solidaria (ESS). Desde allí se formaliza como una oferta universitaria integral en la temática en la cual las prácticas educativas y territoriales se encuentran formando un pilar transversal donde se asientan la definición de los contenidos y las actividades de formación de la TUESS. En palabras de Berón (2018):

Apelamos a la potencialidad del diálogo y a la incorporación a nuestro proyecto formativo de propuestas políticas y pedagógicas desarrolladas por aquellas organizaciones y movimientos sociales que, a través de sus prácticas, de la construcción amplia de saberes en torno a sus formas organizativas y de encuentro, de sus relaciones y capacidades de gestión con los distintos niveles del Estado, van conformando una verdadera comunidad de aprendizaje donde se comparten y confrontan las trayectorias de un equipo docente, un estudiantado y organizaciones con prácticas mutuamente enriquecedoras y procesos de formación que plantean desde su mismo diseño, la operacionalización del diálogo con los actores territoriales y la organización de respuestas pertinentes, en términos metodológicos y curriculares generando respuestas que resuenan en las necesidades y desafíos de fortalecimiento de unas prácticas concretas: las de la ESS. (Berón, 2018, p. 20)

La TUESS, como espacio de formación, es un desafío en la producción de conocimientos en su doble forma de teoría y práctica, que hacen a la construcción del campo de la economía social y solidaria (ESS), sus valores y compromiso en la búsqueda de caminos de transformación de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales instituidas y en diálogo con el territorio.

Dice Berón (2018):

Estas nuevas propuestas formativas, el DOSESS y la TUESS, interpelan a la Universidad misma, en tanto Institución cuyo fin es el de ser productora y alojadora de prácticas educativas inclusivas y de calidad, frente al ingreso de aquellos estudiantes provenientes de sectores sociales en quienes se encarnó la injusticia (Dussel, 2002) y que han logrado una forma de lucha y resistencia que les ha dejado un caudal amplio y rico de experiencias, que no puede ser ignorado y que se tornan entonces, en el punto de partida para la acción educativa. (Berón, 2018, p. 20)

La primera cohorte que ingresa a la TUESS lo hace en marzo de 2012 y son las/os estudiantes egresados del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), que poseen el secundario completo. Este grupo empieza el 2°

año de la carrera, ya que el DOSESS, a partir de una resolución de la universidad, equivale al 1° año. Son estudiantes, orientadores/as de las cooperativas del Programa Argentina Trabaja (PAT) que cursan en cinco comisiones ubicadas en varios distritos del conurbano bonaerense (Matanza, José C Paz, Moreno, Bernal, San Fernando). En junio de 2012, se abre la inscripción a la TUESS al público en general y es así que en marzo de 2013 empezó un primer año de la TUESS de cohorte abierta. En ese momento se abrieron dos comisiones, una en la Ciudad de Buenos Aires y una en Bernal. A su vez, en junio de 2014 comenzaron a funcionar siete comisiones más (Moreno, José C. Paz, Ingeniero Maschwitz, San Martín, Ezeiza, Banfield y Bernal) que también comenzaron a cursar 2° año de la TUESS, habiendo realizado el DOSESS en los años 2012/2013 en una nueva articulación de los ministerios nacionales de Desarrollo Social y Educación con cuatro universidades públicas (Universidad de Moreno, Universidad de San Martín, Universidad de Avellaneda y UNQ). Esta nueva cohorte también estaba compuesta por integrantes de las cooperativas del Programa Argentina Trabaja.

Hasta 2016 se formaron en Economía Social y Solidaria más de 1.000 estudiantes adultos provenientes de cooperativas y organizaciones territoriales en el DOSESS, de los cuales 864 continuaron su formación como estudiantes de la TUESS.

En marzo de 2019 ya suman 253 las y los técnicos universitarios en ESS recibidos, que llegaron a la TUESS a través del DOSESS o a través de la oferta de tecnicaturas de la UNQ.

“Lxs docentes de la TUESS”

Los otros sujetos de la acción pedagógica, protagonistas desde el rol docente, provenimos de diversos campos disciplinares: somos sociólogos, psicólogos, politólogos, comunicadores sociales, trabajadores sociales, economistas, etc. Esta diversidad nos desafía a asumir la complejidad de la construcción interdisciplinar como el mejor aporte a la formación en ESS y es un aspecto fundamental en la conformación de este campo. (Sena et al., 2016, p. 433)

Luego de la revisión del discurso de la TUESS como experiencia, presentado a partir de documentos elaborados por sus integrantes, continuamos nuestro acercamiento al *objeto de estudio* recolectando datos de fuentes primarias. Primero realizamos *observaciones participantes* que tuvieron como propósito contrastar en la acción, en la puesta en práctica, lo enunciado en los diferentes documentos escritos analizados y ampliar la información con la profundización de las dimensiones espacial, gestual y auditiva que posibilita la herramienta. Centramos nuestro interés en los significados compartidos, en la forma de organización de las interacciones en rutinas y prácticas cotidianas y en el conocimiento que se materializa en esas prácticas y sus resultados, en términos de praxis.

Esta tarea fue también puerta de entrada a las *entrevistas en profundidad* que realizamos luego. Respecto del objeto de estudio, las observaciones fueron la oportunidad de registrar la selección de aspectos específicos de la realidad que nos habíamos propuesto estudiar. Al pertenecer al equipo de docentes de la TUESS quien realizó esta investigación, las observaciones fueron también una puerta de entrada para la presentación de su condición de investigadora además de compañera docente. Esta presentación se realizó formalmente en una reunión docente de la TUESS. A la vez, fue un espacio de práctica del nuevo rol que la investigadora asumiría.

La última tarea realizada fueron las entrevistas, atendiendo a nuestro objetivo de describir las prácticas a partir del relato de las y los profesores, en relación con su percepción de continuidad o transformación de la vivencia en el grupo clase antes y después de haber comenzado a transitar la experiencia de docencia en la TUESS.

La observación que pone en situación

Observamos⁷³ las *prácticas de enseñanza* de la TUESS en relación con las características respecto del lugar ocupado por docentes y estudiantes en el espacio, los roles que los actores desempeñaron, las estrategias de enseñanza utilizadas, los objetivos de aprendizaje expresados, profundizando el análisis en relación con las categorías *prácticas reflexivas e implicación crítica*.

En relación con la categoría *práctica reflexiva*, dijimos en el bloque anterior que la TUESS construyó —recreó— dispositivos para favorecer el aprendizaje. Estos dispositivos son:

- La ocupación circular del espacio áulico
- El contrato pedagógico

Pudimos observar la *ocupación circular del espacio* en todas las situaciones que fueron seleccionadas para su análisis. Las reuniones docentes se realizan alrededor de una mesa, ampliando la cantidad de mesas según el número de participantes, para que todas y todos tengan un lugar en la ronda. Las aulas ocupadas por grupos de la TUESS son previamente organizadas en forma circular, por docentes y/o estudiantes que llegan al aula unos minutos antes del horario de clase. Las rondas o semicírculos se amplían cuando arriban nuevos/as participantes, aunque su llegada sea bastante después del inicio de la clase. En las asambleas de la TUESS, el espacio es organizado en forma circular durante los plenarios y esta forma también se observa en los grupos de trabajo. Una característica de esta ronda es que es muy habitual que en ellas circulen uno o varios mates —según la cantidad de participantes— y en muchos casos también comida.

Esta continuidad en el uso circular del espacio nos generó preguntas que guiaron luego la realización de las entrevistas. Transcribimos algunas de las preguntas elaboradas al procesar las notas tomadas durante las observaciones:

- ¿Qué posibilidades pedagógicas genera la disposición circular (oval)?
- ¿Cómo incide esto en las relaciones grupales e interpersonales?
- ¿Las y los estudiantes se apropiaron de este dispositivo?

73 En el anexo 1: Registros de fuentes primarias se encuentran algunos de los registros de las observaciones realizadas.

¿En qué medida esta disposición del espacio produce horizontalidad en las relaciones entre docente y estudiantes, y entre estudiantes entre sí?

¿Más allá de la disposición circular, se evidencia horizontalidad en el trato entre docentes y estudiantes? ¿Qué disposición de los docentes se percibe hacia la construcción grupal?

Por otro lado, la elaboración escrita del *contrato pedagógico* es una actividad que se realiza para un grupo clase. Pero a la vez, la experiencia de elaboración y respeto de los contratos pedagógicos elaborados para cada cursada constituye un insumo para un contrato pedagógico *tácito* que las y los participantes de la comunidad de aprendizaje de la TUESS ejercitan en sus espacios de actividades en común. Esto podemos observarlo en la ocupación circular del espacio en reuniones que no son formalmente “clases” de alguna asignatura puntual; en este tipo de actividades la explicitación de los/as organizadores de la planificación del tiempo y espacio y las consignas de trabajo, son otra forma de elaboración del contrato.

La observación de las diferentes situaciones que involucran a la comunidad de aprendizaje de la TUESS nos permitió contrastar las descripciones presentes en los documentos analizados en el apartado anterior de este capítulo. En cada situación observamos que todas/os los participantes aportaban experiencias y saberes desde sus diferentes ámbitos de formación, construyendo colectivamente las estrategias y los contenidos de la enseñanza. En las reuniones quincenales⁷⁴ de todo el equipo docente, por ejemplo, se ponen en común planificaciones —elaboradas de manera conjunta por la pareja pedagógica a cargo de cada materia y luego puesta a disposición de todos los equipos docentes de cada comisión y de la totalidad de los/as docentes mediante el campus virtual— y reflexiones⁷⁵ de las intervenciones áulicas, de las particularidades de cada grupo, de actividades que promuevan el interés y la participación, de estrategias dinámicas.

Al comienzo de cada encuentro se recuperan las memorias/registros de cada clase tomadas por las y los estudiantes y también desde los docentes como insumo fundamental que retroalimenta el proceso colectivo a partir de las voces de sus protagonistas, retomando puntos de partida en común y permitiendo hacer memoria de lo trabajado para aquellos que hubieran estado ausentes.

74 Reuniones que son también planificadas, ver anexo 2: Fuentes secundarias, Planificación reunión docente PAT-TUESS.

75 Ver en anexo 2: [Fuentes secundarias](#), Planificación y memoria de clase - 1er. trimestre de 2015.

Una experiencia significativa en cuanto a la acción de la comunidad de aprendizaje es la asamblea⁷⁶ de la TUESS, la que se realiza al menos una vez al año, de manera abierta y opcional. En ella participan estudiantes, egresadas/os, equipos de gestión y administración y profesores/as de todas las comisiones de la TUESS. Es un encuentro donde se revisan las dimensiones institucionales, didácticas, curriculares, vinculares, profesionales y políticas en la implementación de la TUESS y analizan modificaciones, aspectos a fortalecer, necesidades coyunturales y estratégicas. Es un espacio de participación donde se encuentran las distintas comunidades de aprendizaje para construir un nuevo colectivo, se evalúa el año que pasó y planifica el que viene.

Estas escenas relatadas pueden relacionarse con las nuevas competencias⁷⁷ ligadas a las transformaciones del oficio de docente que propone Philippe Perrenoud (2011) como características de las prácticas reflexivas. Las y los docentes de la TUESS organizan y animan situaciones de aprendizaje, planificando los componentes que habiliten que esa escena pueda concretarse —propósitos y objetivos del encuentro, selección, organización y secuenciación de contenidos, elaboración de actividades para trabajar los contenidos, gestión y traslado de los recursos que posibiliten su concreción—. Promueven la implicación de las y los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo, utilizando los saberes previos como insumos en el diseño de las planificaciones de clase y trabajando en equipo. Utilizan nuevas tecnologías para las interacciones del grupo clase, ofreciendo diferentes entradas al conocimiento.

Así lo expresan los/as estudiantes en la Clase de cierre de la materia Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo – GOET⁷⁸:

Hubo un silencio largo, hasta que empezó a hablar Ad. Ella comenta que el grupo le aportó un lugar de pertenencia. Siempre fue de hacer muchas cosas diferentes en su vida y la materia GOET le dio la posibilidad de compartir muchas de las cosas que había venido haciendo.

Vic toma la palabra, dice que el grupo le había aportado ganas de venir a estudiar. (...) El año pasado era una carga ir a estudiar, y en cambio ahora estaba agradecida de ir a estudiar después de un día largo de trabajo y tener ganas de hacerlo.

76 Ver en anexo 2: Fuentes secundarias, Consigna de trabajo Asamblea TUESS.

77 Desarrolladas en el capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales.

78 Ver en anexo 1: Registros de fuentes primarias, observación Clase de cierre de la materia Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo – GOET.

N habla también en forma espontánea, dice que el grupo le había aportado a ella compañerismo, que en su condición de cursada rara, yéndose siempre a las siete y media de la tarde, fue muy importante ese compañerismo.

An empieza a hablar, comenta que a él el grupo le aportó la oportunidad de revisar algunos conceptos para su trabajo territorial, pensar en las situaciones que atraviesa uno como militante y cómo resolverlas. Supone que él aportó su experiencia.

Viv (...) comenta que aprendió mucho con el grupo, de las diferentes experiencias de cada unx.

También observamos las prácticas de enseñanza a partir de la categoría *implicación crítica*⁷⁹, comprendiendo esta como el compromiso de las y los docentes en el debate político sobre la educación en diversos niveles y dimensiones.

La observación en campo se condice con el discurso presente en los documentos analizados. Las y los docentes de la TUESS se implican críticamente en diferentes dimensiones y niveles. Están a favor de las prácticas reflexivas en relación con su propia práctica individual y grupal, participan en la vida y en el proyecto del establecimiento educativo, se informan de las actividades sindicales y corporativas en el ámbito de la profesión e invierten tiempo en la vida social, cultural, política y económica.

Los registros de observación de un taller en la Asamblea de la TUESS⁸⁰ relatan esta implicación:

A las/os que van llegando y se sientan en segunda fila las docentes les invitan a formar parte de la ronda, para eso le piden a las/os que ya están sentadas/os que vayan haciendo lugar para incluir a todas/os. Las/os participantes van reorganizándose con buena predisposición a levantarse de sus asientos y realizar movimientos de sus pupitres y pertenencias.

Una compañera (...) comenzó contando que en la materia Prácticas I este año trabajaron en la problemática de cómo perjudica la economía de mercado a las cuestiones de género. Para esto realizaron talleres en la ribera de Quilmes. Luego otra compañera contó que este año estuvo trabajando en la promoción de la ESS –economía social y solidaria- en territorio. Organizaron una cooperativa de huerta comunitaria orgánica.

L [docente] dijo que había estado anotando algunas cuestiones mientras las/os compañeras/os hablaban, para ir marcando los desafíos. Los enumeró: cómo desarrollamos circuitos económicos; más TICs relacionadas con contabilidad; fortalecer las relaciones institucionales.

79 En el capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales desarrollamos en profundidad la noción de *implicación crítica*.

80 Ver en Anexo 1: Taller “grupo rojo” de la Asamblea de la TUESS.

Los diferentes dispositivos recreados por el equipo de docentes de la TUESS, observados en la investigación, se orientan en diferentes grados por los cuatro criterios de implicación crítica que propone (Perrenoud, 2011):

- Aprender a cooperar y a funcionar en red
- Aprender a vivir el centro como una comunidad educativa
- Aprender a sentirse miembro y garante de una verdadera profesión
- Aprender a dialogar con la sociedad

Lo que *nos* dicen los relatos

Se realizaron 13 entrevistas: una entrevista piloto para probar la herramienta de recolección de datos construida: *guía de pautas de entrevista semiestructurada*, a partir de la que se revisaron las preguntas redactadas como guía de entrevista y 12 entrevistas procesadas en una *matriz de datos* que reúne las categorías definidas en el capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales de esta investigación que incluimos en el Anexo 1 de este documento de tesis.

Analizamos los valores asignados a la categoría *Prácticas innovadoras: prácticas reflexivas* y a las tres dimensiones analizadas: sentido otorgado al uso de las estrategias y técnicas de enseñanza, formas de interacción y comunicación en la comunidad de aprendizaje y descripción de la programación de la enseñanza:

En relación con los objetivos y propósitos que orientan las acciones de enseñanza que realizan estos/as docentes, las respuestas se distribuyeron en torno a diferentes argumentaciones. *Trabajar con el territorio*, *Trabajar a partir de las experiencias de las/os estudiantes* y *Puesta en valor de las prácticas de las/os estudiantes*, fueron las características más mencionadas en los discursos.

En este sentido, una entrevistada considera:

Y, la verdad que he visto repetirse clases que creo que ya se las saben de memoria, que no son liberadoras. [En cambio] Esta forma de docencia creo que es liberadora para docentes, para estudiantes, para los docentes compañeros, la comunidad de aprendizaje docente, y en distintas medidas de alcance, para los territorios y las organizaciones de los territorios de las que formamos parte tanto los docentes como los estudiantes (entrevista 1, marzo 2017).

Construcción colectiva de saberes (conocimientos, dispositivos y herramientas utilizadas con el grupo clase), *Construcción de un vínculo con el/la estudiante desde*

el inicio en forma explícita, Aprender a trabajar con otros/as, Construcción de herramientas que sirvan para la construcción de un posicionamiento histórico político (militancia, construcción en los territorios), y Realizar evaluación colectiva de los procesos, son cuestiones mencionadas al menos por la mitad de los/as entrevistados.

En palabras de un/a entrevistado/a: "fue un desafío creciente de mucha calidad y de inclusión, (...) había algo ahí muy potente, muy real y que tenía injerencia en las prácticas de los compañeros" (entrevista 5, octubre 2017).

Cerca de la mitad menciona la *Construcción de herramientas que sirven para la vida de los/as estudiantes, en diálogo y tensión con la realidad de un grupo, con los objetivos personales y colectivos que podamos ir construyendo y Generar horizontes de transformación de la realidad para las/os sujetos.*

Expresado como:

(...) en el caso de la universidad y en el caso de la TUESS, no son cualquier grupo [de estudiantes], sino que es un grupo con condiciones muy particulares y que encima son gente que tienen un saber social acumulado, entonces gente que no le vas a andar enseñando cosas que no le sirven para su cuestionamiento del día a día, desde la mesa de su casa, hasta en el barrio, algo que le permita a él ponerlo en posición (entrevista 2, junio 2017).

Y también: "(...) [el] objetivo [es] construir poder popular y conocimiento al servicio del pueblo (...) formarnos en el pensamiento crítico" (entrevista 7, noviembre 2017).

También se mencionan *Elaboración de acuerdos de trabajo, y Construir entre todas/os un código en común que acompañe toda la cursada, con posibilidad de revisión.*

Con pocas menciones se encuentran *Intención de que la didáctica utilizada en las aulas y en los territorios nos permita alcanzar los horizontes de organización propuestos, Reflexionar y empezar a pensar una didáctica de la economía social, y Pensar estrategias de organización para las cooperativas.*

Finalmente se menciona también *Reflexionar respecto de cómo aporta a la formación docente este tipo de experiencia.*

Sobre el sentido otorgado al uso del tiempo y el espacio la *Enseñanza en contextos diversos, fuera de la infraestructura de la universidad (conurbano bonaerense) y*

el *Espacio y tiempo abiertos a hacer con el emergente de la realidad, del territorio*, son lo más mencionado.

El aula como espacio de aprendizaje. Espacio para equivocarse y aprender de las equivocaciones, Generación de espacios de reflexión creativa de las situaciones vividas, y El círculo como espacio que posibilita la comunicación cara a cara, son argumentaciones utilizadas.

Al respecto, comentan las y los entrevistados: "esta modalidad de trabajo desarrolló (habilitó) en mí mucha sensibilidad" (entrevista 5, octubre 2017), "rompe(r) algo de la índole de 'bueno, yo preparo bien una clase, es coherente, tiene objetivos, despliega recursos, y ya está', ¿no?" (entrevista 7, noviembre 2017). Y también:

(...) es un aprendizaje que te da mucha alegría ¿no? como que se rompió un molde o una mirada, una sola manera de leer algo, o de leer la realidad en función de un texto, porque nosotros eso es lo que hacemos, en esa materia teórica, a ver "este señor dice esto, este autor dice esto. ¿Qué pasa en nuestro territorio con eso que dice, cómo lo vemos, cómo lo leemos, qué cosas encontramos?" y bueno la verdad que, sí, las clases tienen sus desafíos, a veces cuesta... en el aula hay mucha producción, y en la práctica hay mucha producción, son como los dos lugares donde ellos están en colectivo, están trabajando, compartiendo experiencias y eso funciona muy bien (entrevista 7, noviembre 2017).

Por último, *Diferente disposición en relación con la enseñanza "tradicional", Espacio y tiempo destinado al sostén de los y las estudiantes en sus trayectos educativos, a los equipos docentes y en las diferentes instancias dentro de los proyectos de extensión, de voluntariado, etc., a través de mucha contención creativa: "pensar juntos"*, fueron cuestiones también mencionadas.

Como mencionamos antes en este capítulo, la carrera tiene asignadas 3 horas semanales destinadas al trabajo extra áulico y por campus virtual. El trabajo por fuera de las horas y espacio de cursada presencial realizado a través de las propuestas de tertulias fue mencionado por las y los entrevistados en varias oportunidades, mientras que no fueron mencionadas las propuestas llevadas adelante en el tiempo y espacio del aula virtual.

Acercas de los roles en la comunidad de aprendizaje las respuestas circulan sobre todo en torno al *Docente como facilitador/a de la producción de conocimientos, la Asunción de roles diferentes, no de lugares jerárquicos, Docente que relaciona los contenidos con el contexto, Construcción de una comunidad de aprendizaje, y Planificación de la disposición del aula, de los elementos de la clase y del intercambio en grupo clase*.

Así lo expresan: "ser docente hoy día para mi es poder generar las condiciones para aprender" (entrevista 9, noviembre 2017), "esta comunidad de aprendizaje en clave de 'bueno todos tenemos cosas que compartir, saberes que compartir, todos definimos'" (entrevista 6, octubre 2017), "(acá) siento que los espacios de discusión se dan, hay cosas que son muy orgánicas, pero la educación que nosotros brindamos es una búsqueda permanente, ser docente es una búsqueda " (entrevista 2, junio 2017), y:

(...) trabajar como docente pero trabajar como docente con un formato diferente, realmente tratando de establecer una horizontalidad y un espacio de laburo y aprendizaje que tenía mucho más que ver con lo que yo venía trabajando hace años, desde lo que era el desarrollo y la participación comunitaria, los espacios eran así, eran muy horizontales, había mucha transversalidad, entonces de golpe encontrar que en el marco académico se podía de alguna manera trabajar en esa clave (entrevista 6, octubre 2017).

Más de la mitad de las respuestas mencionan, *Trabajo en pareja pedagógica, Docente como coordinador/a del diálogo, Respeto de los tiempos de los estudiantes, y Rol activo del cuerpo*. "Lo colectivo es cuerpo (...), es tensión, es conflicto, pero también es potencia" (entrevista 3, julio 2017).

También se menciona el *Trabajo en pareja pedagógica, equipos por comisión y equipo de docentes de la TUESS*, el/la *Docente diseñador/a de tecnologías para facilitar el aprendizaje*, y el/la *Docente que estudia y enseña las lógicas institucionales*.

En cuanto al tipo de involucramiento en todos los relatos está presente *La docencia como un espacio de encuentro/intercambio*. Muchos mencionan *La docencia como una práctica que transforma a quienes la ejercen*, y *La docencia como trabajo que permite la realización como personas formando parte de la sociedad*.

Por ejemplo en los siguientes fragmentos: "(...) parece que los que vamos participando no salimos igual que cuando iniciamos este proceso, y eso es lo que yo más rescato de la tecnicatura" (entrevista 7, noviembre 2017), "Eso, me parece como una habilidad, el docente que busca, y pone en tensión. Que no es fácil, porque es jugarse uno también" (entrevista 2, junio 2017). O también,

(...) me pareció que [en la TUESS] había una propuesta sólida y coherente, en la búsqueda, de una metodología de construcción de un proceso. (...) nuestro equipo de economía social no es que lo tenía todo claro, sino que había y sigue habiendo una intención muy profunda y honesta de estar digamos, problematizando lo que hacemos, de construir realmente un espacio de inclusión para el sujeto educativo popular (entrevista 4, octubre 2017).

(...) muchas cosas se transformaron [a partir de esta experiencia], desde lo personal, lo profesional, es difícil separar, quizás puedo empezar por lo político ideológico, una postura mucho más definida, [también] cambiar prácticas cotidianas de qué consumir, qué comer, a quién comprarle la ropa (...) intentando ser muy coherente, entre lo que hago, cómo lo vivo (entrevista 10, noviembre 2017).

Cerca de la mitad menciona *La práctica docente como experiencia emancipadora*:

Esta forma de docencia creo que es liberadora para docentes, para estudiantes, para los docentes compañeros, la comunidad de aprendizaje docente, y en distintas medidas de alcance, para los territorios y las organizaciones de los territorios de las que formamos parte tanto los docentes como los estudiantes. Sobre todo pensando la formación en economía social. Porque podemos pensar prácticas educativas con esta metodología en distintas temáticas, que serían súper válidas, nosotros específicamente somos docentes de economía social, y eso tiene su particularidad, aparte de que la práctica educativa no sería coherente con los principios, valores y prácticas de la economía social si la pensamos con la educación tradicional (entrevista 1, marzo 2017).

Ese momento de pensarse, de recuperar el proceso, que también es algo que quizás en otras carreras no se le da tanto lugar. Donde ellos [los estudiantes] van recuperando cómo iniciaron, cuáles fueron las tensiones que tuvieron, cómo se atraviesa eso con la vida cotidiana. Todos en ese sentido, estudiantes y docentes, porque siempre hay algo que nosotros también nos transformamos y nos vamos moviendo, entonces, recuperar todo ese proceso y sentir que estamos en otro lugar, es muy emocionante (entrevista 3, julio 2017).

El ejercicio de las tres funciones de la docencia universitaria: docencia, extensión e investigación:

[Ser] docente universitario (...) tiene que ver con pensar las tres funciones de la docencia universitaria, empezando por la extensión que es algo que generalmente el ser docente universitario tradicional relega. (...) Y tiene que ver con un ser político, pensar en la educación como un espacio de transformación, como un espacio de emancipación, como un espacio liberador de alguna forma (entrevista 1, marzo 2017)

(...) yo creo que la carrera y la propuesta pedagógica apunta a esto de una transformación dentro de la universidad, de la institución, (...) y en donde tenemos otro rol los docentes pero también los estudiantes, (...) de decir “acá somos una comunidad de aprendizaje, y los contenidos que vemos los vemos entre todos y lo pensamos, lo debatimos, desarrollamos entre todos”, y eso es lo que yo siento que implica ser docente universitario, (...) [en] todas las funciones, (...) en extensión e investigación también es lo mismo, es desarrollar eso que nosotros vemos en las clases pero en clave de territorio, en los proyectos de extensión, o en clave de investigación, de reflexionar sobre lo que hacemos en el territorio (entrevista 3, julio 2017).

Comprensión del aprendizaje en toda una red vincular, en un marco de contención que es muy sanador. Así lo expresan los relatos:

(...) aprender a trabajar con otro permanentemente en el aula, ese estar sincronizados que para mí es un aprendizaje súper valioso. Trabajar en pareja pedagógica, saber cuándo poder mirar a un costado y que el otro aporte ahí o en la planificación (entrevista 1, marzo 2017).

(...) los estudiantes se sienten muy parte de lo que tratamos de hacer (...) ese sentido de pertenencia la verdad que es sumamente valioso, me parece que es eso lo que me hace pensar una clase magistral para llamarlo de alguna manera. Porque eso son clases magistrales, te enseñan ellos (entrevista 2, junio 2017).

Y también:

Creo que eso es lo que tienen la potencia de la comunidad de aprendizaje, porque siempre hay alguien que estuvo en ese lugar, que te sostiene, y bueno... permite que eso se trabaje, grupalmente y sea parte de reconocer los procesos nuestros, sabiendo que uno aprende en el contexto de una vida, no es que uno deja de vivir y va a estudiar, sino que estudiamos mientras vivimos y eso nos afecta, lo que nosotros estudiamos es para transformar nuestra propia vida, entonces bueno, ese ida y vuelta (entrevista 3, julio 2017).

Y La docencia como una práctica que involucra cuerpo, corazón y pensamiento:

(...) la docencia es eso, es como, hasta me cuesta llamar docencia, es una... es un lugar que ocupo en un proceso de un colectivo, tiene determinados objetivos, y con conflictos, con esperanzas, poniendo mucho el cuerpo, con mucha actitud activa, vamos construyendo entre todos (entrevista 7, noviembre 2017).

(...) para mí es maravilloso todo eso, cómo fue sucediendo, y que lo hicimos desde un espacio colectivo, en mayor o menor medida creo que todos nos podemos sentir protagonistas de esta construcción, ya dije en el principio, no es que es una construcción perfecta, tiene muchas cuestiones que todavía hay que seguir revisando, pero está la inquietud de poder hacerlo (entrevista 4, octubre 2017).

Finalmente, en cuanto a la descripción de la programación la casi totalidad de entrevistados/as reconoce la fase preactiva de la programación y más de la mitad la fase posactiva, a través de enunciaciones como: "esta propuesta de formación docente continua, te permite ir desarrollando, reflexionando sobre la práctica y pensando algunas cuestiones" (entrevista 2, junio 2017). También:

(...) este dispositivo que fuimos creando, (...) y eso también me hace elegirlo, ser parte de la creación. Nosotros construimos colectivamente el diploma y la tecnicatura, las materias, los programas, la forma de gestionarlo, los dispositivos que vamos utilizando en las aulas, las herramientas que vamos utilizando, entonces todo eso hace que te sientas de alguna forma parte de la propuesta no solo como un receptor de lo que hay que hacer o, mismo te puede pasar solo en el aula tratando de hacer lo mejor posible desde la educación popular. No, no es eso. Hay un colectivo, una comunidad de aprendizaje docente que construye y que respalda ese momento del aula, que aparte ni siquiera estás solo porque estás en pareja pedagógica. Esa forma sí la elijo, y eso es

lo que me hace seguir eligiendo ser docente y llevar esa forma a otros espacios (entrevista 1, marzo 2017).

(...) me parece muy coincidente con el planteo de la educación popular, ¿no? que es reflexión, acción, volver de la reflexión a la acción, o sea una sistematización permanente de la práctica, un volver permanentemente a qué es lo que uno está haciendo, cuál es el sentido, quién es el sujeto que tiene delante, quién es uno como sujeto (entrevista 3, julio 2017).

(...) teníamos los espacios cada 15 días de reunión con los docentes, que eran de planificación conjunta y de ir armando ante las dificultades qué cosas ir pensando para trabajar en el aula, o para trabajar en el territorio (entrevista 5, octubre 2017).

(...) dispositivos concretos desde los docentes para pensar el tema de la planificación, de las memorias de clase, cómo la memoria de clase nutría al grupo y nutría también a la propuesta de contenido de cada materia, las sistematizaciones de las prácticas y de los trabajos (...), las propuestas incluso de evaluación, si bien cada materia tenía su propuesta y demás, siempre estaba anclada en la realidad de cada grupo-clase, hacer las rúbricas [de evaluación], (...) las tertulias también fueron un dispositivo interesante (entrevista 6, octubre 2017).

Y también he aprendido con el tiempo, de ser sistemático, y mucho, inclusive en la educación popular esta tensión entre la disciplina, la autoridad, o el dejar ser, creo que ya me he ido más por la disciplina, la sistematización, la autoridad en el sentido de, o sea, me he dado cuenta que ese lugar genera más aprendizaje que el lugar del dejar ser, o el no planificar (entrevista 9, noviembre 2017).

(...) me parece que tiene que haber un ordenamiento de los contenidos, que no es una cosa de “bueno vamos todos aportamos y que salga lo que salga”, tiene que estar direccionado el debate, la reflexión, los temas a trabajar (entrevista 11, noviembre 2017).

Los relatos caracterizan las prácticas de enseñanza como *innovadoras* y *reflexivas*, en sus estrategias didácticas, para el área de la economía social, en la inclusión del enfoque de la educación popular en la educación formal y en la universidad, en la figura de la pareja pedagógica en el grupo clase y en la comunidad de aprendizaje, en la concepción de articulación con/ y enseñanza para el territorio en el que se desarrolla la universidad. Es decir, abarcando la complejidad según plantea Philippe Perrenoud, (2001). Pueden rastrearse los 3 tipos de condiciones escolares que presenta José Gimeno Sacristán (1997) respecto del *currículum real*⁸¹. La dimensión física: siendo la universidad la que fue a dar clases al territorio, además de recibir a los/as estudiantes en la institución, se encontraron así diferentes situaciones respecto de la

81 Ver capítulo 3, apartado: Definiciones operacionales.

composición de cada ambiente, en la arquitectura y mobiliario de cada espacio, en la disposición del espacio del grupo clase y su uso; la dimensión organizativa: estructura de funcionamiento que tiende a la horizontalidad, a la asignación de roles y no a la reproducción de jerarquías, las formas de organizar a los/as estudiantes en comunidades de aprendizaje en la universidad, en la relación con el grupo clase y con el territorio, y la distribución del tiempo planificado pero permeable a los emergentes del contexto; la dimensión pedagógica: que comprende las relaciones entre profesores, en equipos por sedes, por asignaturas, por trayectos, por parejas pedagógicas y entre docentes y estudiantes, como colaboradores en la construcción de la comunidad de aprendizaje y del conocimiento.

También, estas prácticas son definidas como instancias de negociación y de regulación por parte del/a docente (Perrenoud, 2001), diseñadas con anticipación individual y colectivamente, en comunidades de aprendizaje con participación de compañeras/os docentes y/o estudiantes, negociando la pertinencia de los contenidos incluidos en el programa de las asignaturas a trabajar en el grupo clase en relación a la realidad de las y los estudiantes, generando instancias de evaluación colectiva de los aprendizajes. Considerando la tarea de los/as docentes como una *tarea de cuidado*, acompañando desde la posibilidad y la confianza, no desde la carencia y la debilidad (Mancovsky, 2010). “Se los acompaña desde la construcción de un vínculo saludable y generoso de saberes” (Mancovsky, 2010, p. 5).

En estos espacios las habilidades relacionadas con la comunicación son necesarias para las y los docentes coordinadores y facilitadores de oportunidades de producción de conocimientos: “[Un docente tiene que] manejar las habilidades sociales: saber escuchar, tener empatía, saber negociar” (entrevista 8, noviembre 2017).

La tarea de enseñar es representada coincidiendo con Estela Cols (2011) como una tarea programada con anticipación que se realiza en diferentes instancias temporales entre las que se incluye la instancia preactiva, que implica un proceso de construcción personal o colectivo (llevado a cabo por equipos docentes) orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción, encontrar modos de plasmar de algún modo las previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representarlas con la mayor fidelidad y claridad posibles.

La *Práctica reflexiva*, postula Perrenoud (2001), tiene que ser acompañada de *implicación crítica*. Definimos esta categoría como el compromiso de las y los docentes en el debate político sobre la educación en diversos niveles y dimensiones.

En relación con la dimensión *Tipo de compromiso del profesor en el debate político sobre la educación* observamos que en todos los relatos se manifiesta el *nivel de compromiso con la universidad*, en casi todos el *compromiso con la localidad* en la que está inserta y en más de la mitad el *compromiso a nivel regional*.

Por ejemplo, expresan que: “(...) hay que buscar la manera de que los procedimientos educativos, la didáctica utilizada en las aulas, la didáctica utilizada en los territorios, nos permita alcanzar esos horizontes de organización” (entrevista 4, octubre 2017) y “(...) la formación docente no sólo centrada en el aprendizaje y en la enseñanza del aula, sino afuera del aula en los territorios, y también en el marco de políticas públicas” (entrevista 5, octubre 2017).

La *Implicación crítica*, según Perrenoud (2001), se encuentra relacionada con el planteamiento sobre aspectos de ética y el desarrollo de un juicio profesional situado en la confluencia de la inteligencia de las situaciones y de la inquietud del otro/a. En los relatos de las y los docentes las características de cada territorio —más cercano o más alejado de la localidad en que se encuentra la universidad—, y las trayectorias de las y los estudiantes, orientan la práctica de enseñanza innovadora que planifican y gestionan colectiva y reflexivamente en diferentes instancias y comunidades de aprendizaje. Y así lo expresan:

Para mí el aula es una parte del ser docente, no sé muy bien cómo explicarlo, pero es primero pensar el territorio para poder llevar al aula o para poder tomar en el aula y salir del aula y que el aula sea un espacio abierto (entrevista 1, marzo 2017).

Entonces me parece que la función, o este ser docente universitario para mí tiene que ver con eso, tiene que ver con poder articular territorio y universidad o más aun, poder pensar que la universidad es territorio (entrevista 1, marzo 2017).

(...) la TUESS me ha llevado a Ezeiza, me ha llevado a Tucumán, me ha llevado a distintos lugares que me permite estar en contacto con esto de que hablamos, ¿La economía popular dónde está? está ahí (entrevista 2, junio 2017).

(...) además de ser docentes en el aula somos los que dirigimos los proyectos, y con los estudiantes también nos vinculamos dentro del aula pero también cuando vienen a hacer una práctica en una organización (entrevista 3, julio 2017).

(...) habiendo sedes distribuidas en un montón de lugares del conurbano, y en donde los docentes éramos la voz institucional, no era solo validar el contenido y la injerencia de ese contenido en una práctica territorial, sino también [el] marco [de] la universidad. Eso en el momento no fue muy conciente (entrevista 5, octubre 2017).

(...) desde la responsabilidad social que a nosotros nos toca como educadores en la universidad, bueno, yo me ubico en la educación popular, soy educador popular dentro de la universidad (...) en la búsqueda de generar horizontes de transformación de la realidad para esos sujetos de la injusticia (entrevista 4, octubre 2017).

(...) un docente universitario [es importante que] tenga una buena lectura del contexto, del escenario, que tenga un buen diagnóstico, un diagnóstico también de la comunidad en la cual, de la comunidad universitaria, en relación a los territorios donde, de los cuales provienen los estudiantes que uno tiene “a cargo” entre comillas en un aula, porque si no no entiendo cómo se desarrollaría la responsabilidad social de la universidad si no es en relación a un contexto y a un territorio concreto, y cómo nosotros podríamos formar profesionales en las distintas áreas que estén involucrados con su contexto si uno como docente es un plato volador que viene al aula y así como vino se va... eso como primera cuestión (entrevista 4, octubre 2017).

Como plantea Paulo Freire (1997), la educación, en tanto experiencia específicamente humana, es una forma de intervención en el mundo y por eso el profesor/a es una presencia política en sí misma. Freire propone que el docente debe revelar a las y los estudiantes su capacidad de analizar, de comparar, evaluar, optar, romper, hacer justicia. Su testimonio por lo tanto, tiene que ser ético. Ya que es a partir de una postura crítica que el/la profesor/a puede invitar a los/as estudiantes a problematizar el mundo en que viven. En esta experiencia estudiada es una invitación a llevar los aprendizajes acontecidos en el ámbito del grupo clase, en el ámbito de la universidad, a los otros ámbitos de sus vidas, practicar con autonomía las formas de hacer y pensar construidas en forma colectiva en el grupo clase en las situaciones en que consideren oportunas.

En cuanto a las *Dimensiones de compromiso*, en relación con la *Postura tomada a propósito de lo corporativo / sindical* casi la totalidad de los relatos expresan que *El trabajo docente es un trabajo colectivo*, y más de la mitad que *La responsabilidad de ser docente universitario/a, en el espacio que sea, es una responsabilidad política, por la universidad pública, responsabilidad política de pensar el conocimiento como conocimiento a construir colectivamente*.

(...) me parece que esto de la calidad, inclusión y pertinencia a nosotros nos dio un sostén político importante desde donde posicionarnos y

debatir ante una academia que todavía cree que alguien tiene el conocimiento y que hay una carrera en base al conocimiento, y que la producción del conocimiento válida es esa, la de los papers, no quiero invalidar todo eso, pero digo que hay otras formas de conocimiento, y hay otras necesidades del conocimiento (entrevista 7, noviembre 2017).

Sobre la *Postura tomada a propósito de los programas*, manifiestan que *La programación de la enseñanza es una construcción colectiva*, *La programación de la enseñanza es una construcción artesanal y grupal*, y que *La programación es un espacio para pensar la construcción simbólica del campo de la economía social, lugar de validación territorial, social y cultural de las experiencias en ESS preexistentes*. "(...) toda la construcción de los contenidos, de la metodología, de las técnicas que íbamos a utilizar, de las formas de planificar, todo eso fue en un debate colectivo" (entrevista 7, noviembre 2017).

Acerca de la *Postura tomada a propósito de la democratización de la cultura*, muchos relatos plantean *La construcción de conocimiento en la universidad con el objetivo de aportar a la transformación de la realidad social*. También se menciona a *La universidad como promotora de estrategias de democratización del conocimiento*, *La universidad como garante del derecho a la educación superior para los/as trabajadores*, y *La construcción de conocimiento como base simbólica de nuestra sociedad*. A través de expresiones como: "la universidad que abre sus puertas al acceso del trabajador y trabajadora, a lo que ellos tengan que decir, a lo que ellos necesitan para transformar su realidad" (entrevista 7, noviembre 2017), y también:

La educación popular no tiene que ver con una serie de prácticas sociales o técnicas que uno hace para ofrecer alguna instancia formativa a los pobres, como una oferta de calidad baja o dudosa, si no que sobre todo es una posición política, una posición del docente y de la institución educativa en función de una opción por el sujeto que está en una clara situación de desventaja, de injusticia. Asumir cómo la educación puede proporcionarle herramientas, que siempre van a ser colectivas, para poder superar esa situación de injusticia desde la responsabilidad social que a nosotros nos toca como educadores en la universidad (entrevista 5, octubre 2017).

Finalmente, en relación con la *Postura tomada a propósito de la gestión del sistema educativo*, se menciona la *No separación de los roles de docente y de gestión*, y la *Gestión colectiva y con los mismos valores y prácticas con los que se trabaja con las/os estudiantes, desde el nivel de la administración hasta el equipo docente*.

(...) la tecnicatura tiene por lo menos con la dirección de Nelly, ese espíritu de construcción colectiva, y para mí eso es muy importante en los espacios, o

sea, como que es coherente ¿no? porque estás hablando de una tecnicatura donde hablás de lo colectivo, y de ese sujeto social digamos, y que después tengas un director que te baja todo, que te dice qué enseñar y qué no, sería muy contradictorio (entrevista 11, noviembre 2017).

(...) esta propuesta digamos, de la Tecnicatura que de entrada se inscribe en lo que se llama pedagogía crítica, esto de tener el rol de docente y de gestión, yo partí como de una hipótesis, o de una premisa, que si la Tecnicatura era un proyecto que buscaba construir poder popular y buscaba transformar, y buscaba cambiar hasta modos de vida te diría, porque estábamos en una etapa donde lo colectivo digamos, había una cierta sensibilidad hacia lo colectivo, estamos hablando del año 2010, se había instalado, había como una coyuntura que permitía esto de... entonces mi idea era poner en práctica, en todas las instancias que me tocaba actuar, lo mismo. Entonces, esta gestión, tiene mucho de gestión colectiva, pero no sólo porque hay un pequeño equipo que manejó la administración y que no manejó con los criterios habituales de control, de seguimiento, sino de crear confianza, y cooperación, todo se fue creando desde esta hipótesis con los mismos valores y las mismas prácticas que íbamos a trabajar con los estudiantes, trabajaríamos nosotros, desde el nivel de administración hasta el trabajo más importante para mí que es como el sostén real de la Tecnicatura en sus objetivos y en su desenvolvimiento, como trayecto educativo que es el equipo docente (entrevista 7, noviembre 2017).

En cuanto a la categoría *Construcción de la identidad docente*, se analizó la dimensión *Trayectorias de formación*, en 3 aspectos. En relación con la *Formación personal mencionada previa a la experiencia DOSESS/TUESS* las respuestas se distribuyen entre *Experiencias en economía social y solidaria: Relacionadas con la gestión y con la formación. Experiencias relacionadas con la ESS en la UNQ: Incubadoras, Proyectos de extensión y Docencia en posgrados. Experiencias en gestión participativa en proyectos de desarrollo en territorio/ comunitario. Experiencias en salud mental. Experiencias en educación popular. Experiencias en creación/gestión de la educación. Experiencias en organizaciones sociales. Experiencias en trabajo con niños y adolescentes en situación de pobreza/ situación de calle. O bien, No menciona otras experiencias*

Remarcamos que la mitad de los relatos sitúan su comienzo en la experiencia DOSESS/TUESS a través de la vinculación previa con el proyecto CREES desde experiencias en extensión en la UNQ y en la mitad de los relatos están presentes experiencias en educación popular.

Sobre la *Formación profesional*, las *Experiencias de formación de grado y posgrado concluidos* son variadas dentro de las ciencias sociales y humanas: *Licenciatura en sociología, Licenciatura en terapia ocupacional, Licenciatura en psicología,*

Licenciatura en trabajo social, Licenciatura en ciencias políticas, Licenciatura en antropología sociocultural. En algunos pocos casos con al menos *Un posgrado concluido o con Más de un posgrado concluido.* Sobre las *Experiencias de formación de profesorado* la mitad de las/os entrevistados no dice poseer formación de profesorado con título formal, las otras respuestas se distribuyen entre *Profesorado universitario de psicología, Profesorado universitario en sociología, Profesorado de ciencias sociales (UNQ) y Diploma en Psicopedagogía y en Plataformas Virtuales.*

La mayoría de los relatos recuperan las *Experiencias de formación DOSESS y TUESS*, mientras que solo 3 entrevistados/as mencionan haber participado solo de la *Formación TUESS.*

Sobre las *Experiencias laborales previas en docencia* 4 de los/as entrevistados/as *no contaban con experiencias previas* y en los demás relatos encontramos experiencias como: *Docente en bachillerato popular, Docente DOSESS en otra/s universidad/es, Docente en licenciatura en universidad nacional, Docente en tecnicatura virtual, Docente en instituto/s de formación docente, Docente en educación secundaria, Docente en profesorado en otra/s universidad/es, Docente de posgrado, Participación en equipos de orientación escolar (primaria y secundaria), Docente de FinEs.*

Como plantea Andrea Alliaud (2004), a diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Por eso, en la evocación de las vivencias de los/as docentes aparecen imágenes acerca de lo que es enseñar y aprender; que son tomadas como referencia para percibir y juzgar lo que otros y otras hacen y lo que ellos/as mismos/as pretenden o no hacer. En la experiencia estudiada, la formación del equipo de docentes DOSESS/TUESS es una referencia ineludible en todos los relatos relevados. Experiencia de formación a partir de la cual revisan sus experiencias y concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje, y de la forma de aprender a vivir en sociedad, aprender a hacer con otros.

Validación operativa: problemáticas y posibilidades metodológicas que abrió el procesamiento y análisis de datos

Desde el enfoque de la metodología crítica que adoptamos, las decisiones metodológicas se orientan por las creencias que sostienen las y los sujetos que investigan⁸². La teoría acompaña cada fase y momento del proceso de investigación. Esto implica que cada decisión se toma a través de un proceso de selección que valora en forma lógica un cierto grupo de posibles acciones, aquellas que define como principales para alguna tradición teórica. Es decir, se elige según los objetivos que se busquen cumplir, el objeto de estudio que se construya —desde la perspectiva en que es observado—, las unidades de análisis y sus posibles atributos —que resulten relevantes para la tradición conceptual en la que el/la investigador/a está inserto/a—, los observables sugeridos para cada categoría de análisis definida, los procedimientos e instrumentos que son considerados válidos y confiables para recolectar la información. Entonces, si aceptamos que no puede garantizarse un único corpus conceptual *verdadero* para dar respuesta a un problema de investigación, las teorías pueden ser entendidas como ensayos de respuestas posibles. En el capítulo 2, apartado: La realidad, una construcción social definimos desde nuestro punto de vista las nociones referidas a la acción de *conocer* y los medios mediante los cuales enunciamos aquello que conocemos, la definición de objetos posibles de ser conocidos, y la problematización de la afirmación de la existencia de una relación lineal entre *conocimiento* y *verdad* mediada por el *sujeto*, que es quien tiene la capacidad de *conocer*; proponiendo que en la relación entre los objetos y el conocimiento humano, el objeto y el conocimiento producido sobre el mismo no se encuentran relacionados de manera lineal. La *verdad*, considera Esther Díaz (2010), es una relación entre las palabras y las cosas. Tal que si entre una proposición y el estado de cosas a las que refiere hay *correspondencia*, se afirma que hay verdad. Y esta noción de verdad como correspondencia vale tanto para el conocimiento cotidiano como para el científico.

En la misma línea, plantea Ynoub (2015) que lo *objetivo*, en relación con el conocimiento científico, es una *construcción* que resulta de ciertas operaciones que los/as investigadores llevan adelante a la hora de seleccionar y precisar su enfoque. Expresa

82 Ver capítulo 2, apartado: Acerca del método y capítulo 2, apartado: Las teorías, herramientas para analizar la realidad.

Ynoub: “En esa acepción, y en consonancia con las huellas del kantismo, dijimos que lo ‘objetivo’ puede concebirse como lo ‘intersubjetivamente referenciable’: las decisiones adoptadas deben ser comunicables, evidentes y además válidas para una comunidad disciplinar de referencia” (Ynoub, 2015, p. 225).

Pero, Díaz (2010) nos interpela con las siguientes preguntas: “¿realmente las emisiones verbales o escritas (palabras) conciernen a los entes (cosas)?, ¿de qué orden son las palabras que pueden llegar a coincidir con lo real? Mejor dicho, ¿pueden coincidir?” (Díaz, 2010, p. 51). Estas preguntas son pertinentes para revisar la naturaleza de los resultados de un proceso de investigación científica.

Dejando de lado las cuestiones relacionadas con la valoración de los sistemas teórico conceptuales en que se inscriben las investigaciones que realizamos desde la academia, hay otras cuestiones que pueden tratarse para definir el carácter científico de un proceso de investigación. Cuestiones que abonan la construcción de objetividad científica y que elegimos agrupar en los siguientes aspectos:

- Delimitación y/o definición del objeto de estudio, unidades de análisis y sus atributos, indicadores y sus procedimientos, instrumentos de recolección de datos.
- Explicitación detallada de cada paso realizado: tareas y decisiones.
- Análisis de confiabilidad y validez de los datos, que implica la relación entre indicadores y variables.

El primer y segundo aspecto se encuentran contemplados, en gran parte, en el capítulo 3: *El diseño metodológico, entre la experiencia y la teoría*. Asimismo, a continuación incluimos la reflexión posterior a la realización de las tareas de campo, propuestas en el diseño metodológico.

Nos interesa hacer mención de las fuentes seleccionadas y reflexionar sobre la utilidad de los instrumentos de recolección de datos diseñados.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos dice Ynoub que:

En el terreno de la investigación científica los instrumentos son también dispositivos para captar, recolectar o producir. En este caso lo que se produce es información (o datos) que se estiman necesarios para los fines que cada investigación tenga trazados. Por ello en cada caso habrá que definir qué tipo de instrumento se va a utilizar, si se adopta uno ya disponible, o en su defecto, si se diseña para las necesidades específicas del estudio en cuestión. (Ynoub, 2015, p. 306)

En esta experiencia investigada tuvimos la posibilidad de planificar lo que deseábamos hacer y a partir de ello seleccionar y diseñar las herramientas que consideramos que permitirían realizarlo.

Fueron seleccionadas fuentes secundarias y primarias, contemplando la importancia de abarcar diversas vías de acceso al objeto de estudio, que colaboraron en la contextualización, ampliación y contrastación de la información. La caracterización de la TUESS como una experiencia de enseñanza innovadora debía ser fundamentada y evidenciada. Por eso, comenzamos la primera etapa de trabajo de campo indagando, en el discurso de la TUESS, a través de fuentes escritas, las características con que describe sus prácticas de enseñanza. Esta primera aproximación al objeto de estudio, contextualizó la experiencia y brindó evidencias que habilitaron incluir a la TUESS en las prácticas de enseñanza denominadas *innovadoras y reflexivas*.

Luego, como segunda tarea, fueron realizadas observaciones participantes para contrastar la práctica con lo enunciado en los diferentes documentos escritos analizados y ampliar la información. Recolectar datos sobre la dimensión práctica del discurso escrito, acerca del *hacer con* ese discurso, en diferentes niveles y aspectos de *implicación*. A la vez, el análisis de las observaciones fue insumo para precisar la guía de orientación de las entrevistas y oportunidad para acercar a la investigadora al equipo de docentes de la TUESS desde su rol de tesista.

Finalmente, las entrevistas en profundidad, nos permitieron recolectar datos sobre la apropiación realizada por cada docente de las experiencias vividas. En relación con el sentido de sus prácticas de enseñanza, en los diversos niveles y dimensiones de compromiso, y en relación con las trayectorias diversas en las que cada entrevistado/a fue construyendo su identidad docente.

En cuanto a la validez y la confiabilidad de los datos construidos dice Ynoub que:

En ciencia gran parte del esfuerzo de validación de los indicadores estriba en poder mostrar que eso que se expresa en el indicador, refleja genuinamente eso otro que mide o cualifica la variable. Pero para poder hacerlo se deben dejar ver los nexos que vinculan eso manifiesto con aquello latente en la propia unidad de análisis. (Ynoub, 2015, p. 265)

Para esta investigación, siendo su modalidad de estudio cualitativa con basamento en la sociología comprensiva, con alcance exploratorio-descriptivo, procuramos evidenciar en la descripción analítica de los resultados la vinculación entre las expresiones de los relatos, los indicadores observables construidos y las categorías analíticas

validadas en referencia a los modelos conceptuales que fundamentaban nuestro enfoque metodológico.

Nuestra intención fue analizar —en las palabras escritas, en los relatos y en las observaciones de las prácticas— el sentido que las y los docentes de la TUESS otorgan a sus experiencias de enseñanza. Porque coincidimos con la afirmación de Gimeno Sacristán (1997), que incluimos como epígrafe de este capítulo, que las prácticas y las palabras están cargadas de historia y reflejan las actividades en las que se fraguaron los significados que arrastran hasta nosotros/as, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, dando sentido a la experiencia.

Reflexiones finales: La construcción de la sociedad y su relación con las prácticas de enseñanza

Creo que la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. (Freire, 2003, p. 86)

Entre la reproducción y la transformación social

La cultura no es, pues, un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino una actividad mediatizada que se reproduce construyéndose y reconstruyéndose a través de su aprendizaje y de las condiciones en que este se realiza. (Gimeno Sacristán, 1997, p. 149)

En esta tesis partimos de la concepción de que existe una relación entre la manera en que las y los sujetos enseñan y aprenden y la manera en que interpretan la sociedad e interactúan en ella. Por lo tanto, consideramos que promover cambios subjetivos e intersubjetivos a través de las prácticas de enseñanza abre la posibilidad de transformación de las formas de relacionarnos en la sociedad. Es decir que, como trabajamos en el capítulo 2 de esta tesis, si bien el sentido de las acciones sociales se constituye a partir de *habitus* (Bourdieu, 1990) que internalizan las y los sujetos —y los espacios e instituciones educativas colaboran fuertemente en esta construcción—, nuevas experiencias pueden poner en cuestión esos *habitus* y promover modificaciones. Esto es así, porque las *matrices de aprendizaje* (P. de Quiroga, 2014) que conforman los/as sujetos a partir de las experiencias vividas y que se constituyen en esquemas interpretativos de las experiencias posteriores, no son estructuras cerradas y completas, sino formas siempre inacabadas y en movimiento. Ahora bien, las experiencias que viven las personas, se inscriben en prácticas sociales en las que se relacionan con otras y otros, *acciones sociales* (Weber, 2014) realizadas por sujetos/actores que otorgan sentido a sus acciones en relación con las expectativas normativas, las *representaciones sociales* (Wagner y Elejbarrieta, 1996) vigentes en la sociedad o grupo social del que participan. Entonces, comprender los sentidos otorgados a las acciones como parte de la *representación de roles sociales* (Goffman,

2013) implica pensar que los/as sujetos pueden, en ciertas ocasiones, modificar su forma de relacionarse con las y los otros, y hasta pasar a representar otros roles. Es en este sentido que planteamos, en este trabajo, las condiciones de posibilidad de transformación social, como la oportunidad de modificación o creación de nuevas relaciones sociales, a partir de la participación en / y la reflexión sobre, experiencias de *práctica de enseñanza innovadora*. Categoría de análisis desarrollada en profundidad en el capítulo 3 de esta tesis, luego trabajada en la experiencia concreta del equipo docente de la TUESS, en el capítulo 4. Caracterizamos a la experiencia estudiada como una *práctica de enseñanza innovadora* en virtud de la fundamentación pedagógica y didáctica de sus prácticas, en relación con el uso de estrategias y técnicas de enseñanza, el tipo de interacción y comunicación y las características de la programación de la enseñanza. Esto se pone de manifiesto en la construcción de la *comunidad de aprendizaje (CdeA)*, en los *dispositivos de enseñanza* recreados y en la significación que toma la práctica de enseñanza como espacio de construcción de la identidad de las y los sujetos de la economía social y solidaria. Wolfgang Wagner y Fran Elejabarrieta (1996) expresan que el discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los *grupos reflexivos*. Incluimos en ese tipo al grupo de docentes investigado para esta tesis, ya que cuenta con las características que los autores asignan a esos grupos. Es concebido como un grupo que es definido por sus miembros, en el que los integrantes conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir qué otras personas también pertenecen al mismo⁸³. Se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al mismo, y sus miembros elaboran colectivamente, en su práctica diaria grupalmente relevante, las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo. Desde esta perspectiva, son los contenidos del conocimiento cotidiano los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día, y los procesos de pensamiento dependen, en gran medida, de los contenidos de pensamiento concernidos. Es decir que, como sostenemos en esta tesis, los sujetos no llegamos al mundo como seres dotados/os de la capacidad natural de conocer la esencia de los objetos, sino que nuestras acciones son producto de, y construidas por las representaciones que recibimos de nuestros agentes de socialización y las que construimos al asumir de forma original el mundo que nos es dado. Por eso,

83 Si bien no desconocemos el marco institucional en el que se desarrolla el trabajo de este grupo en particular.

comprendemos que existe una relación entre la acción de conocer y la acción de aprender, vinculada esta última con las estrategias de enseñanza. Y nos preguntamos por las posibilidades de transformación que las prácticas de enseñanza —espacio de socialización— contienen, transformación que aporta a la construcción de nuevas representaciones del mundo.

La transformación social deviene de la transformación de las prácticas sociales, y las prácticas de enseñanza son un ámbito privilegiado para promover cambios en las estructuras de significación a partir de las cuales las y los docentes dan forma a su experiencia. En este sentido, propusimos que las prácticas de enseñanza tradicionales tienden a la reproducción de lo social, mientras que las prácticas de enseñanza innovadoras favorecen el cambio subjetivo e intersubjetivo, que habilita el movimiento hacia la transformación social, a través de las modificaciones en las prácticas. Por eso, a través de esta investigación fue nuestra intención describir las posibilidades de los sujetos en la modificación de las *formas de relacionarse en la sociedad* a partir de experimentar *prácticas de enseñanza innovadoras*. Así, estudiamos la percepción de los y las docentes sobre la experiencia de práctica de enseñanza en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS), carrera de pregrado que se desarrolla en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Queremos en este apartado final sintetizar algunas ideas que fueron surgiendo durante el proceso de investigación, como posibles respuestas a los interrogantes que planteamos como problemas al inicio de este proceso de tesis.

En primer lugar, nos preguntamos si los discursos de las y los docentes de la TUESS caracterizaban a las prácticas de enseñanza en la TUESS como prácticas que favorecían la reflexión de estos/as docentes sobre sus formas de relacionarse en la sociedad. Al respecto, los relatos proponen estas prácticas de enseñanza como experiencias que modifican a todos/as los sujetos que intervienen. Es decir que, así como las y los entrevistados enuncian que las y los estudiantes encuentran en estos espacios de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para probar nuevas formas de ser, nuevas formas de relacionarse con otros/as, las y los docentes también viven ese espacio como oportunidad para ensayar, en la interacción con las/os estudiantes y con sus compañeras/os docentes, nuevas formas de relacionarse que podrían trasladar a otros contextos. Las frases: “Nunca salí igual de una clase de la tecnicatura” (entrevista 7, noviembre 2017) y “(...) lo interesante de la tecnicatura es que siempre cuando terminás ese recorrido trimestral, esa distancia no se percibe más, eso está

buenísimo, eso es fundamental” (entrevista 6, octubre 2017) dan cuenta del involucramiento que enuncian las y los entrevistados en relación con su práctica y su percepción de modificación subjetiva que estas prácticas producen en ellos/as.

La propuesta de enseñanza desarrollada por el equipo del proyecto CREES es descrita por las y los docentes entrevistados como una experiencia que involucra la integralidad de la persona. Así, en los discursos están presentes las menciones sobre la necesidad de incluirse en el rol de docentes desde el sentir, el pensar y el hacer, en búsqueda de generar coherencia en las acciones. Una de las entrevistadas lo expresa de la siguiente forma: “(...) esto de abrir la evaluación con la coevaluación, y la autoevaluación, habilita a que salgan muchas cuestiones, digamos, de lo humano (...)” (entrevista 9, noviembre 2017).

Así, esta concepción del rol docente como un espacio en el que las tareas se realizan desde la integralidad de la persona, implica participar involucrando no solo el pensamiento sino también el cuerpo y las emociones, medios para la reflexión sobre las experiencias y para el traslado de los aprendizajes a otros contextos.

Nos preguntamos también por el tipo de reflexiones sobre las formas de relacionarse en otros ámbitos de socialización enunciado por los y las docentes como producto de sus experiencias de enseñanza en la TUESS. Al respecto, observamos que la vivencia de la propuesta de enseñanza de la TUESS como una experiencia que involucra la integralidad de la persona, se refleja en la caracterización de la docencia como trabajo, y la caracterización del trabajo como espacio de realización del sujeto en sociedad. En este sentido enuncia una entrevistada: “(...) a mí lo que me pasó es llevar esta perspectiva y estos aprendizajes a todos los ámbitos de la vida (...) desde lo cotidiano, hasta la relación con mis amigos, es una forma de pararte en la vida” (entrevista 1, marzo 2017). O también: “(...) me cuesta mucho separar (...), yo lo tomo muy como parte de cómo soy yo o cómo me gusta que sean las personas en la vida, más allá del aula o la profesión” (entrevista 10, noviembre 2017).

Esta concepción del trabajo como espacio de construcción subjetiva, está presente también en la selección y tratamiento de los objetivos y contenidos que las/os entrevistadas/os dicen que desarrollan en las clases. La planificación, mencionan las/os entrevistadas/os, contempla la generación de espacios de interacción entre las y los integrantes del grupo clase, como medio para que el aprendizaje suceda, es decir, medio para el cambio actitudinal que promueve la transformación de las prácticas.

Tres dimensiones, planteamos al inicio de este proceso de tesis, como aspectos nodales a tomar en cuenta en relación con la pregunta que movilizó la investigación. Estas dimensiones —analizadas en el capítulo 4 de esta tesis a partir de la observación del acontecer en el grupo clase y de la percepción de los y las docentes— de las experiencias de enseñanza, en tanto un tipo de acción social, son: reflexionar acerca de las prácticas que construyen identidad, repensar(nos) en el encuentro con la y el otro, y, la posibilidad de que esta misma dinámica promueva el cambio, la transformación de la experiencia histórica, la emancipación.

Es decir, cuando nos interrogamos acerca de *las posibilidades del aula como un espacio para el hacer con sentido*, un espacio de encuentro con la diversidad que interpela a sujetos y escenarios, estamos considerando que ese *hacer con sentido* construye identidad. En esta línea, encontramos en los discursos de los/as docentes de la TUESS la consideración del grupo clase, de la comunidad de aprendizaje, como: un espacio de desarrollo desde la integralidad de la persona, oportunidad de reflexión sobre los saberes previos y de revisión y apropiación de nuevas formas de relacionarse con los/as otros/as, con el conocimiento y para con uno mismo/a, oportunidad también de modificación de actitudes, interpretación de nuevos roles.

Otra dimensión analizada fue las formas —tanto en la elección de estrategias como de técnicas— de producir una educación significativa a través de hacerla crítica, para transformarla así en emancipatoria. Esta dimensión planteaba, a su vez, por lo menos dos niveles. En primer lugar, el encuentro con el otro/a que implica toda relación social, que permite el descubrimiento de uno/a mismo/a y que abre la invitación a profundizar en nuestras múltiples posibilidades de ser y estar siendo. En segundo lugar, la elección docente de ofrecer este encuentro como dinámica de trabajo en la clase, para potenciar la búsqueda y construcción de la identidad de docentes y estudiantes. En el caso estudiado, los relatos manifiestan reflexión en ambos niveles. La propuesta didáctica se caracteriza por ofrecer en el grupo clase estrategias y dispositivos planificados con la intención de que sean oportunidad para aprender a partir de la explicitación de los saberes previos, del espacio de construcción colectiva de nuevos conocimientos y prácticas, momentos de reflexión acerca de los procesos de construcción de la identidad a partir del conocimiento compartido de las trayectorias de vida de las y los participantes. A la vez, la participación de las y los docentes, en la realización de la propuesta, en tanto integrantes de la comunidad de aprendizaje, posibilita el ejercicio de revisión de sus propios saberes previos, la reflexión sobre

sus matrices de aprendizaje, sobre las representaciones que dan sentido a sus acciones, que orientan la forma de relacionarse con los/as otros/as.

Por último, consideramos importante *investigar a partir de la palabra* de las y los docentes con el propósito de promover la reflexión conjunta con las y los participantes de la experiencia durante la investigación, porque planteamos que la recuperación de sus propios acontecimientos posibilitaba la valoración de las situaciones vividas, la comprensión de los esquemas —diseños y mapas— mentales con que se otorga sentido a las acciones sociales. Así, tomando en cuenta que las/os entrevistadas/os formaban parte de un equipo que utiliza como herramienta de trabajo la reflexión sobre la práctica, las entrevistas fueron también espacios de reflexión que abonaron a la planificación de las propuestas posteriores. Siendo consciente la investigadora, que su intervención sobre la realidad no fue carente de consecuencias. (Sautu, 2010).

Abrimos este apartado de cierre con una cita de Gimeno Sacristán (1997) donde afirma que la cultura no es un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos/as a otros/as, sino una actividad que se reproduce construyéndose y reconstruyéndose a través de su aprendizaje y de las condiciones en que este se realiza. En este sentido, los discursos de las y los docentes de la TUESS, son evidencia de procesos de construcción cultural, identitaria.

Cerramos este apartado reforzando la consideración de las prácticas educativas como prácticas sociales. Como plantea Marta Souto (1993), las instituciones educativas son espacios de influencia en la transmisión y construcción cultural:

La sociedad reproduce en la educación sus propios esquemas y formas de organización y producción, la ideología dominante, la estructura de clases, asegurando a través de ella su permanencia.

El acto pedagógico tiene también poder de transformación, muestra contradicciones, se opone, propone cambios y alternativas. Es desde la tensión entre tendencias a reproducir y a transformar que debe ser analizado.

Lo social impregna de significado lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales. (Souto, 1993, p. 43)

(Meta) reflexión metodológica: *relatando procesos...*

(...) la comprensión del proceso de investigación: (...) es, la comprensión de la naturaleza de su producto; de la función de sus procedimientos y de las condiciones de realización en que transcurre. (Samaja, 2006, p. 14)

Como cierre de este documento de tesis y, en consecuencia, cierre del proceso de investigación y tesis, queremos compartir una síntesis reflexiva acerca de los valores, principios, herramientas, conceptos, sentimientos presentes en este trabajo. Cuestiones que deben contemplarse metodológicamente para comprender la naturaleza del producto científico, como plantea Samaja (2006) en el epígrafe de este apartado. Revisaremos entonces, hacia el interior del proceso de investigación los procedimientos desarrollados, y hacia el exterior, las implicancias del contexto específico de realización y de las condiciones de participación de la investigadora en ese contexto.

Expresamos en esta tesis, en el capítulo 2, nuestra comprensión de la ciencia como una praxis con significación social que colabora en la construcción del conocimiento que la sociedad necesita para resolver los problemas que plantea la reproducción de la vida cotidiana y el método científico como una forma de validar los conocimientos que dan respuesta a las dudas que la propia existencia provoca (Samaja, op. cit.). Así, las creencias que se establecen mediante este método están sometidas al test de una experiencia regida por ciertas reglas que deben valer para todas y todos: reglas que rigen el acuerdo con los datos de la experiencia, y reglas que rigen la coherencia lógica entre las proposiciones. También, explicitamos nuestra elección del *enfoque metodológico reconstructivista*, (Ynoub, 2015) que propone el análisis crítico de las condiciones de realización de la práctica de investigación una vez concluida, revisando y volviendo conscientes las reglas de juego que la condujeron, tomando en cuenta el proceso y el contexto de realización. Este análisis lo desarrollamos a partir de la organización del proceso de investigación y tesis en las *instancias, fases y momentos del proceso de investigación científica* que enuncia Juan Samaja (2006). Reflexionamos acerca de las particularidades del *objeto de estudio de las ciencias sociales*, *objeto* que se caracteriza por ser también *sujeto*; y la particularidad de la pertenencia del *sujeto que investiga* al universo de estudio, cuestión que exige ser reconocida por las/os investigadores. Y también, acerca de la importancia de la explicitación del enfoque metodológico adoptado como forma de contribuir a la

búsqueda de objetividad científica y como responsabilidad ética de las y los investigadores; así como sobre la relación entre la teoría y la investigación científica en el área de las ciencias sociales, que se caracteriza por la diversidad de enfoques teórico-metodológicos y métodos de investigación que abarca. Esta diversidad, requiere de un ejercicio constante de vigilancia epistemológica para no transformar los preceptos metodológicos en *recetas de cocina científica* (Bourdieu, et al., 2011). Describimos las características que asignamos al enfoque constructivista de investigación social —y sus estrategias metodológicas— que orientan este trabajo de tesis. Y analizamos desde la perspectiva de la *metodología crítica* que propone Juan Samaja (2006), las tareas del proceso de investigación en relación con las instancias de validación y con las tareas agrupadas según admitan una relación del tipo antes/después, denominadas *fases* y según que no admitan semejante relación, denominados *momentos* al interior de cada fase.

Desde este enfoque decidimos abordar la porción de realidad seleccionada a través del análisis de documentos, de la observación de las *prácticas de enseñanza* en el ámbito de la TUESS y de entrevistas a sus protagonistas docentes. El capítulo 4 de esta tesis: La práctica docente en la TUESS: una experiencia de enseñanza innovadora, reúne el procesamiento y análisis de los datos construidos.

Planteamos un diseño flexible que proponía un acercamiento progresivo al objeto, que permitiera además, a la investigadora presentarse en su rol de tesista en forma diferenciada de su rol de compañera de trabajo. Esta situación, consideramos que amerita una reflexión acerca de los aprendizajes de la investigadora en ese rol, en un espacio ya conocido pero desde otras responsabilidades. La posibilidad de estudiar una experiencia ya conocida de antemano y en la cual la investigadora se inserta como trabajadora. Al respecto, las y los compañeros docentes de la TUESS colaboraron, desde su lugar de entrevistados/as, tomando con seriedad y respeto la tarea de la tesista para la elaboración de la tesis. La sensación de la investigadora de ser *una compañera de trabajo que hace preguntas para otra cosa* fue disminuyendo a la par que aumentaba el sentimiento de realización de una práctica de investigación genuina y fundamentada.

Fueron *objeto de estudio* de esta investigación los discursos sobre las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la TUESS-UNQ que participaron en 2016 y/o 2017 del proyecto educativo. Estas prácticas fueron observadas considerando el relato de los/as profesores, en relación con su percepción de continuidad o transforma-

ción de la vivencia en su rol como docentes antes y después de haber comenzado a transitar la experiencia de docencia en la TUESS.

El *objetivo general* fue analizar críticamente los discursos sobre las experiencias de enseñanza de las y los docentes de la TUESS en relación con su percepción de continuidades y/o transformaciones intersubjetivas relatadas, en el marco del enfoque teórico conceptual constructivista que postula a la realidad como una construcción social. Y los *objetivos específicos* fueron: describir en profundidad la percepción de las/os docentes sobre las prácticas de enseñanza innovadoras de la TUESS; construir durante el proceso de investigación categorías de análisis que posibiliten el estudio de los relatos de las experiencias; considerar desde el punto de vista metodológico la utilidad de las categorías de análisis construidas en la investigación.

Consideramos que esta explicitación y análisis, de las *consideraciones epistemológicas que construyeron el objeto y los procedimientos de investigación* y del *diseño metodológico*, constituye un aporte metodológico de esta tesis al desarrollo de la caracterización de la objetividad en la actividad científica. Ya que concordamos con Roxana Ynoub en que lo *objetivo* puede concebirse como lo *intersubjetivamente referenciable* (Ynoub, 2015). Y, en línea con lo anterior, la autora plantea que las decisiones adoptadas deben ser comunicables, evidentes, y además, válidas para una comunidad disciplinar de referencia.

Finalmente, consideramos que los discursos presentados en este trabajo dan cuenta de la percepción de las y los docentes de la TUESS de transformaciones en la forma de relacionarse con otros y otras a partir de la experimentación de las prácticas de enseñanza innovadoras desarrolladas en la carrera. La invitación a modificar la forma de relacionarse entre las personas en el grupo clase, es vivida como oportunidad para reflexionar acerca de la forma en que se relacionan por fuera de los espacios de enseñanza. Así, la enseñanza adquiere un potencial emancipador.

Reconocemos que los resultados obtenidos en este trabajo son producto de una experiencia concreta, y también sabemos que, en el ámbito de *lo social*, las experiencias no son replicables en forma genérica. Porque las acciones sociales son complejas y son múltiples los factores que las constituyen. Asimismo, consideramos que el ejercicio de análisis crítico de los discursos sobre las experiencias de enseñanza de las y los docentes de la TUESS, es un aporte que esperamos invite, así como aconteció al interior del equipo de trabajo estudiado, a otras experiencias de enseñanza a reflexionar sobre sus propias prácticas y los cambios intersubjetivos que promueven.

A fin de cuentas, la realidad es una construcción social y por lo tanto, cuanto más sepamos sobre qué nos motiva a hacer lo que hacemos, más conscientes podremos ser de la sociedad que estamos construyendo.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A., (2004), “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica”, en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación. Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12*, Rosario, Libros del Zorzal.
- Alliaud, A., (2011), “Narraciones, experiencia y formación docente”, en: Alliaud, A. y Suárez, D. H. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA / CLACSO.
- Alonso, L. E., (1998), *La Mirada cualitativa en sociología*, Capítulo 2: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, Madrid, Fundamentos.
- Angelino, F., Pagani, W., Samanes, C., “La didáctica de autor como identidad sociocultural”, en *Actas Pre Alas Patagonia 2014* ISBN 978 – 987 – 3714-03 - 0 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad.
- Astolfi, J.P., (1997), *Aprender en la escuela*. 3ra. Parte, Capítulo 1: “Tres modelos de enseñanza”, Santiago de Chile, Dolmen.
- Berger, P., y Luckmann, T., (2011), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P., (1990), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (2011), *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chiroque, H. y Pagani, W., (2016) “La TUESS, una experiencia de práctica de enseñanza para la emancipación”. En *Actas III Jornadas de Estudios de América Latina y el Caribe: escenarios en disputa*, 2016 ISSN 2422-5568
- Cols, E., (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Capítulo 2: “Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje”, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Cortázar, J. (1998), *Rayuela*, Buenos Aires, Ediciones Cátedra.

- Descartes, R., (1637), *El discurso del método*, ediciones varias.
- Díaz, E., (2002), “Los discursos y los métodos. Métodos de innovación y métodos de validación” en *Perspectivas Metodológicas*, Año 2 pp. 5-22, Buenos Aires, Publicación anual del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús.
- Díaz, E., (2010), *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, Buenos Aires, Biblos.
- Eco, U., (1986), *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura* -1° ed.-, Barcelona, Gedisa.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, “Observación, etnografía y métodos de datos visuales”, Madrid, Morata.
- Foucault, M., (1980), “Primera conferencia” de *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, M., (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, Las ediciones de La Piqueta
- Freire, P., (1975), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P., (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P., (2003), *Cartas a quien pretende a enseñar*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Galeano, E., (1998), *El libro de los abrazos*, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J., (1997), *Comprender y transformar la enseñanza*. Capítulo VI, Madrid, Morata.
- Giroux, H., (1997), *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires, Paidós.
- Giroux, H., (2004), *Teoría y resistencia en educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Goffman, E., (2013), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gramsci, A., (1981), *Escritos políticos (1917 - 1933)*, (2da. ed.), México, Siglo XXI.
- Guber, R., (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

- Heller, A. (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Enlace Grijalvo.
- Kuhn, T. (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mancovsky, V., (2010, noviembre 11-13) “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”, en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas -publicación digital-.
- Meirieu, P., (1997), *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?*, 2ª Parte “Gestionar el aprendizaje”, Barcelona, Octaedro.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Editorial Huemul.
- Nietzsche, F., (1873), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*.
- P. de Quiroga, A., (2014), *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Paley, S. y otros, (2014), “La ‘didáctica de autor’ como espacio reflexivo para la comprensión de matrices socioeducativas”, en *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- Perrenoud, P., (2001), “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago – Chile), XIV, nº 3. Disponible on line: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P., (2011), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. profesionalización y razón pedagógica* -1ºed. 4º reimp.-, México, Editorial Graó.
- Quintar, E., (2012), entrevista para *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle*, Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina. Disponible on line: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/14/entrevista-a-estela-quintar/>
- Samaja, J., (2006), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica* -3º ed. 7º reimp.-, Buenos Aires, EUDE-

BA.

- Sartre J. P., (1972) *El existencialismo es un humanismo*, Argentina, Editorial Huascar.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R., (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO.
- Schon, D., (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Souto, M., (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Souto, M., (2009), “Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad”, en *Revista de psicoanálisis y psicología social*, año 1, N° 1, Madrid. Publicación digital: ISSN: 1989-6174
- Wagner W. y Elejabarrieta, F., (1996), “Representaciones sociales”, en Francisco Morales, J. *Psicología Social*, Madrid, Graw Hill.
- Weber, M., (2014), *Economía y Sociedad*, (3° ed.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Ynoub, R. (s/f), *La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno*, Material de cátedra Elaborado por la Dra. Roxana Ynoub, UBA/UNMdP.
- Ynoub, R., (2015), *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México, Cengage Learning.

La bibliografía consultada para este trabajo busca dar cuenta de “una teoría general de la sociedad” y “teorías sustantivas aplicadas al problema específico estudiado”, tal como recomienda Ruth Sautu y otros (2010, 113) en relación con la redacción del marco teórico en la investigación social. La autora considera la importancia de que ambos tipos de teorías estén presentes en el marco teórico desarrollado y que sean coherentes entre sí y den lugar al planteo de los objetivos de investigación y la propuesta metodológica.

En esta línea, las referencias bibliográficas se encuentran clasificadas en función de los aportes que significan en esta investigación específica ya sea como *teoría general* o *teoría sustantiva* para cubrir las dimensiones del problema investigado.

Agrupamos por fuera de esta clasificación la bibliografía referida a *cuestiones metodológicas*, atendiendo a las características de esta tesis. La clasificación no distingue según áreas disciplinares sino que los aportes conceptuales de las teorías referenciadas en este trabajo, que provienen -en mayor medida- del ámbito de la sociología, la didáctica y la metodología de la investigación, se encuentran agrupados según la dimensión del problema que contribuyen a resolver.

Estas categorías conceptuales utilizadas para realizar el análisis crítico propuesto en este trabajo fueron tomadas de diversos autores y autoras. Coincidiendo con la postura de Pierre Bourdieu (2011) de que:

Un objeto de investigación, por parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un examen sistemático todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (2011, 60).

A la vez que, según el autor, hay que reconocer la convergencia de los principios fundamentales que determinan la teoría del conocimiento sociológico de las grandes teorías clásicas como el fundamento de teorías parciales, limitadas a un orden definido de hechos. Y considerando que la finalidad de los conceptos teóricos es ser tratados como herramientas analíticas recreadas para cada investigación en que se les emplee, en función directa del uso que de ellas se haga en estado práctico más que en estado teórico. Decidimos en esta investigación utilizar las categorías conceptuales como una caja herramientas en la que incluimos herramientas conceptuales provenientes de diferentes tradiciones disciplinares que consideramos útiles para analizar la problemática tratada en este trabajo.

Fuentes secundarias indirectas consultadas

- Berón, S., (2018), *La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes: tecnologías y dispositivos educativos de enseñanza y aprendizaje*, trabajo final integrador de la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS), disponible en el Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la

Universidad Nacional de Quilmes (RIDAA): <https://ridaa.unq.edu.ar/>

- CIECEHCS, (2012), *Criterios de evaluación de la producción científica de las humanidades y ciencias sociales*, Novedades CEIL N°37, diciembre. Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/2012/12/criterios-de-evaluacion-de-la-produccion-cientifica-de-las-humanidades-y-ciencias-sociales-ciecehcs-comision-interinstitucional-de-elaboracion-de-criterios-de-evaluacion-para-las-humanidades-y-cie/>

- MINCyT, (2013), *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Argentina Innovadora 2020”. Lineamientos estratégicos 2012-2015*, Buenos Aires, MINCyT. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/argentinainnovadora2020>

- Sena, S.; Sansón, D., Berón, S. y García, D. (2016), “Cuando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes”, en *Revista +E versión digital*, (6), pp. 430-437. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Sitios web consultados

- <http://observatorioess.org.ar/>
- <http://www.unq.edu.ar/>

Teoría general de la sociedad

- Berger, P., y Luckmann, T., (2011), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P., (1990), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Díaz, E., (2010), *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, Buenos Aires, Biblos.
- Foucault, M., (1980) “Primera conferencia” de *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, M., (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, Las ediciones de La Piqueta

- Giroux, H., (2004), *Teoría y resistencia en educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Goffman, E., (2013), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gramsci, A., (1981), *Escritos políticos (1917 - 1933)*, (2da. ed.), México, Siglo XXI.
- Heller, A. (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Enlace Grijalvo.
- Kuhn, T. (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F., (1873), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*.
- P. de Quiroga, A., (2014), *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Sartre J. P., (1972) *El existencialismo es un humanismo*, Argentina, Editorial Huascar.
- Quintar, E., (2012), entrevista para Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle, Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina. Disponible on line:
<https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/14/entrevista-a-estela-quintar/>
- Souto, M., (2009), “Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad”, en *Revista de psicoanálisis y psicología social*, año 1, N° 1, Madrid. Publicación digital: ISSN: 1989-6174
- Wagner W. y Elejabarrieta, F., (1996), “Representaciones sociales”, en Francisco Morales, J. *Psicología Social*, Madrid, Graw Hill.
- Weber, M., (2014), *Economía y Sociedad*, (3° ed.), México, Fondo de Cultura Económica.

Cuestiones metodológicas

- Alonso, L. E., (1998), *La Mirada cualitativa en sociología*, Capítulo 2: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, Madrid, Fundamentos.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (2011), *El oficio de*

sociólogo, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Descartes, R., (1637), *El discurso del método*, ediciones varias.
- Díaz, E., (2002), “Los discursos y los métodos. Métodos de innovación y métodos de validación” en *Perspectivas Metodológicas*, Año 2 pp. 5-22, Buenos Aires, Publicación anual del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, “Observación, etnografía y métodos de datos visuales”, Madrid, Morata.
- Guber, R., (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Editorial Huemul.
- Samaja, J., (2006), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica* -3° ed. 7° reimp.-, Buenos Aires, EU-DEBA.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R., (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO.
- Ynoub, R. (s/f), *La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno*, Material de cátedra Elaborado por la Dra. Roxana Ynoub, UBA/UNMdP.
- Ynoub, R., (2015), *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México, Cengage Learning.

Teorías sustantivas

- Alliaud, A., (2004), “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica” en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación. Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12*, Rosario, Libros del Zorzal.
- (2011), “Narraciones, experiencia y formación docente”, en: Alliaud, A. y Suárez, D. H. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA /

CLACSO.

- Angelino, F., Pagani, W., Samanes, C., “La didáctica de autor como identidad sociocultural”, en *Actas Pre Alas Patagonia 2014* ISBN 978 – 987 – 3714-03 - 0 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad.

- Astolfi, J.P., (1997), *Aprender en la escuela*. 3ra. Parte, Capítulo 1: “Tres modelos de enseñanza”, Santiago de Chile, Dolmen.

- Chiroque, H. y Pagani, W., (2016) “La TUESS, una experiencia de práctica de enseñanza para la emancipación”. En *Actas III Jornadas de Estudios de América Latina y el Caribe: escenarios en disputa*, 2016 ISSN 2422-5568

- Cols, E., (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Capítulo 2: “Prácticas de enseñanza, modelos y estilos: un marco conceptual para su abordaje”, Buenos Aires, Homo Sapiens.

- Cortázar, J. (1998), *Rayuela*, Buenos Aires, Ediciones Cátedra.

- Eco, U., (1986), *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura* -1° ed.-, Barcelona, Gedisa.

- Freire, P., (2003), *Cartas a quien pretende a enseñar*, Argentina, Siglo XXI Editores.

- (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores.

- (1975), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Galeano, E., (1998), *El libro de los abrazos*, Siglo XXI.

- Gimeno Sacristán, J., (1997), *Comprender y transformar la enseñanza*. Capítulo VI, Madrid, Morata.

- Giroux, H., (1997), *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires, Paidós.

- Mancovsky, V., (2010, noviembre 11-13) “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”, en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas -publicación digital-.

- Meirieu, P., (1997), *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?*, 2ª Parte “Gestionar el

aprendizaje”, Octaedro, Barcelona.

- Paley, S. y otros, (2014), “La ‘didáctica de autor’ como espacio reflexivo para la comprensión de matrices socioeducativas”, en *Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.

- Perrenoud, P., (2001), “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago – Chile), XIV, n° 3.

Disponible on line:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- (2011), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. profesionalización y razón pedagógica* -1°ed. 4° reimp.-, México, Editorial Graó.

- Schon, D., (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Souto, M., (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Anexo 1: Registros de fuentes primarias

ÍNDICE

- Registros de observaciones
 - Observación Clase de cierre de la materia Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo – GOET
 - Taller “grupo rojo” de la Asamblea de la TUESS

- Entrevistas desgrabadas
- Nota de consentimiento informado

- Matriz de datos de entrevistas

- Registros de observaciones

Observación			
Espacio: <u>Clase de cierre de la materia Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo – GOET - Aula 121 UNQui</u>			
Tiempo: Jueves 1 de diciembre de 2016 – 17 a 19:45 hs.			
Dimensiones	Descripción	Inferencias, preguntas, conjeturas	Relaciones teóricas
Actores	Pareja pedagógica: M y W. Estudiantes: R, Viv, An, Vic, Ad, N, S, Al.		
Actividad/es	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación por parte de lxs estudiantes de los trabajos finales grupales de la materia. ● Cierre y reflexión grupal sobre el proceso de cursada. ● Cierre de notas en pequeños grupos (Esta última actividad no será registrada). 	<p><u>¿Qué posibilidades pedagógicas genera la disposición circular (oval)?</u></p> <p><u>¿Cómo incide esto en las relaciones grupales e interpersonales?</u></p> <p><u>¿Lxs estudiantes se apropiaron de este dispositivo?</u></p> <p><u>¿En qué medida esta disposición del espacio produce horizontalidad en las relaciones entre docente y estudiantes, y entre estudiantes entre sí?</u></p> <p><u>¿Más allá de la disposición circular, se evidencia horizontalidad en el trato entre docentes y estudian-</u></p>	
Objetos	El aula tiene 2 puertas sobre la misma pared, 1 de las puertas es de 2 hojas y está abierta, la otra es una puerta ancha de 1 sola hoja, está cerrada con llave, funciona como una ventana fija que da al pasillo. Sobre la pared enfrente de la de las puertas hay un ventanal grande, que ocupa más de la mitad del ancho de la pared, las ventanas están abiertas. Sobre la pared más cercana de la puerta de 2 hojas se encuentra el pizarrón verde que ocupa gran parte del ancho de la		Ver grupalidad (Souto, 2009) como modalidad de trabajo pedagógico: didáctica no grupal, en grupos, grupal.

	<p>pared. Por delante del pizarrón un escritorio, una silla. Enfrente muchos bancos pupitres, de varios modelos, por lo menos 3 modelos diferentes. La mayoría limpios, algunos con la mesita pegoteada, ninguno roto o con partes faltantes. Sobre la pared de las puertas hay una caja de luz (o eso parece) cerrada, de chapa, con luces que se encienden y se apagan en la parte frontal, luces verdes y rojas. Cerca de la caja, 2 interruptores de ventiladores y una cajita con 3 interruptores de luz. Los ventiladores andan, las 3 filas de luces también.</p> <p>Muchos de los bancos forman una figura ovalada en el centro del aula, incluyendo al escritorio y la silla. El resto de los bancos están distribuidos en forma aleatoria en el aula pero mirando todos hacia el frente.</p>	<p><u>tes? ¿Qué disposición de los docentes se percibe hacia la construcción grupal?</u></p>	
Meta	<p>Dar cierre a la cursada de la materia. En su dimensión formal: cierre de notas de trimestre; y dimensión grupal: disolución del grupo de GOET 3er trimestre de 2016</p>	<p>Importancia del trabajo sobre la disolución del grupo, llegar al final de un trabajo grupal, además de ocuparse de la dimensión formal del cierre de notas.</p>	<p>Ver grupalidad como proceso, como sistema complejo y dinámico (Souto, 2009).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actos ▪ Acontecimientos ▪ Sentimientos 	<p>Antes de las 17 hs. ya hay estudiantes y docentes en el aula. Cada unx de lxs que va llegando se ubica en un pupitre, acomodándolo para formar un círculo (más parecido a</p>	<p>¿Es algo común festejar el cumpleaños de los compañerxs de un curso universitario?</p> <p>La pareja pedagógica funciona</p>	

	<p>un óvalo improvisado), continuando la línea de lxs compañerxs que ya se ubicaron antes. Las profesoras invitan a Al acercarse y participar de la ronda, ya que se había sentado en un pupitre pegado a la pared.</p> <p>Una de las compañeras cumplía años ese día. Ella trajo una torta. M dice que teníamos que seguir los rituales y cantar el feliz cumpleaños soplando una vela y pidiendo 3 deseos. Nos propone pensar con qué hacíamos una llamita de fuego para soplar. Otra compañera propone hacer un conito de papel con una hoja. Varios asentimos ante la propuesta, realizan el conito y lo clavan en el medio de la torta. Cantamos el feliz cumpleaños y la cumpleañera sopla la vela. Luego corta la torta y comienza a repartir, eran porciones generosas, grandes. Reparte entre nosotrxs y también con lxs profesores que se encuentran en el aula de enfrente, la 124. Todxs coincidimos que la torta estaba muy rica. Hay largos silencios mientras cada unx come su porción. También circula un mate cebado por una estudiante, tanto el termo como el mate y la yerba pertenecen a los objetos del equipo de trabajo del proyecto CREES y de la TUESS.</p> <p>La primera actividad de desarrollo de la</p>	<p>como coordinadora y dinamizadora de las actividades.</p> <p><u>La clase se desarrolla en movimiento.</u></p>	
--	---	---	--

	<p>clase es la presentación por parte de los estudiantes de los trabajos finales grupales de la materia. Eran 3 los grupos que tenían que exponer. El primer grupo –compuesto por 3 estudiantes mujeres- comienza a pegar en el pizarrón los afiches que había preparado. Una de las compañeras nos pregunta a M y a mí si habíamos conseguido el proyector. Ambas nos habíamos olvidado. La estudiante propone ver el video que había traído directamente en la pantalla de su computadora. Yo sugiero buscar en el aula 124 por si llegaba a haber un proyector ahí y si no lo veríamos en la pantalla. Había un cañón así que empezamos a conectarlo mientras terminaban de pegar los afiches. Las compañeras comenzaron su exposición con un video con fotos, música y texto. El video duró menos de 5 minutos. Comentamos que las fotos del video nos ayudaban a situarnos en el lugar, M dijo que los textos pasaban un poquito rápido y a veces no llegamos a leer todo. Durante la exposición de los grupos, las profesoras fueron rotando de asiento, ocupando aquellos que dejaban libres lxs compañerxs que exponían, para poder mirar hacia el pizarrón. Esto, porque sus lugares en la ronda eran los más cer-</p>		
--	---	--	--

	<p>canos al escritorio. Vic empieza a exponer el primero de cuatro afiches. Expone lo referido a la organización institucional. El segundo afiche lo presenta Ad, mostrando la dimensión de la conformación de equipos al interior de la organización. N presenta la dimensión grupal del equipo de operarios. Todas juntas exponen el FODA. Lxs compañerxs están en silencio mayormente. Los comentarios son sobre todo de M, un poco de W y muchos asentimientos de cabeza de parte de lxs estudiantes. Al finalizar la exposición N dice que tenía algo más para mostrar, proyecta otro pequeño video, sus compañeras dicen que lo había hecho ella aparte como algo extra.</p> <p>Cuando finaliza el primer grupo aplaudimos. Luego se prepara el segundo. Dos compañeras mujeres y uno varón. Tres afiches de colores pegados en el pizarrón. Comienza exponiendo An, presentando la información de la cooperativa, su historia, los datos de contacto. Luego Viv expone el FODA y R habla de la situación grupal.</p> <p>El tercer grupo está conformado por dos compañeras, en realidad la tercera integrante había decidido no venir ese día. Comienza exponiendo Al, dice que no había llegado a</p>	<p>Las respuestas de lxs estudiantes permiten inferir las propuestas de enseñanza de parte de lxs docentes. La forma en que se desarrolla el dispositivo de comunidad de aprendizaje. Las dimensiones trabajadas en relación con los contenidos. Lo habilitado en la clase.</p>	<p>Relacionar con los diez grupos de competencias nuevas ligadas a las transformaciones del oficio de docente que propone Philippe Perrenoud (2011) como características de las <i>prácticas reflexivas</i>.</p>
--	---	---	--

	<p>tiempo a armar en un afiche lo que iba a exponer, pero nos lo iba a relatar. Había pensado hacer una línea de tiempo, nos relató esa línea de tiempo, extensa y cargada de hitos importantes. S continuó comentando las actividades que se realizaban en esa organización, apoyada en un afiche con fotos.</p> <p>La exposición de los tres grupos duró hasta las 19 hs. Al finalizar, M comenta que haríamos un cierre grupal de la materia, enfocando en la reflexión sobre el proceso de cursada, a partir de la pregunta ¿Qué le aporté al grupo y qué me aportó el grupo a mí?</p> <p>Hubo un silencio largo, hasta que empezó a hablar Ad. <u>Ella comenta que el grupo le aportó un lugar de pertenencia. Siempre fue de hacer muchas cosas diferentes en su vida y la materia GOET le dio la posibilidad de compartir muchas de las cosas que había venido haciendo.</u> Dice que es difícil pensar que había aportado ella al grupo, la experiencia de los viejos, sus ganas... varios compañerxs opinan y dicen que había aportado solidaridad, alegría, entre otras cosas. Luego, otro silencio. <u>Vic toma la palabra, dice que el grupo le había aportado ganas de venir a estudiar.</u> El año pasado estaba terminando otra carrera, tera-</p>	<p><u>Mirada de lxs estudiantes sobre la práctica de enseñanza en la materia.</u></p> <p>Se evalúa la experiencia en forma positiva. Se la relaciona con el grupo conformado para transitar la cursada.</p>	
--	---	---	--

	<p>pista ocupacional y al final ya no disfrutaba ir a cursar, había mucha competencia. Se le llenan los ojos de lágrimas. Dice que estaba muy sensible, que la disculpen. Pero que para ella era muy importante tener ganas de venir a la clase. <u>El año pasado era una carga ir a estudiar, y en cambio ahora estaba agradecida de ir a estudiar después de un día largo de trabajo y tener ganas de hacerlo.</u> Respecto de qué aportó ella al grupo, comentó que suponía que algunos conceptos que ya tenía de su otra carrera. M dijo que también su humildad para participar junto con sus compañerxs sobre temas que ella ya conocía sin acaparar toda la atención, sin ser siempre ella la que respondía sino haciendo lugar a sus compañerxs, dando la palabra y contribuyendo cuando los demás ya hubieran participado. Eso no es algo que todxs puedan hacer. Muchxs acapararían la atención y la palabra en sus mismas condiciones. <u>N habla también en forma espontánea, dice que el grupo le había aportado a ella compañerismo, que en su condición de cursada rara, yéndose siempre a las siete y media de la tarde, fue muy importante ese compañerismo.</u> Ella no sabía qué había aportado ella al grupo, muchos</p>		
--	--	--	--

	<p>proponen que aportó sus conocimientos en la TUESS y su alegría de trabajar.</p> <p>Como faltaba poco para las 19:30 hs. M le pide a N que antes de irse realizara por escrito la evaluación de sus compañeras de equipo, un insumo para el tercer momento de la clase (actividad no registrada en esta observación).</p> <p>El resto de lxs compañerxs están muy callados. Las profesoras lxs miramos invitándolxs a participar, en un clima de silencio. S comienza a hablar, dice que le costaba mucho hablar en clase, que se ponía nerviosa. M se extraña de este hecho, comentando que ella militaba y estaba acostumbrada a hablar en público. S coincide con ella, el problema era la clase. W comenta que el aula genera muchas veces sensación de examen. Tal vez tiene que ver con nuestras experiencias de aprendizaje, con lo que significó la escuela para nosotrxs desde chicxs. En pocas palabras y a las corridas dice que la materia le sirvió mucho a ella, para su trabajo. También dice que el grupo para ella fue muy importante, porque eran pocos y se llevaban muy bien, habían construido un lindo clima de trabajo. No sabe que aportó ella. Luego de algunas risas, <u>An empie-</u></p>	<p><u>Toda la escena es un diálogo continuo, en palabras, en gestos, en movimientos.</u></p>	
--	--	--	--

za a hablar, comenta que a él el grupo le aportó la oportunidad de revisar algunos conceptos para su trabajo territorial, pensar en las situaciones que atraviesa uno como militante y cómo resolverlas. Supone que él aportó su experiencia. Viv dice en voz muy baja que ella aportó su ritmo en las canciones que cantamos. Más risas. También comenta que aprendió mucho con el grupo, de las diferentes experiencias de cada unx.

Se produce un nuevo silencio, falta que hablen Al y R.

Luego de unos minutos, M dice que si no quieren hablar hay que respetar sus ganas, pero que nos gustaría a todo el grupo escucharlas. Al dice que ella habla poco, que pensaba que GOET la iba a ayudar a soltarse un poco más pero que no pasó tanto como pensaba. Sí la ayudó pero todavía falta más. También dice que le gustaron mucho las dramatizaciones y que le pareció poco el tiempo que tuvimos, cuando el grupo empezaba a conocerse ya se terminó la materia. R mira para otro lado. Al ratito comienza a expresarse. Dice que aprendió muchas cosas en la materia y con los compañeros. M le dice que se la ve más interesada que el trimestre ante-

	<p>rior.</p> <p>N estuvo acomodando sus cosas mientras lxs últimxs hablaban, se levanta y dice que se tiene que ir. Aprovechamos para dar un cierre con aplausos a la cursada de la materia.</p>		
--	--	--	--

Observación			
Espacio: Taller “grupo rojo” de la Asamblea de la TUESS – Aula 104 – UNQui			
Tiempo: Sábado 17 de diciembre de 2016 – 11:26 a 12:40 hs.			
Dimensiones	Descripción	Inferencias, preguntas, conjeturas	Relaciones teóricas
Actores	Docentes, estudiantes y egresadxs TUESS. También acompañantes (familiares y amigxs).		
Actividad/es	Evaluación en grupo de las prácticas de la TUESS en relación con los tres perfiles que estructuran las prácticas para el desarrollo del campo profesional: socioeducativo, socioorganizativo y socioeconómico.		
Objetos	Aula con características similares a las otras aulas de la UNQui. Mismos elementos fijos en relación a pupitres, pizarrón, sillas, escritorio, luces, ventiladores, puertas y ventanas.		
Meta	Dar cierre al año de trabajo de la TUESS.		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actos ▪ Acontecimientos ▪ Sentimientos 	<p>El “grupo rojo” se conformó a partir de los colores de las tarjetas que fueron entregadas a todos lxs asistentes al llegar a la Asamblea. La docente coordinadora del grupo encabezó la marcha en busca de un espacio para el trabajo grupal. Eligió un aula próxima al espacio donde se realizó el evento general.</p> <p><u>Entre todxs fuimos acomodando el aula y ubicándonos en los pupitres, formando una ronda en el centro del aula. Una de las asis-</u></p>		

	<p><u>tentes se acercó a mí para contarme que iba a tener que retirarse a las 12 hs. por un tema personal y a volver más tarde a la asamblea general. Dijo que me lo contaba a mí para que no pensemos que abandonaba a lxs compañerxs.</u> El escritorio quedó atrás de la coordinadora. Ella comenzó describiendo la consigna de trabajo. Mientras hablaba entró A, otra docente. Yo ya estaba sentada en la ronda, cerca de la puerta. A se sentó en un pupitre libre entre lxs participantes.</p> <p>La coordinadora, luego de la descripción de la consigna, invitó a lxs asistentes a presentarse. Comenzó ella misma contando que era docente de la tecnicatura desde hace varios años, que daba la materia Prácticas I, II y III. Luego fueron presentándose de a uno comenzando por quienes estaban a su derecha, incluidas las profesoras.</p> <p>La primera cuenta de participantes da por resultado 16 participantes, Incluyendo a la docente coordinadora y las dos docentes participantes. Luego pasando los minutos fueron entrando 4 participantes más, todxs con su tarjeta roja pinchada con un alfiler y su nombre escrito en ella. También entró S, otro docente, con una cámara de fotos y fue sacando</p>	<p>Es importante relatar las propuestas de las docentes, más allá de la respuesta de lxs estudiantes. Para poner en evidencia la no li-</p>	
--	---	---	--

	<p>fotos mientras hablaban lxs compañerxs. Cuando concluyó la presentación de la última persona a la izquierda de la coordinadora, ella le dijo a S (situado en el centro de la ronda en ese momento, agachado sacando fotos) si quería presentarse también.</p> <p>Había participantes que eran estudiantes, una acompañante invitada, más egresadxs. Solo dos varones. De diferentes edades, pero sobre todos adultxs de más de 30 años, según percepción de quien observa. Vienen de Bernal, La Matanza, San Miguel.</p> <p><u>A lxs que van llegando y se sientan en segunda fila las docenes lxs invitan a formar parte de la ronda, para eso le piden a lxs que ya están sentadxs que vayan haciendo lugar para incluir a todxs. Lxs participantes van reorganizándose con buena predisposición a levantarse de sus asientos y realizar movimientos de sus pupitres y pertenencias.</u></p> <p>L, docente coordinadora, propuso comenzar a trabajar con la consigna⁸⁴, comenzando por el primer ítem: la revisión de las prácticas realizadas durante este año. <u>Una compañera</u> pidió disculpas al grupo porque a las 12 hs.</p>	<p>realidad entre enseñanza y aprendizaje. El foco en esta investigación está puesto en las propuestas de enseñanza de los docentes, no en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.</p> <p>Detallar los contenidos es útil para el análisis de la relación establecida entre docentes y grupo clase, por la concepción sobre enseñanza que guía la tarea.</p>	<p>Propuesta de enseñanza basada en la práctica para construir conocimiento en conjunto. Quintar define al <i>conocimiento</i>: como <i>conciencia histórica</i> (2012) de la realidad social. Conciencia de la vida en movimiento y la necesidad de descubrimiento y búsqueda que posibilita la construcción de identidad.</p>
--	--	---	---

84 Ver Anexo 2: Datos de fuentes secundarias - Consigna de trabajo Asamblea TUESS 2016.

	<p>tenía que retirarse para luego volver más tarde. Por eso quiso ser la primera en realizar su aporte. <u>Comenzó contando que en la materia Prácticas I este año trabajaron en la problemática de cómo perjudica la economía de mercado a las cuestiones de género. Para esto realizaron talleres en la ribera de Quilmes. Luego otra compañera contó que este año estuvo trabajando en la promoción de la ESS – economía social y solidaria- en territorio. Organizaron una cooperativa de huerta comunitaria orgánica.</u> Aclaró que tenía un trabajo no relacionado con la ESS, que la sostiene económicamente. Una compañera opinó que estamos pensando al trabajo como trabajo pago, remunerado, solamente.</p> <p>Durante las participaciones, lxs compañerxs estaban en silencio, atentxs. Las intervenciones fueron espontáneas y su duración no fue controlada. En un momento una docente de la TUESS se acercó a la puerta del aula, me acerqué a ella y me dijo que a las 13:20 hs. teníamos que finalizar.</p> <p>L intervino para comentar las diferencias entre lxs compañerxs de primer año que estaban relatando prácticas socioeducativas, y lxs egresadxs que relataban otros tipos de prácti-</p>	<p>Relación entre la enseñanza y la vida cotidiana.</p>	<p>Las instituciones educativas como ámbito de socialización. Berger y Luckmann.</p>
--	---	---	--

	<p>cas.</p> <p>Una compañera dijo que lxs cooperativistas todavía eran individualistas y que eso hacía muy difícil llevar adelante prácticas grupales, siempre terminaba siendo ella sola la que llevaba adelante un proyecto. Que eso le pasó con unos talleres de apoyo que brindaba a lxs chicxs de un barrio cerca de su casa. Otra participante contó sobre su práctica territorial que está llevando adelante con sus compañeras de la cooperativa. Comenzó siendo una actividad interna de la cooperativa y luego se sumó más gente del barrio. Realizaban compras comunitarias de bolsones de verdura. Un compañero comentó que está realizando prácticas en una empresa social. Otra compañera, que en Prácticas III realizó también la compra de los bolsones de verdura y que luego de terminar la materia abandonaron la compra comunitaria y se daba cuenta que lo tendrían que haber continuado y no hacerlo solo para la materia.</p> <p>Revisando el tiempo, quedando 20 minutos para finalizar la actividad, las docentes propusieron avanzar hacia la reflexión acerca de los aprendizajes que consideraban fueron alcanzados a partir de las prácticas realizadas, pun-</p>		
--	--	--	--

	<p>to 2 de la actividad. De la participación de todxs fueron surgiendo algunos acuerdos: capacidad de coordinar, gestionar y analizar; ganar en constancia, pensando las acciones en términos de procesos; trabajar desde las necesidades de los territorios.</p> <p>Una de las compañeras estuvo cebando mate a todo el grupo un rato largo. Otra compañera, a partir de los aprendizajes que iban surgiendo compartía la experiencia que venía realizando con sus compañerxs en territorio. La compra comunitaria de productos secos (harina, arroz, polenta), comentó que ya tenían 400 compradores.</p> <p>La coordinadora volvió a dirigir la actividad hacia el tercer punto de la consigna, los desafíos. Una compañera comentó nuevamente lo difícil que era para ella conseguir compañerxs que colaboren con la tarea. Otro compañero dijo que el desafío es que haya más trabajo en ESS.</p> <p>Afuera del aula había mucho movimiento por los pasillos de personas que iban volviendo hacia el espacio central del evento. Las docentes intervenimos en diferentes momentos resaltando que lo que queríamos era pensar los desafíos que podía afrontar la TUESS,</p>		
--	---	--	--

	<p>más que aquellas cuestiones en las que la TUESS no podía tener injerencia. <u>L dijo que había estado anotando algunas cuestiones mientras lxs compañerxs hablaban, para ir marcando los desafíos. Los enumeró: cómo desarrollamos circuitos económicos; más TICs relacionadas con contabilidad; fortalecer las relaciones institucionales.</u></p> <p>Vamos cerrando la actividad y volcando las conclusiones en cartulinas, un poco apurados por los ruidos externos. Sin embargo nadie se levantó y todxs continuaban realizando aportes, muy atentxs y comprometidxs con el trabajo. A se sentó al lado de L y comenzó a escribir en una cartulina lo consensuado sobre las prácticas relatadas. Luego en otra lo referido a los aprendizajes y por último en otra cartulina los desafíos. Las cartulinas eran de diferentes colores. A decía mientras escribía los aprendizajes que parecía que a escribir papelógrafos no habían aprendido este año. Todxs se rieron. Yo propuse que si bien escribió los afiches una profesora, decidieran entre ellxs quiénes realizarían la exposición.</p>		
--	---	--	--

▪ Entrevistas desgrabadas

Entrevista 1 - 27 de marzo de 2017

W: ¿Cómo llegaste a la TUESS?

G: En realidad, yo en el año 2010 entré al DOSESS (Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria). ¿Cómo llegué al DOSESS? Casi por casualidad. Yo estaba... me había recibido hacía muy poquito. En realidad todavía me faltaba la tesis. Estaba en un proceso de búsqueda de trabajo y la mamá de una compañera, una amiga de años, me llama un día así como de sorpresa y me dice: “¿qué tenés que hacer ahora?”, “Nada, no sé”, “Bueno andá a la UNQui que están haciendo entrevistas para ser docente en un diploma”, “¿Qué, yo, a la unqui?”. Bueno, me vine así corriendo y ahí fue mi primer contacto con el diploma. Ahí me entrevistó Selva y Emi y al otro día me dijeron “andá a la Jaureche que estamos empezando con la capacitación docente, con la formación de formadores”. Bueno, fui. Y así empezó mi tránsito por este espacio. Lo cierto es que fueron muchos meses de formación docente sin tener una certeza de qué era lo que íbamos a hacer. Me interesaba mucho lo que veíamos en la formación, que tenía que ver con una práctica pedagógica y didáctica diferente a la que yo conocía: la educación popular. Empezaba a conocer todo esto de la comunidad de aprendizaje, la pareja pedagógica, eran cosas que empezaba a escuchar. También el sujeto de aprendizaje con el que íbamos a trabajar que en realidad nadie lo conocía porque todavía no había empezado ni el diploma ni la tecnicatura ni nada. Entonces, empezamos a imaginarnos cómo sería el sujeto de aprendizaje, que en este caso puntual era del Programa Argentina Trabaja, los orientadores, la figura del orientador del programa argentina trabaja. Y bueno, nada, me entusiasmaba todo eso, seguí yendo un montón a la formación sin tener certeza de si iba a arrancar o no, estaba en una etapa de negociación con el ministerio de educación y con el ministerio de desarrollo, salía, no salía... Yo en la incertidumbre también laboral porque bueno era como estar o no, pero me re entusiasmaba. Hasta que en un momento decidí dejar de venir a las reuniones porque ya no lo podía sostener más y a las 2 semanas me llama Selva y me dice “sale, ¿querés sumarte a la matanza?”, yo vivía en la plata. Y dije bueno sí ya fue, vamos a la matanza. Después me llamó al otro día y

me dijo “no, an Fernando”, “bueno, vamos a san Fernando”. Y ahí arranqué, arranqué en el DOSESS, en el diploma que bueno, fue la primer cohorte del diploma. Y fue un poco donde hicimos escuela. Empezamos a poner en práctica todo eso que habíamos diseñado como un grupo de compañeros que estuvieron pensando un montón sobre cómo pensar este dispositivo de enseñanza y aprendizaje con un sujeto de aprendizaje distinto al sujeto de aprendizaje habitual de una universidad, en lugares distintos porque no estábamos situados en la infraestructura de la universidad. Íbamos por todos los espacios del conurbano bonaerense, de zona norte a zona sur. Así que bueno, todo eso implicó un aprendizaje como docente sujeto y como docente colectivo. Bueno eso fue el DOSESS, ahí yo participaba como docente. El DOSESS duró un año y un poquito, como dura el diploma, y cuando finalizó que fue diciembre de... esto empezó en octubre de 2010, en diciembre de 2011 termina el diploma, nada. Terminó la cohorte y la política pública que sustentaba esa cohorte y teníamos que pensar la continuidad de esos estudiantes que no todos, si no los que habían terminado el secundario puedan continuar en la tecnicatura. Ahí también un grupo de personas pensó todo el dispositivo. Construyeron muchas de las materias y en enero de 2012 me llaman para darle continuidad, para participar de la tecnicatura. Ahí ya como docente universitaria. Entonces, ahí... otros aprendizajes, lo que implicaba ser docente universitaria. Antes éramos docentes de extensión. No formábamos parte de la planta interina de la universidad, ahora formábamos parte de la planta y eso implica otras funciones, implica la extensión, la investigación, además de la docencia. Bueno, ese fue mi recorrido hasta llegar a la TUESS.

W: Y entonces, tomando en cuenta todo esto, ¿por qué elegiste...? O sea, uno por casualidad llega, transcurre, etc. ¿Por qué elegiste quedarte en la TUESS?

GM: Igual, sí, uno por casualidad llega. Pero como recién te contaba, empecé todo este trayecto de formación de formadores, de formación docente y ahí fue cuando elijo quedarme.

W: Elegiste desde el DOSESS quedarte...

G: Sí, creo que la propuesta formativa del DOSESS y de la TUESS tiene la misma perspectiva y eso es lo que elijo, de hecho, en su tiempo no me imaginaba siendo docente y ahora creo que es una profesión que elijo en términos de que se puede ser docente desde otro lugar. Nunca..., cuando yo pensaba ser docente al

principio de mi trayectoria en la formación universitaria, me imaginaba ser un docente solo, parado en frente de un grupo de estudiantes que me escuchaban. Y eso no lo podía concebir, no podía concebir pararme frente a un... primero desde lo subjetivo de “no voy a poder” y después desde lo político, no estaba de acuerdo con esa forma pero tampoco concebía que podía existir tan claramente otra forma, más allá de pensar en talleres o cuestiones de educación popular pero más aisladas: educación popular en un taller para un objetivo particular o pensándolo, entre comillas, educación informal, pero este dispositivo que planteamos tanto en el diploma como en la tecnicatura como proyecto político pedagógico, es un proyecto institucionalizado que por un lado rompe con la institución “educación formal”, pero por otro lado se da en el marco de una institución formal como la universidad que es LA institución por excelencia de educación formal y elitista y todo lo que podemos decir de la universidad en su génesis. Esta forma y este dispositivo que fuimos creando, que aparte eso, lo fuimos creando, y eso también me hace elegirlo, ser parte de la creación. Nosotros construimos colectivamente el diploma y la tecnicatura, las materias, los programas, la forma de gestionarlo, los dispositivos que vamos utilizando en las aulas, las herramientas que vamos utilizando, entonces todo eso hace que te sientas de alguna forma parte de la propuesta no solo como un receptor de lo que hay que hacer o, mismo te puede pasar solo en el aula tratando de hacer lo mejor posible desde la educación popular. No, no es eso. Hay un colectivo, una comunidad de aprendizaje docente que construye y que respalda ese momento del aula, que aparte ni siquiera estás solo porque estás en pareja pedagógica. Esa forma sí la elijo, y eso es lo que me hace seguir eligiendo ser docente y llevar esa forma a otros espacios.

W: Entonces un poco ya lo estás diciendo, pero una pregunta que te iba a hacer es eso: ¿qué es para vos ser docente universitario? Lo estuviste diciendo un poco poniendo en contraposición como opuestos el docente que... la imagen de docente que tenías durante tu formación, durante toda tu trayectoria educativa y este nuevo docente que se construye a partir de la DOSESS y de la TUESS. Pero así, si tuvieras que definirlo en función de todo lo que estuviste diciendo ¿cómo lo definirías?

G: Bueno, eh... Podemos pensar qué es ser docente universitario para mí y qué es el ser docente universitario, porque yo creo que hay una perspectiva histórica del ser docente universitario que tiene que ver con el prestigio, la meritocracia, el

ser parte del sistema universitario que claramente es un ser universitario hegemónico. Podría arriesgarme a decir que la mayoría de los docentes de las universidades y sobre todo de las tradicionales... Quizás acá en el conurbano se va rompiendo ese ser docente universitario. Bueno, eso, cómo pensar ese ser docente universitario, el deber ser, el ideal del docente universitario. Para mí ser docente universitario es otra cosa. Y tiene que ver con esto de pensar las tres funciones de la docencia universitaria, empezando por la extensión que es algo que generalmente el ser docente universitario tradicional lo relega, o sea, el docente universitario es docente investigador o investigador docente, dándole mucha relevancia a lo que es la investigación y ni siquiera la investigación acción participativa o la investigación acción, ¿no? Para mí el ser docente tiene que ver con una función más de extensión, que también es discutible el concepto de extensión. Yo lo discuto bastante, pero es la palabra que tenemos para identificar ese concepto. Y tiene que ver con un ser político, pensar en la educación como un espacio de transformación, como un espacio de emancipación, como un espacio liberador de alguna forma y por eso me parece que la extensión cumple un rol fundamental en pensar el vínculo con la sociedad. Para mí el aula es una parte del ser docente, no sé muy bien cómo explicarlo, pero es primero pensar el territorio para poder llevar al aula o para poder tomar en el aula y salir del aula y que el aula sea un espacio abierto. Y la extensión te da un poco esa posibilidad de poder partir del territorio. De hecho el diploma y la tecnicatura surgen a partir de la extensión, no surgen como carrera aislada o inventada por académicos, surge por una demanda del territorio para poder formarse en lo que están haciendo, mejorar lo que están haciendo y seguir haciendo lo que están haciendo. Entonces me parece que la función, o este ser docente universitario para mí tiene que ver con eso, tiene que ver con poder articular territorio y universidad o más aun, poder pensar que la universidad es territorio, ¿no? No pensar universidad aislada, porque muchas veces pensamos... por ay es algo más complejo ¿no? Pero muchas veces pensamos “la universidad se tiene que vincular con el territorio, tiene que ser pertinente con lo que pasa en esa área local en la que se inscribe”, o los problemas sociales, “tiene que responder a las problemáticas...” para mí la universidad es parte y el territorio es parte de esa universidad, no podemos pensar que “este bloque que es universidad se tiene que vincular con este territorio”, no, se tiene que constituir como un mismo actor universi-

dad territorio, no sé cómo lo llamaría, pero si lo pensamos en el vínculo hay dos cuestiones que se están... como dos bloques, bueno, para mí no, tiene que pensarse como único, la universidad como una institución más de las otras instituciones que existen en el territorio, que aporta algunas cuestiones específicas pero que es eso, es parte de su territorio, y ahí pensar la educación.

W: Gráficamente me imaginé, vos hablabas de dos bloques y me imaginé dos círculos bien cerrados cada uno. Y me imagino en cambio, la universidad y ese círculo que sea absolutamente permeable, pensé en eso ¿no? La universidad atravesada...

G: Atravesada permanentemente... y eso empieza a pasar creo que con la apertura de los últimos años, en las universidades del conurbano, empieza a tensionarse más ese concepto y a trabajarse más esa tensión entre universidad y territorio. De hecho la universidad está físicamente ubicada más en un territorio particular, pero bueno creo que hay que seguir dándole una vueltila más, más allá de lo que se viene logrando.

W: Hace un ratito dijiste algo como que la docencia universitaria la pensás como un espacio transformador, un espacio liberador: ¿para qué destinatarios? ¿Para el destinatario que está en el rol de estudiante solamente, para todos los que participan, para el docente que está incluido?

G: Para todos, el tema es el nivel de... el alcance que pueda tener en cada uno de los sectores. A ver, cómo explicarlo... creo que... me cuesta pensar el rol docente como un rol aislado. No sé... si se entiende... no es que el rol del docente universitario es un... o el ser docente es un ser liberador en sí mismo. Se constituye en emancipador, liberador, o como sea, en la relación con otros, en la relación con el estudiante, en la relación con las organizaciones de la sociedad, en la relación con otros docentes, en la relación con la institución en sí misma, con los directivos, con los PAS (personal administrativo y de servicios) con los que sea, entonces, en ese punto es liberador para cada uno de los actores que participan de distintos roles. Puntualmente, la docencia en aula, donde se da el encuentro entre estudiante, docente y también otros docentes que constituyen esa aula, como la pareja pedagógica, creo que es liberador para el estudiante pero más para el docente. Esta práctica de docencia que nosotros desarrollamos. No creo que sea así en una práctica tradicional. Debo decir algo, nunca fui docente de otra forma. Eso

también creo que es un criterio que tenés que tener en cuenta porque no voy a ser muy objetiva.

W: Fuiste estudiante en otras formas, no estuviste en el rol de docente...

G: Por eso, como estudiante puedo decir que la práctica docente tradicional creo que tiene ciertos límites para el docente sobre todo, pero puede llegar a ser, no sé... ponele, como estudiante de la carrera de sociología aprendí un montón de cosas, no voy a decir que no aprendí, pero aprendí contenidos, aprendí conceptos que me ayudaron a pensar algunas cuestiones. Pero ¿para el docente mismo...? Y, la verdad que he visto repetirse clases que creo que ya se las saben de memoria, que no son liberadoras. Esta forma de docencia creo que es liberadora para docentes, para estudiantes, para los docentes compañeros, la comunidad de aprendizaje docente, y en distintas medidas de alcance, para los territorios y las organizaciones de los territorios de las que formamos parte tanto los docentes como los estudiantes. Sobre todo pensando la formación en economía social. Porque podemos pensar prácticas educativas con esta metodología en distintas temáticas, que serían súper válidas, nosotros específicamente somos docentes de economía social, y eso tiene su particularidad, aparte de que la práctica educativa no sería coherente con los principios, valores y prácticas de la economía social si la pensamos con la educación tradicional. Además los estudiantes que transitan por la formación son parte de un colectivo, sabiéndolo o no, que trabaja desde otro lugar. Trabaja en equipo, trabaja en colectivo, trabaja asociativamente, trabaja autogestivamente, o lo quiere hacer o lo va a hacer o lo hizo en algún momento. Entonces ese trabajo asociativo que tiene en otros espacios inevitablemente entra al aula y vuelve a salir del aula y en ese sentido esa práctica o ese ser docente de alguna forma está trasladándose a los territorios de los cuales forman parte los estudiantes y a su vez los docentes.

W: Contame una clase que te haya dejado algo. Una anécdota que te resulte interesante en función de lo que estuvimos hablando.

G: Lo primero que se me viene a la cabeza es mis primeras experiencias que fueron en el DOSESS.

W: ¿En San Fernando?

G: En San Fernando, sí. Y tiene que ver con algo que me marcó en término de dos cuestiones. Primero mi primera experiencia docente en términos generales y por otro lado con el sujeto de aprendizaje con el que me encontraba, que era un

sujeto que tenía las características de ser adulto, de ser militante y al que me tenía que de alguna forma enfrentar. Tenía que conocerlo y desde mi primera experiencia como docente. Bueno, nada, cuestión que era... yo llegué a San Fernando, era un grupo de personas adultas, grosas, militantes, potentes, con mucha trayectoria y lo primero que me dijeron es “vos, pibita ¿qué me venís a decir?”. Y yo con mucha cautela y cariño “no vengo a decir nada, vamos a trabajar así y así, hay algunas cuestiones que se van a respetar”. Me tuve que poner un poco... con herramientas de la educación bancaria, porque hay veces que las necesitamos. Y el último día de ese diploma algo que me dijeron es “pensar que nosotros pensamos que eras una pibita que venías a decirnos cómo había que hacer” y cómo pusieron en valor ese espacio de ser docente desde otro lugar. Porque ellos se imaginaban que yo iba a ir como una... me veían una pibita de veintipico de años yéndoles a decir lo que tenían que hacer y lo que vieron fue otra cosa ¿no? Vieron cómo se pusieron en valor sus prácticas y a partir de ahí fuimos construyendo otras herramientas que les sirvieron para su vida, para su militancia, para su construcción en los territorios. Eso, así, como que me quedó marcado como una imagen del proceso. Como quién sos y bueno, después poner en valor eso que me habían dicho. “Nosotros te dijimos todo esto pero...”

W: La primera mirada, el primer prejuicio y luego...

G: Claro, que también eso, por estar atravesados por prácticas educativas que todos transitamos generalmente, que son las prácticas educativas donde un docente se para a decir lo que está bien o lo que el conocimiento científico legitima. No sé después, un montón de clases podría contar, qué sé yo... podemos quedarnos con ésta.

W: Bueno, dale, con esa primera experiencia. Y en particular a vos, esta experiencia... bueno, la experiencia elegida además, DOSESS/TUESS, ¿sentís que en vos produjo algún cambio?

G: Sí, claramente, aprendí a ser docente así. Eso es, o sea, el cambio fue aprender a ser docente.

W: Fue un cambio en tu persona, digamos, porque es una dimensión nueva...

G: Yo creo que lo difícil va a ser tratar de ser docente de otra forma si en algún momento lo tengo que ser. Creo que no voy a poder. Pero bueno trataré de buscar las herramientas. Sí, esa es como la gran transformación y después qué sé yo, un

montón de cosas más dentro de ese aprender a ser docente, aprender a trabajar con otro permanentemente en el aula, ese estar sincronizados que para mí es un aprendizaje súper valioso. Trabajar en pareja pedagógica, saber cuándo poder mirar a un costado y que el otro aporte ahí o en la planificación. Bueno, la planificación, para mí eso es un súper aprendizaje. Me cuesta hablar de transformaciones, porque vos me preguntaste algún cambio... me cuesta hablar de cambios, prefiero hablar de aprendizajes porque, por esto, porque es mi primera experiencia docente. Entonces sí, hay cambios en mi persona en términos de por ejemplo, poder hablar con más soltura, poder argumentar un montón de cuestiones más, poder pararme más políticamente en algunas cuestiones, pero tiene que ver con aprendizajes más que con transformaciones. Tiene que ver con esta trayectoria en el DOSESS y en la tecnicatura porque no fui docente de otra forma. Entonces no hay una transformación entre un ser docente hace un tiempo en, no sé, en una escuela o en una universidad x y el ser docente hoy. Hay un proceso de aprendizaje de poder... nada, apropiarse de un montón de herramientas que te da este espacio.

W: ¿Lo circunscribís al ámbito laboral profesional?

G: No, claramente que no. Aprendés... a mí lo que me pasó es llevar esta perspectiva y estos aprendizajes a todos los ámbitos de la vida. A ver... desde lo cotidiano, hasta la relación con mis amigos, o sea, es una forma de pararte en la vida. Una forma, la educación popular, qué sé yo, no concibo un espacio donde yo pueda... no sé, imagino, una reunión familiar, bueno, yo no voy y hablo “pam pam pam”, y digo lo que pienso y me voy, no, lo primero que hago es escuchar. Entonces, esas son prácticas que las aprendí acá de alguna forma, primero escuchar, después poder argumentar otras cuestiones y eso se lleva a todos lados, no sé, es como una práctica.

W: Bueno, muchas gracias.

G: Gracias a vos.

Edad: 31, Profesión: Licenciada en Sociología.

Entrevista 4 - 2 de octubre de 2017

W: Bueno, empecemos la entrevista entonces... La primera pregunta es: ¿Cómo llegaste a la TUESS?

D: A la TUESS yo llegué por la articulación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo, y la Universidad, desde los equipos propuestos por el Ministerio de Educación. Bah, en realidad así llegue al DOSESS, yo formaba parte de la planta docente de un Instituto, después fui convocado por el Ministerio de Educación, me propusieron como docente tutor, y... en realidad después me quedé en la TUESS y creo que tiene que ver justamente con mi trayectoria en el ámbito de la educación popular... porque bueno, yo venía de muchos años de trabajo con organizaciones comunitarias, en la zona de Jose C. Paz, Malvinas, San Miguel, trabajando con experiencias autogestivas de educación en primera infancia, apoyo escolar, proyectos de jóvenes, buscando también cómo generar estrategias de formación para los agentes comunitarios, y bueno, había pasado por espacios académicos y también no tanto... qué se yo, la organización de programas sociales, estuve en el equipo que por ejemplo en los últimos años armó el FINES, el fines de terminalidad secundaria, he estado en el instituto Paulo Freire Argentina en su inicio, y bueno, no sé, llego desde ese lugar, pensándome como... pensándome más como educador popular, que como docente universitario, había tenido también la posibilidad de tener algunas materias específicas en la Licenciatura en Educación de la Universidad de San Martín, que fueron poco, digamos, como pioneras en este sentido, porque pude tener un seminario que se llamaba “Comunidades de aprendizaje” y otro seminario que era sobre educación popular, en el marco de la licenciatura de grado en educación mientras duró una gestión en la carrera y después, en 4 años más o menos se cerró esa posibilidad.

W: Pero entonces, bueno, yo te voy a preguntar también un poco sobre tus experiencias como docente en otros espacios que no sean en la TUESS y vos agregás también el DOSESS como parte de este mismo proyecto, de alguna forma, ¿no? por lo que voy viendo, entonces específicamente, en un momento dijiste, “bueno después me quedé en la TUESS”, y bueno entonces ¿por qué elegiste quedarte en la TUESS? O sea, llegaste por el DOSESS, convocado por el Ministerio de Educación... ¿Por qué elegiste quedarte?

D: Mirá, me pareció que había una propuesta sólida y coherente, en la búsqueda, de una metodología y de, digamos, de la construcción de un proceso, no es que la TUESS lo tuviera todo claro, nuestro equipo de economía social no es que lo tenía todo claro, sino que había y sigue habiendo una intención muy profunda y

honestamente de estar problematizando lo que hacemos, de construir realmente un espacio de inclusión para el sujeto educativo popular, yo me siento asistiendo en los últimos años por el DOSESS, por la TUESS, a un momento que considero histórico dentro de la historia de la Universidad, porque solamente lo puedo comparar con lo que pasó después del 45 con las CNAOP, y lo que fue después la creación de la Universidad Obrera Nacional, esta irrupción masiva de trabajadores, y trabajadoras desocupados a las aulas de la Universidad, con todo lo que les significó simbólicamente, ¿no? de estar en otra situación, de volverse realmente protagonistas, de no haberse imaginado nunca pisando un aula universitaria, y bueno, y hoy ser graduados, construir otros horizontes, tener como otras credenciales para desempeñarse en la vida, en el territorio, en el trabajo, para mí es maravilloso todo eso, cómo fue sucediendo, y que lo hicimos desde un espacio colectivo, de, o sea, en mayor o menor medida creo que todos nos podemos sentir protagonistas de esta construcción, ya dije en el principio, no es que es una construcción perfecta, tiene muchas cuestiones que todavía hay que seguir revisando, pero está como la inquietud de poder hacerlo, y eso también me parece muy coincidente con el planteo de la educación popular, ¿no? que es reflexión, acción, volver de la reflexión a la acción, o sea una sistematización permanente de la práctica, un volver permanentemente a qué es lo que uno está haciendo, cuál es el sentido, quién es el sujeto que tiene delante, quién es uno como sujeto.

W: Bien, sí, abriste dos cosas de hecho, antes habías dicho que de alguna forma, antes de mi segunda... de mi re-pregunta digamos, dijiste que en la TUESS estaba mucho tu trayectoria desde la educación popular, o sea, me queda pendiente preguntarte no sé si ahora porque nos vamos de tema pero después capaz, en esos espacios en que formaste parte me parece que fue como docente y también de alguna forma en la construcción desde la gestión de alguna forma, o desde la construcción de esos dispositivos, por ejemplo FINES, entonces es educación popular y también ahora mencionaste que es la clase trabajadora, o trabajadores desocupados que entran en la Universidad, entonces tenemos dos cuestiones: tenemos la educación popular, con sus estrategias, con sus fundamentación, y con sus objetivos, y tenemos también la docencia universitaria... ¿Cómo ves vos entonces la docencia universitaria, en relación con esto, no? ¿Que implicaría ser docente universitario?

D: Es que yo estas dos cosas no las veo como un contrasentido, me parece que

la educación popular en primer lugar no tiene que ver con una serie de prácticas sociales o técnicas que uno hace para ofrecer alguna instancia formativa a los pobres, como una oferta de calidad, de baja o dudosa calidad... sino que sobre todo es una posición política, una posición del docente y de la Institución educativa en función de, digamos, una opción por el sujeto, que está en una clara situación de desventaja, de injusticia, digamos, y en asumir cómo la educación puede proporcionarle herramientas que siempre van a ser colectivas para poder superar esa situación de injusticia, entonces, desde la responsabilidad social que a nosotros nos toca como educadores en la Universidad, bueno, yo me ubico en la educación popular, soy educador popular dentro de la Universidad. Utilizaré algunas técnicas que hacen al bagaje de la educación popular en los territorios, tal vez sí o tal vez no, me parece que lo más importante es esto otro, en la búsqueda de generar horizontes de transformación de la realidad para esos sujetos de la injusticia, y hay que buscar la manera de que los procedimientos educativos, la didáctica utilizada en las aulas, la didáctica utilizada en los territorios, eh... realmente nos permita alcanzar esos horizontes de organización, entonces, seguramente a los que venimos de, a los que tenemos otros repertorios culturales nos va a significar poner en juego esos repertorios para buscar cómo llegar al otro que viene con otro repertorio cultural, para dialogar con ese repertorio y ofrecer desde la institución académica la ampliación de los repertorios, ¿no? Eso es todo un desafío, un desafío de vigilancia, de traducción, para poder estar al servicio de, y no digamos, que ellos nos permitan corroborar nuestras hipótesis, no se trata de eso sino todo lo contrario.

W: Bien, en relación con la institución universidad y las demandas, exigencias o responsabilidades que la institución pone sobre el docente digo, ¿no? O sea, que en algún punto a veces capaz, se producen algunos choques u obstaculiza ese otro proceso que estás mencionando vos de ponerse al servicio de, ¿cómo es esa negociación, cómo lo vivís?

D: Mirá, para mí como todo en la vida, no es sin tensión pero es por ese camino. No vamos a lograr una, como una verdadera inclusión o una verdadera transformación a mi criterio, sin incorporar las lógicas institucionales... nosotros estaríamos haciendo, no sé, como un flaco favor a los sectores populares si adaptáramos, no sé, totalmente el marco institucional a una forma que es ficticia, pero que después todos encontramos en la vida, la ciudad, qué sé yo. Entonces me parece

que se trata de una, de transitar una tensión y dando también a los otros herramientas para transitar esas tensiones. Eso no me pasa solo en la universidad, también en mi experiencia en los Institutos de Formación Docente, o en cualquier, en todas las instituciones, ¿no? Y yo, hago lo posible por entrecomillas “cumplir con los contenidos curriculares de las materias” en las que me tocan dar o, no sé, ir procesando la bibliografía que se supone que tengo que dar, en diálogo y en tensión con la realidad de un grupo, con los objetivos personales y colectivos que me parece que podamos ir construyendo.

W: Con todo esto, que es más teórico si querés, y reflexión sobre la teoría... Te propongo que pienses una escena de una clase, sí, un momento o una clase o lo que vos consideres, que sea una buena anécdota que te haya dejado algo, o que de alguna forma ejemplifique o represente algo de lo que acabás de mencionar. ¿Me explico?

D: Sí... pero es muy difícil (risas). Eh... ¿Una anécdota... de una clase? eh...

W: Pienso en la TUESS, o en el DOSESS...

D: Eh... Lo que pasa es que... que para mí, es muy importante, o sea, a mí me causa mucha satisfacción dar clases, y dar clases con esta, desde esta perspectiva, ¿no? Y... Entonces me quedo como fascinado cuando se, cuando siento que se dan... eh... procesos que son de transformación, de construcción colectiva, de entender cuál es el lugar del docente y cuál el lugar del educando, en esta lógica donde no ocupamos lugares jerárquicos, sino de facilitación de la producción de conocimientos, cuando noto que eso genera un impacto en la práctica del otro, a mí me genera mucha satisfacción y entonces me... no sé cómo decirlo, es como si permanentemente lo que intento es tratar de obtener eso, en la forma de dar clase, ¿no? Y me parece que nos pasa seguido esto, esto que estoy diciendo, entonces me quedo como fascinado más con las últimas clases, te podría contar relatos de las últimas clases, porque lo primero que pensé es en un compañero de Malvinas, que no sé si fue por efecto de una clase, o si, fue por efecto de muchas clases, pero que como síntesis él expresaba haber ubicado, haber registrado, haberse registrado en la historia a partir de un proceso formativo, y lo que a él le significaba sentirse fruto del Argentina Trabaja, fruto del DOSESS, fruto del FINES posteriormente, fruto de la TUESS, trabajando como cooperativista en una universidad, yendo al DOSESS con su hija... construyendo las veredas de la universidad con su coopera-

tiva y sintiendo que esas iban a ser las aulas donde estén sus nietos, entonces..., viniendo del piquete, entonces ese tipo de historias son las que cotidianamente uno vive, ¿no? Y está re bueno.

W: Claro... Más allá que uno no quiera corroborar esas, esos propósitos que uno tiene o sea, eso sucede, eso uno lo vive, sí, de alguna forma eso de buscar que eso se note, o sea es una forma también que por ahí es el camino.

D: Pensaba, bah no sé ahora se me ocurre una intervención más concreta en Marcos Paz... donde uno de los estudiantes, que viene de una trayectoria totalmente distinta porque él trabajó en una empresa, fue tipo gerente de recursos humanos, es ingeniero, y a la vejez se le dio por esta veta de la economía social, pero le cuesta mucho salir de su matriz, ¿no? Y entonces como había tenido ciertas dificultades de vínculo con algunos, no dificultades de vínculo, de temporalidad digamos, con sus compañeros de grupos de prácticas, medio como que empezó con un grupo, y este grupo iba a otro ritmo, empezó con otro y también le pasó lo mismo y entonces en el último momento definió “bueno, yo para avanzar hago mi propio proyecto”, y yo lo dejé, lo dejamos con Silvia ahí recorriendo ese camino, eh... y avanzó muy bien porque hizo gestiones con el municipio, planteó hacer una capacitación de diagnóstico con los emprendedores feriantes que estaban registrados en el municipio, etc. Pero... a mí lo que se me ocurrió, y después lo discutimos con Silvia y le dimos cause, fue que bueno, todo bien, pero él tenía que aprender a trabajar con otros, entonces transformamos esa práctica que no podía ser de un grupo porque ya la había encarado él, en una práctica de toda la comisión, ¿no? E hicimos, digamos, como una presentación de cuáles habían sido los avances, lo metimos en la caja de lo que implicaba la construcción de la economía social desde la visión de la educación social y la comunidad de aprendizaje, y se está dando un proceso interesante donde, bueno, vemos en la práctica que es con otros, y que es reflexionando sobre la propia acción, que es ubicando... por ejemplo, él había preparado una charla sobre economía social, cuando plantea charla yo pongo en discusión, bueno ¿por qué charla?, ¿cuál es la concepción de una charla? estamos hablando de que vamos de manera unidireccional a plantear contenidos, sobre economía social, bueno... ¿Se trata de eso, o necesitamos hacer un diagnóstico, ¿necesitamos saber qué es lo que los otros conocen de la economía social, hacer algo? entonces alguien dice “no claro, debería ser un conversatorio”, dice uno de

ellos y quedamos con la palabra. A los cinco minutos otro vuelve a intervenir “¿Pero la charla de economía social la vamos a dar o no?” entonces otra vez volver sobre esta cuestión... nada, te cuento una escena concreta que tiene que ver con este trabajo de lo colectivo, de las imágenes sobre la educación en esta materia que es educación social.

W: Y está muy bueno porque marca también cómo trabajan con el emergente, cómo trabajan... cómo incluyen los contenidos en la clase de una forma colectiva, dice mucho la escena.

D: Y desde lo territorial...

W: Y desde lo territorial también, claramente. Situadamente. Entonces, si tuviéramos que ir empezando a sintetizar algún... ah no, perdón. Antes de eso, en realidad, antes de hacer una sistematización, hay algo que pensaba que era: vos habías hablado al principio de otras experiencias docentes, y... bueno, ¿cuáles son esas otras experiencias docentes que tenés? O sea, ¿cómo las describirías? ¿Todas en la misma línea de educación popular? ¿Tuviste algunas experiencias diferentes?

D: Mirá... Parado en esta cuestión de que la educación popular es una opción por el sujeto en situación de injusticia creo que no me corrí de ese lugar, de todas maneras he estado en distintas instancias porque a nivel por ejemplo de la gestión, formé parte bastante tiempo de la dirección nacional, o coordinación, en distintos momentos cambió de nombres, de tecnicatura superior en sociales y humanísticas de los Institutos Terciarios... y bueno, ahí acompañé procesos de construcción, de diseño, de tecnicaturas en distintas provincias del país... Luego también en el ámbito de la... de lo que sería la política pública, acompañé el desarrollo territorial del FINES, y sobre todo lo que tenía que ver con la formación de los formadores, la formación de docentes, bueno, en la red del encuentro, que fue este espacio de pertenencia durante más de diez años, estuve a cargo entre otras cosas, del diseño de las capacitaciones de educadores comunitarios, educadoras comunitarias, y bueno, fueron como tareas más de gestión en algún caso, pero que a mí me permitían poner una perspectiva en el desarrollo posterior que iban a hacer otros. Y después di clases.

W: Bien... Y eso, teniendo la posibilidad esa digo, de la gestión, lo pienso ahora pero me parece importante también, ¿cuál es la relación entre estar en esos equipos de gestión y estar a la vez en el aula? ¿Pensaste en algún momento en no

estar en el aula y poder desde el otro lugar también aportar o es necesario que estén ambas? Ambas dimensiones...

D: Un poco de docencia, preferiría no perderla. Porque también es como un termómetro... en el acercamiento a cuestiones mucho más concretas, más entre las personas, ¿no? Eh... la gestión siempre te hace, te pone en lugar de mayor abstracción, sobre los procesos concretos de las personas... eh... No sé, eh... aún, por ejemplo, hace tres, o no, dos años atrás estuve en la coordinación del CBC en la UBA de Escobar, y yo estaba solo en la situación de gestión dentro de esa institucionalidad, y hay muchas cosas que te perdés si no tenés un contacto más directo con lo que pasa desde el otro... desde el lado de los estudiantes.

W: Bien... De la mano con eso y tomando en cuenta todo lo que dijiste antes, entonces, si tuvieras que elegir, bueno así para hacer un cierre, ¿no? pensar cuáles son las habilidades que tiene que tener un docente universitario, en este caso ya lo planteaste desde un lugar ético político, y eso quedó claro, entonces ¿cuáles serían esas habilidades que no pueden faltar?

D: Em... Yo la verdad, no sé si será reductivo de las áreas disciplinarias en las que nosotros estamos, creo que no, pero bueno, me parece que es muy importante que haya, que un docente universitario tenga una buena lectura del contexto, del escenario, que tenga un buen diagnóstico, un diagnóstico también de la comunidad en la cual, de la comunidad universitaria, en relación a los territorios donde, de los cuales provienen los estudiantes que uno tiene "a cargo" entre comillas en un aula, porque si no, no entiendo cómo se desarrollaría la responsabilidad social de la universidad si no es en relación a un contexto y a un territorio concreto, y cómo nosotros podríamos formar profesionales en las distintas áreas que estén involucrados con su contexto si uno como docente es un plato volador que viene al aula y así como vino se va... eso como primera cuestión. Y lo otro es más en términos de la vinculación humana: el respeto, la empatía, no sé cómo decirlo, la posibilidad de generar un ámbito que sea de confianza, de diálogo, un ámbito agradable, afectivo... y me parece que también que se viva realmente como un espacio de aprendizaje, muchas veces... a mí me pasa muchas veces de repetir en el aula que... ¿viste cuando les preguntas a los estudiantes cosas? y sobre todo en el discurso terciario, me pasa a veces que se quedan callados, se quedan callados y yo siempre insisto en plantear que estamos en un espacio de aprendizaje, que vale equivocarse, ¿no?

que justamente, desde las equivocaciones podemos aprender, cuestiones que nosotros sabemos teóricamente pero que no están en el cuerpo de los estudiantes, y que tiene que ver con las prácticas docentes.

W: Sí, claramente. Bueno, y hace un rato cuando contabas esa primera escena no-escena que era en realidad un proceso te emocionaste, yo también (risas) de hecho. Entonces bueno, mi última pregunta es un poco pensar eso, pensar ahora ya más en vos como persona, que bueno elegís la docencia parte de tu trabajo, de tu profesión, y específicamente en esta experiencia de la TUESS/DOSESS claramente, que van de la mano, ¿Sentís que te cambió de alguna forma, que hay cosas que se modificaron en vos, o te ayudaron a reflexionar o algo? O sea ¿Hay algo que podamos atribuirle de alguna forma?

D: A la TUESS?

W: Claro, a la experiencia de la TUESS/DOSESS en tu persona.

D: Mirá, por un lado el contacto con el campo de la economía social y solidaria desde la TUESS/DOSESS a mí me dio una visión mucho más integral de los problemas territoriales y de las posibilidades también de construcción territorial, quizás yo antes de la economía social tiene una visión más irrealista, o más, un poco más abstracta, más no sé cómo decirlo, más conceptual, más de los valores, del campo de los valores nada más, y si bien la economía social está llena de valores, también implica como una integración de los valores en procedimientos que son absolutamente materiales, relaciones, contextos bien materiales, que se materializan, entonces eso para mí es muy positivo, porque me da como una perspectiva de estar contribuyendo a realizaciones más reales. Por otro lado, em... aunque no seamos un equipo ideal, yo valoro un montón la tensión, la tendencia que tenemos de construcción de equipo, la pareja pedagógica, la discusión sobre cuestiones que hay que volver a pensar, innovar, la reunión sostenida de los lunes, aún cuando a veces las reuniones son “bueno, basta, por qué me están pasando esta información”, o bueno, no sé, como que toda esa parte me parece súper valiosa y me da... me alegro mucho de poder... me hace confiar en este proyecto, ¿no? Y me cambió en algo porque, yo pasé por muchos proyectos, muchas experiencias, también de equipos y a veces uno viene como medio con el caballo cansado, de la desilusión de... como que no es posible, y acá me encuentro un equipo que con un sentido vincular realista, va desarrollando algo en el tiempo porque está muy claro que es

lo que queremos.

W: Bien... Bueno, ¡muchas gracias!

Edad: 48, Profesión: Licenciado y profesor en psicología, terminando la maestría en antropología social.

Entrevista 7 - 2 de noviembre de 2017

W: Bueno... la primera pregunta es ¿Cómo llegaste a la TUESS?

N: Cómo llegue a la TUESS... eh... bueno, en el año 2010 me llamaron acá de la Universidad de Quilmes para comentarme que había salido un proyecto muy grande de un Diploma de Operador Socio Educativo en Economía Solidaria y que estaban buscando alguien que coordine en el sentido de construir lo que sería el área de economía social dentro de ese título de extensión, diploma de extensión que tenía como dos grandes coordenadas que eran: grupos, y economía social. Y bueno, la verdad que me interesó, vine a hablar, me mostraron más o menos el esquema, esperaban unos mil estudiantes, cooperativistas del Argentina Trabaja, orientadores, que no tenía mucha idea de qué era esa figura porque no la reconocía dentro de una cooperativa tal cual las conocía yo, y entonces nada, me puse a trabajar, era un trabajo en equipo, participaba gente del Ministerio de Educación, de Desarrollo Social, y otros que coordinaban el área- grupos y el área-prácticas, porque el tercer eje era... en el último tiempo se hacían prácticas territoriales. Y me quedé, porque después del diploma terminamos con la experiencia pedagógica innovadora dentro de la Universidad, la primera experiencia con adultos, la primera experiencia con trabajadores, pero seguía en el ámbito de extensión, una universidad tiene más libertad en el ámbito extensión. Después, lo que sí fue el desafío, pero eso ya estaba pautado de antemano, y estaba la decisión política de la Universidad, de hacer esta experiencia de este proyecto que ellos llamaban “Inclusión Educativa” de trabajadores y trabajadoras a la Universidad, ya en una instancia que era universitaria, si bien tecnicatura, universitaria. Y bueno, así fue como llegué a la tecnicatura, me ofrecieron dirigirla, en función de profundizar, ampliar y seguir construyendo en base a la experiencia que habíamos hecho en la Diplo, como la llamábamos, y bueno, desde entonces estoy ahí, estoy acá.

W: Vos dijiste, justo, y me quedé... y esa era la segunda pregunta en realidad,

¿Por qué elegiste quedarte?

N: Eh... Mirá la verdad que por varias razones, alguna tiene que ver con lo personal digamos, ¿no? yo en los últimos años en un momento de mi carrera o de lo que fue mi trayecto profesional, y también de mucho aprendizaje, decidí dejar la Universidad, la academia, que era donde me movía, en la UBA básicamente, que estaba muy interesante, la cátedra, teníamos una revista, teníamos unas cuantas iniciativas, pero de repente se sentía como... yo sentía que ahí no pasaba nada, que no pasaba nada, nada, que estábamos en el 89'/90' y en el 90' bueno... ya avanzaba el 90' y se veía que todo lo que esperábamos que como orientación digamos de la política pública, o de modelo de país, no iba a ser, y entonces me fui a trabajar a los barrios, hice una escuela en un asentamiento, que se llamaba "Escuela de Formación de Dirigentes" y bueno, empecé a trabajar la educación popular, y trabajamos formación política, y me parecía que lo transformativo pasaría por ahí y entonces es como que largué todo y me fui ahí.

Y después pasé por el Estado, y después salí del Estado, y pasé por otros proyectos, y entonces como... cuando vino esto sentí como que era una síntesis, o sea, volvía a un lugar de la academia, cuya práctica tenía mucho que ver con aquello que yo había construido así como muy, como sola, porque sola con las organizaciones, y con los movimientos sociales, mucho, pensando que ese era el lugar del sociólogo, un poco como pasó con Touraine en solidaridad, salvando las distancias por supuesto (risas), esto de pensar cuál era el rol del sociólogo, y el sociólogo tiene que estar ahí donde estaba el potencial transformativo, bueno yo pensaba mucho eso, y eso era lo que quería hacer, así que acá pensaba las dos cosas ¿no? como que se dio esa síntesis y además que, construir la carrera me permitía mucho reflexionar sobre años de práctica y de trabajo con movimientos sociales, trabajadores, trabajadoras, empresas recuperadas, que venía bueno, en esos años que hoy desde el 96' hasta el 2010 que me llamaron yo venía a full haciendo esos trabajos, y también como tengo una edad que voy terminando, por eso tengo un momento personal me parecía como una buena etapa para cerrar, para sintetizar como dos etapas de lo que fue mi carrera o mi vocación si se quiere que en este caso coincidían ¿no?

W: Vos, eh... bueno empezaste comentando sobre todo, claramente, esta parte más de coordinación y de construcción como de la Diplo y de la TUESS; pero

también sos docente, en la TUESS y en la Diplo también, ¿no? ¿fuiste? Bueno, entonces me imagino que además de esos dos roles debes cumplir muchos más en realidad (risas) pero bueno tenemos como dos roles bastante específicos, porque bueno una cosa es más la gestión y la coordinación y la dirección, y otra cosa es la parte más de docencia.

N: Sí, mirá para mí esta propuesta digamos, de la Tecnicatura que de entrada se inscribe en lo que se llama pedagogía crítica, esto de tener el rol de docente y de gestión, yo partí como de una hipótesis, o de una premisa, que si la Tecnicatura era un proyecto que buscaba construir poder popular y buscaba transformar, y buscaba cambiar hasta modos de vida te diría, porque estábamos en una etapa donde lo colectivo digamos, había todo una cierta sensibilidad hacia lo colectivo, estamos hablando del año 2010, se había instalado, había como una coyuntura que permitía esto de... entonces mi idea era poner en práctica, en todas las instancias que me tocaba actuar, lo mismo. Entonces, esta gestión, tiene mucho de gestión colectiva, pero no solo porque hay un pequeño equipo que manejó la administración y que no manejó con los criterios habituales de control, de seguimiento, sino de crear confianza, y cooperación, todo se fue creando desde esta hipótesis con los mismos valores y las mismas prácticas que íbamos a trabajar con los estudiantes, trabajaríamos nosotros, desde el nivel de administración hasta el trabajo más importante para mí que es como el sostén real de la Tecnicatura en sus objetivos y en su desenvolvimiento, como trayecto educativo que es el equipo docente... bueno vos participás, pero... ves que toda la construcción de los contenidos, de la metodología, de las técnicas que íbamos a utilizar, de las formas de planificar, todo eso fue en un debate colectivo en lo que, en la instancia, en los plenarios docentes, se sostuvo en 6 años, recién ahora queremos pasar a otra etapa, porque hay mucha construcción hecha, como en un contexto que ahora cambió, y ahora por eso vamos a tomar, porque la tecnicatura todo el tiempo tiene esta vocación transformativa, dialoga con la realidad y toma cosas de la realidad y también confronta y enfrenta, porque es el lugar de resistencia para que sea transformativo, y de formarnos en el pensamiento crítico, entonces estamos viendo por dónde, mapeando, por dónde va a pasar, por el tema de los géneros, no del género, las migraciones, la soberanía alimentaria, el tema del cuidado del ambiente que es tan cercano a la economía social que siempre se enuncia pero nosotros los docentes no lo hemos trabajado,

no sabemos qué pensamos cada uno sobre esos temas, como sí sabemos acerca de la economía social, de los grupos, de la comercialización, del consumo, de todo lo que fuimos trabajando en este tiempo ¿no?

Así que me parece que fue en clave de eso, el trabajo, entonces para mí la docencia es parte de lo mismo, de mi aprendizaje en el equipo, de la gestión, porque los estudiantes en esto de trabajar en clave de comunidad de aprendizaje, también están presentes de distinta forma, en dispositivos concretos como en el aula, en la producción de conocimiento, y también en las asambleas, que nos reúnen a todos. Entonces como que encontramos esos dispositivos que con aciertos y errores se pusieron en marcha pero bueno pudimos ir a lo largo de 6 años, mirando los errores, reflexionando, viendo, cambiando algunas cosas, para que la Tecnicatura cada vez se consolide más en su propuesta pedagógica y de contenido, qué nos hace falta leer y qué para pensar, para pensar críticamente, cómo dialogamos, bueno, así que para mí la docencia es eso, es como, hasta me cuesta llamar docencia, es una... es un lugar que ocupo en un proceso de un colectivo, tiene determinados objetivos, y con conflictos, con esperanzas, poniendo mucho el cuerpo, con mucha actitud activa, vamos construyendo entre todos, por eso no sólo eso que decimos “la Tecnicatura es un proceso en construcción”, de verdad que no es una frase vacía, porque nada está cerrado en la Tecnicatura, nada está cerrado, todo está en función de este objetivo, construir poder popular y conocimiento al servicio del pueblo, la Universidad que abre sus puertas al acceso del trabajador y trabajadora, a lo que ellos tengan que decir, a lo que ellos necesitan para transformar su realidad. Así que, eso, más o menos lo que pienso de lo que es el rol docente y demás.

W: Bien, dijiste, eso es lo que pienso del rol de la docencia, y si pensamos entonces en el rol de la docencia universitaria, incluiría esto... cuando hablás de docencia lo decís en general o en participar de la universitaria, ¿me explico?

N: Mirá yo creo, no podría generalizar, creo que en todos los niveles de la educación han habido grupos y hay, que bueno, que intentan no solamente reproducir lo que está dado porque me parece que la clave pasa por ahí, sino que buscan otras formas que no sean, por eso yo insistía con el pensamiento crítico como objetivo, que no sea... nuestro riesgo es ese, que reproducimos. El rol docente reproduce un montón de criterios que se necesitan para ser personas sumisas, para tener personas que reconozcan una autoridad, para tener una persona que piense que son más o

son menos, que pueden ser calificadas, que pueden ser clasificadas, que pueden ser penalizadas, que etc. ¿no? O sea, me parece que pensar en términos de pedagogía crítica es pensar toda esa parte también, por eso para nosotros, que tenemos los límites a ese desplegar, todo lo que sería esa experiencia, o lanzarnos a experimentar en esa dirección, tenemos el límite que estamos en una institucionalización académica que tiene sus propios valores y sus propios rigideces, por ejemplo el tema de la calidad como está tratado en la universidad que es en estos proyectos que son más de educación popular, tienen básicamente ese cuestionamiento, “¿y pero entra todo en un mundo, cómo entra, no tiene un recorrido, como se evalúa, qué aprenden?”. Nosotros la verdad que... tratamos de trabajar digamos, si tuviera que tomar el ámbito de la academia... con lo más avanzados que encontramos, son estas coordinadas de inclusión, calidad y pertinencia, como un todo, ¿no? no hay una cosa sin la otra, no hay calidad si no hay inclusión y ahí estamos diciendo mucho, la palabra inclusión es una palabra que no la usaría en este contexto pero vino así el proyecto y tampoco se puede ser tan fundamentalista con las cosas pero, me parece que esto de la calidad, inclusión y pertinencia a nosotros nos dio un sostén político importante desde donde posicionarnos y debatir ante una academia que todavía cree que alguien tiene el conocimiento y que hay una carrera en base al conocimiento, y que la producción del conocimiento válida es esa, la de los papers, no quiero invalidar todo eso, pero digo que hay otras formas de conocimiento, y hay otras necesidades del conocimiento, ¿no? porque por ejemplo yo te puedo ir a decir en vez de tanto paper... porque la universidad digamos no es un globo, está en un contexto que sirvió al mercado de tanta investigación puesta al servicio del capital o de la explotación de los trabajadores, de que en la universidad entraba una innovación al servicio de una empresa sin importar ni cómo la usaba, ese ya no era su rol, me parece que nosotros estamos en un posicionamiento donde el conocimiento tiene que ver con la realidad que nos rodea ¿no? con transformar y para transformar esa realidad sí hay que construir poder, y el conocimiento es un lugar de construcción de poder... para el mercado, para el estado, para el pueblo en definitiva.

W: Bueno, o sea pensando todo esto como el marco y lo más importante que es el aula, lo dijiste, el aula en este sentido, bueno vos ahora dirás en qué sentido bien, pero es el contacto con los estudiantes y las estudiantes, bueno, pensaba que

si podés pensar un poco alguna clase, alguna escena, que pienses como una anécdota que de alguna forma pueda representar un poco la experiencia de ser docente en la Tecnicatura, a partir de la Diplo ¿no? Algo que para vos valga la pena contarlo, porque deje algo...

N: Bueno, mirá te cuento una última porque así de una yo puedo pensar un montón, pero una última, nosotros tenemos una materia de Desarrollo Local que es teórica y que realmente es un verdadero desafío darla, porque ellos tienen que saber las teorías del desarrollo que son unas cuantas y que toman su tiempo, y que es una materia que está tres meses... y bueno, es esa clase de materia donde los recursos que tenés que desplegar para ver teoría y que eso no se entienda en sí misma, sino que se pueda mirar en el territorio, genera cosas muy lindas, entonces por ejemplo hicimos una experiencia de decirle “vamos a hacer una bitácora de viaje por nuestro territorio y vamos a ver ahí las huellas de las teorías”, por ejemplo, vemos la globalización, y vienen y te dicen si ver los pibes con celulares, el locutorio, en general nuestros estudiantes son de barrios muy muy humildes, pero el momento en que ellos empiezan a mirar su territorio por ejemplo, el fordismo, la teoría del desarrollismo, las fábricas, las fábricas abandonadas, todo lo que se puede pensar en ese caminar su territorio, y lo curioso es que a lo mejor había alguno que a lo mejor no lo había hecho, empezaron a ser solo de diagnóstico “no porque hay calles que se inundan siempre, los pibes están en el charco, está todo sucio, hay basura”, y se ponen a investigar, qué se ha hecho, entonces terminan haciendo una narración de su territorio que es realmente como si fuera un cuento pero, algo interesante de leer pero que contiene todo, que contiene el paso de ellos, porque la bitácora era cada tema que veíamos iban a buscar digamos qué relación tenía eso con su territorio. Y toda esa mirada muy enriquecida, y el compartir cosas, algunos hasta se mandaron investigaciones más históricas, fueron atrás, a ver cómo era antes, hay algunas bitácoras que no tienen desperdicios, otros sacaron fotos, porque el soporte era libre, ellos podían usar lo que querían para narrar su territorio, pero era narrarlo en función de ciertos ejes temáticos digamos, y la verdad que ese tipo de experiencia en la Tecnicatura es muy común, yo te digo, en las materias que doy yo que son bastantes teóricas y difícil como Economía Social II donde también tienen que ver todas las distintas posiciones y teorías acerca de la economía social, y nosotros inventamos en el aula, entre todos, una herramienta donde

hacemos un cuadro de procesos, le ponemos las categorías que no siempre son las mismas, depende del grupo, y leemos la teoría, quiénes son los actores, cuál es su estrategia de lucha, vamos leyendo en función de cada uno de los planteos, qué sé yo, no es lo mismo Razeto que tiene toda una propuesta más incremental, transformativa, que Coraggio, que Hinkelammert... y bueno así aprendemos teorías, y a mí personalmente que me sé las teorías, en realidad lo que... mi aprendizaje es increíble porque yo estoy formateada, hice maestrías, sé las teorías, me leí todos los textos, alguna cosa así medio, y de repente ellos narran eso mismo con otras palabras, y eso me cambia totalmente, me da una dimensión de lo que yo había percibido que es muy diferente, es un aprendizaje que te da mucha alegría ¿no? como que se rompió un molde o una mirada, una sola manera de leer algo, o de leer la realidad en función de un texto, porque nosotros eso es lo que hacemos, en esa materia teórica, a ver “este señor dice esto, este autor dice esto. ¿Qué pasa en nuestro territorio con eso que dice, cómo lo vemos, cómo lo leemos, qué cosas encontramos?” y bueno la verdad que sí, las clases tienen sus desafíos, a veces cuesta... en el aula hay mucha producción, y en la práctica hay mucha producción, son como los dos lugares donde ellos están en colectivo, están trabajando, compartiendo experiencias y eso funciona muy bien, pero por ejemplo la lectura individual ese es un desafío importante, ¿no? Esa soledad que se requiere, el diálogo, estar ahí con el libro, de pensar en función de alguien que te dice algo con una palabra escrita, eso tiene más dificultad que por ejemplo cuando alguien te dice algo, con un argumento o con una narración oral ¿no? entonces también nosotros en la Tecnicatura lo que buscamos es que ellos se conecten digamos con ese espacio, yo digo de silencio que se necesita para escribir, o para leer un libro, y también viendo que como mejor se funciona, y es lógico porque la carrera está construida así, inventamos esto de las tertulias de lectura dialógica, tertulias dialógicas de lectura donde ellos se pueden juntar, leer el tema en conjunto y debatirlo y demás. No, yo creo que a mí lo que más me impresiona es cómo entraron y cómo se van, y eso es increíble, cómo ellos se apropian en un momento construyen una subjetividad a partir de ésta nueva situación, tan diferente a la que traían, tan diferente que a veces a uno le asombra, cómo realmente un proceso así colectivo de producción de conocimiento puede crear subjetividades que realmente se emancipan de alguna clase de opresión, eso es lo que uno percibe, porque lo ves en la

gente, sus cuerpos, sus diálogos, en lo que proyectan, y la Tecnicatura tiene eso, el que nosotros decimos “la práctica es del lugar, o les cae la ficha o se van”, cuando empiezan su práctica es muy difícil que alguien se vaya de la Tecnicatura, como un punto de inflexión ahí, donde ellos ven que lo que están estudiando cómo se da, se pone en escena en su territorio, las prácticas son profesionalizantes y ya no sé quieren ir, ya tienen una pertenencia y una identidad con la Tecnicatura que les sigue después que terminen de cursar, y todo eso, ¿no?

W: ¿Cómo eran las clases que vos, en las que vos, que vos diste, que desarrollabas antes de la Diplo, y de la TUESS?

N: Eh... bueno...

W: Hay diferentes estilos igual, por lo que ya me fuiste contando, evidentemente...

N: Mirá, nosotros en la Universidad teníamos el formato de una cátedra como cualquier cátedra, teníamos un jefe de cátedra que era un lujo, y seminarios de cátedra de discusión de autores y de debate que también eran un lujo, en el aula teníamos situaciones muy disímiles y costaba bastante pero en realidad, empezar a tratarlo como un problema del grupo no creo que pasara mucho, ¿no? para eso están los prácticos, los espacios de los prácticos... pero no tenían esta propuesta, porque yo creo que no estaba modificada la relación docente-alumno, por más que desde la vuelta de la democracia que nosotros estamos, sí había más acceso, menos solemnidad más informalidad en la relación, en el vínculo, pero no había esa ruptura digamos, ni en el estudiante, ni en el profesor que permitía crear otra situación de formación de conocimiento, yo eso, quizás lo empecé a experimentar en las escuelas barriales y acá, pero con cosas más sencillas. No con un trayecto educativo que tiene forma de carrera, que da un título ni nada de eso, sino más que nada, cómo se trabajaba a partir de problemáticas que traían, pero se trabajaba digamos entre todos, de lo que salía del grupo, pero no había alguien que coordine digamos, un montón de herramientas como puede ser un autor, un texto, una teoría, que también se pone en función de ese tema que se trae porque acá también se trae, pero se ve enriquecido porque lo ponemos en debate con un montón de situaciones. Sí, yo no creo que, nosotros hacíamos como siempre las cosas que queríamos hacer como por fuera de la cátedra, una revista donde publicábamos... por ejemplo hicimos una experiencia en la UBA que se llamaba la Universidad del Aire, que

era una forma superpuesta a la Universidad de Buenos Aires, que no tenía ni cátedras, ni profesores ni alumnos pero que aparecía en cualquier parte, de repente iban a cursar una y entonces a ese profesor le caían los estudiantes de la Universidad del Aire, dábamos clase en la azotea... hicimos mucho revuelo con la Universidad del Aire, pero también éramos un grupo de docentes que por fuera revolucionábamos las aulas, o usábamos cualquier espacio de la universidad para aprender, la azotea, los pasillos, el sótano, bueno, hacíamos cosas así, o alguna cosa de intervenciones, mucha clase pública también, en momento de movilización participábamos como Universidad, y hacíamos así intervenciones... en el espacio público, ¿no? pero ya te digo, siempre fuera del formato del aula, el formato del aula es como que lo que te permite, es el debate crítico, y que vos y todos, de acuerdo en tu orientación política ponés más énfasis en una cosa o en otra, pero no pasa por rupturas pedagógicas.

W: Bueno, y ya como para ir cerrando un poco todo el diálogo... ¿Qué habilidades entonces, dirías vos que se necesitan para ser docente universitario? Desde el enfoque, bueno, desde el enfoque que venís llevando adelante, tomando en cuenta esto que dijimos recién de los diferentes estilos.

N: Yo ni siquiera quisiera plantearlo... como que hay distintas habilidades depende de cómo pienses la docencia, y qué quieras hacer.

W: Por eso, desde tu enfoque, desde cómo vos concebís la docencia, cuáles son las habilidades que para vos son importantes.

N: Vaya pregunta... no sé si pensé mucho eso... Para mí, es el compromiso, el compromiso con el otro, ¿no? con la situación de aprendizaje del otro, este... porque eso como que rompe algo de la índole de “bueno, yo preparo bien una clase, es coherente, tiene objetivos, despliega recursos, y ya está ¿no?” una libertad que te deje, que te permita estar realmente en una situación de producción de conocimiento, realmente en una situación interna, no es fácil ni digo que ocurra siempre, o sea a todos nos sale el maestrillo de adentro en más de una ocasión, no digo que no, pero esos momentos para mí que a veces ocurren, realmente ocurren, es como que hay una cosa de plenitud, ¿no? si se quiere, de plenitud, de por qué está el cuerpo, uno está completo en ese lugar, y entonces es como una síntesis que yo te digo que te transforma, que te transforma subjetivamente y me parece como un punto de partida para empezar a generar procesos transformativos, pero no digo ni

que es fácil ni que ocurra siempre, trabajamos mucho para que eso ocurra.

W: Bien... Bueno, y en particular en vos, esos momentos que son parte de procesos claramente, que hay momentos en los que sentís esa, o que de alguna forma se genera esa plenitud que son instantes por lo que vos... bah no sé si lo interpretó bien, serían como instantes, o momentos específicos, pero estamos siempre trabajando para eso. Eh... Y ¿Qué sentís que te modificó a vos, en que se transformó a vos la experiencia?

N: Sí, la verdad que yo siempre digo, tengo un dicho ¿no? “Nunca salí igual de una clase de la Tecnicatura”, por H o por B, por lo que sea, que no necesariamente son situaciones gratificantes, también hay de las otras, pero nunca salí igual, siempre me dejó una pregunta, siempre me dejó algo que pensar, siempre algo, algo quedó, algo quedó no puedo decir que salí igual. Y eso me parece como lo más importante aunque no tenga una palabra que defina eso, eso de que la situación que se crea, porque los estudiantes casi más rápido que nosotros se apropian de esta posibilidad, porque ellos ponen mucho valor, a estar en la Universidad, a estar haciendo una carrera, pensá que tenemos la mayoría de estudiantes adultos, y hay algo que hace que se creen situaciones donde ya te digo, a veces porque no podés resolver alguna dificultad, porque las problemáticas que atraviesan el aula nuestras también son muy diferentes, a la que atraviesan la que no aparecen acá, acá puede aparecer problemática de violencia, situaciones en general, situaciones que tienen que ver con la mayoría de la gente que vive en situación de pobreza casi, problemas de salud, problemas de qué se yo... de familiares, problemas con los hijos, de droga, todo eso aparece, y a veces son verdaderos desafíos, de cómo se tratan esas cosas, o el que tiene dificultad y está cerrado a la posibilidad de aprender, y bueno, entonces como que ni siquiera hay una formula ¿no? me parece que hay como una actitud que eso es lo que uno va aprendiendo, una actitud de trabajar con el otro desde un lugar diferente al que aprendió uno, y al que por ahí está socialmente valorado, a veces en ellos mismos ¿no? “Ay que el profesor dé una clase como son las clases, no esto”. Por eso digo, que es un proceso de aprendizaje que se despliega en un montón de dimensiones, y que tampoco es lineal, tiene idas y vueltas, errores y aciertos, pero parece que los que vamos participando no salimos igual que cuando iniciamos este proceso, y eso es lo que yo más rescato, ¿no? de la Tecnicatura.

W: Nunca saliste igual como docente, como persona, ¿podemos separar una cosa de la otra...?

N: Para mí no, para mí una cosa lleva a la otra, y a la vez eso mismo lleva a otra cosa más, y entonces me parece que es como... por eso yo te decía del compromiso, vos ponés el cuerpo, acá no se puede ser docente si uno no pone el cuerpo, lo que uno llama poner el cuerpo, no es que terminó la clase y te olvidaste, no es así, acá no es así y todos los docentes lo saben y lo sabemos, por eso seguimos como una militancia esto, no como una cátedra, ni cátedras ni carreras, y bueno, por eso me parece que uno nunca sale igual, ¿no? porque esas cosas pasan por el cuerpo, pasan por el territorio, pasan por nuestros barrios, por nuestras familias, se va dando todo creo yo, un entramado digamos, que tiene como uno de sus ejes esta experiencia concreta de aprender, en aprendizaje, enseñanza, producción de conocimiento, etc.

W: Bien, bueno... ¡Muchas gracias!

Edad: 65, Profesión: Socióloga.

▪ Nota de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente, acepto participar voluntariamente en la investigación “Las condiciones de posibilidad de transformación social a partir de experimentar prácticas de enseñanza innovadoras. La experiencia de la práctica docente en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) de la Universidad Nacional de Quilmes en el periodo 2016 - 2017”, cuyo propósito es estudiar los discursos sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de la TUESS-UNQ que hayan participado en 2016 o estén participando en 2017 del proyecto educativo.

Esta investigación forma parte del trabajo de tesis de posgrado de la maestranda Wanda Pagani, para la Maestría en Investigación Científica (MIC) de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Reconozco que la tarea que los investigadores me encomiendan es participar de una entrevista y que, en caso de considerarlo pertinente, puede solicitármese una segunda entrevista. Sé que mis respuestas sólo serán conocidas por el equipo de investigación y que ellas serán analizadas científicamente dentro del conjunto total de respuestas proporcionadas por las personas que participen. También que en caso de ser citados fragmentos de la entrevista se harán respetando la privacidad y confidencialidad de las fuentes.

Declaro haber sido informado/a que mi participación en este estudio será completamente voluntaria. Entiendo, además, que tengo derecho a negarme a participar o a suspender y dejar inconclusa mi participación cuando así lo desee, sin que deba explicar tal acción.

He sido informado/a además que si lo deseo, podré conocer los resultados globales del estudio, una vez terminado.

En caso que lo estime necesario, durante cualquier etapa del estudio, podré contactarme con la investigadora responsable Wanda Pagani al teléfono 1565443853, e-mail wanda.pagani@hotmail.com para plantear cualquier pregunta o duda sobre este estudio.

En consecuencia, por el presente documento, otorgo mi consentimiento voluntario e informado para participar en el estudio arriba descrito.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

- Matriz de datos de entrevistas

Ver al final del documento p. 235

Anexo 2: Fuentes secundarias

ÍNDICE

- Registros de planificaciones y memorias
 - Consigna de trabajo Asamblea TUESS - 2016
 - Contrato pedagógico - 3er. trimestre 2016 - asignatura GOET
 - Planificación reunión docente PAT-TUESS – 27/10/14
 - Planificación y memoria de clase - 1er. trimestre de 2015 – asignatura Cultura y Sociedad

- Documentos institucionales
 - Documento de Prácticas Profesionalizantes en ESS
 - Materiales de capacitación proyecto CREES
 - Tertulias de lectura dialógica en ESS

▪ Consigna de trabajo Asamblea TUESS - 2016

Asamblea y Celebración 2016

-Tecnatura Universitaria en Economía Social y Solidaria -

17 de diciembre de 2016 -10.30 a 17.00hs

1. ASAMBLEA

Objetivos generales:

- Reflexionar el trayecto educativo de la TUESS, a partir de las prácticas realizadas durante este año.
 - Reflexionar en Comunidad de Aprendizaje el sentido de las prácticas en la construcción del campo profesional y el desarrollo de la ESS en los territorios.
-

Momento 2: trabajo en grupos y plenario

Objetivo:

- Reflexionar las prácticas de la TUESS, en clave de desafíos para la construcción del campo de la ESS

Descripción de la Dinámica:

1-Nos juntamos en 5 grupos, según los colores de nuestras tarjetas:

- Grupo amarillo. **Responsable: xxxxxxx**
- Grupo rojo. Responsable: xxxxxxx
- Grupo naranja. **Responsable: xxxxxxx**
- Grupo verde. **Responsable: xxxxxxx**
- Grupo violeta. **Responsable: xxxxxxx**

Consigna de trabajo:

EL ÁRBOL DE LA VIDA DE LA TUESS

Hoy, queremos construir, en comunidad de aprendizaje y a partir de nuestras prácticas, el árbol de la vida de la TUESS. Para lograrlo, tomamos como eje organizador de nuestro árbol los tres perfiles que estructuran nuestras prácticas para el desarrollo del campo profesional: el *socioeducativo*, el *socioorganizativo* y el *socioeconómico*.

1. En las *raíces* de nuestro árbol, ubicamos las *prácticas* realizadas durante este año: las prácticas profesionalizantes, la dimensión práctica de las materias y nuestras prácticas como técnicas en ESS. ¿Qué prácticas realizamos? ¿A qué perfil corresponden? - Las volcamos en la *cartulina naranja*.

2. Los *frutos* de nuestro árbol, son los *aprendizajes* alcanzados a partir de estas prácticas. ¿Qué aprendizajes nos dejaron esas prácticas? ¿Qué sentido le dan a la construcción de nuestro campo profesional y el desarrollo de la ESS en los territorios? - los sintetizamos en la *cartulina amarilla*.

3. Las *hojas* son las *metas* y *desafíos* que estas prácticas nos generan para la construcción del campo de la ESS. ¿Qué desafíos identificamos para que nuestras prácticas fortalezcan el desarrollo socioeconómico en nuestros territorios? - Las sintetizamos en la *cartulina verde*.

Tiempo: 11.30 a 12.30hs

Insumos: Consigna impresa, cartulinas, fibrones.

2. **Plenario.** Entre todos, vamos armando el árbol de la TUESS. Compartimos en plenario las síntesis de nuestras reflexiones, de forma complementaria. **Respuestas:** xxxxxx y xxxxxx.

Tiempo: 12.30 a 13.30hs

Insumos: cintas, árbol de la vida, micrófono.

Acuerdo Pedagógico

Inicio 18 Hs.

Finalización 21 Hs.

Sin Cortes (Recreo)

Escucharnos

Expresar lo que pensamos y sentimos sobre lo que pasa.

Nota y biscochos.

Tareas grupales con 15 días de anticipación

Entrega tardía incide en nota conceptual

Acuerdo Reformulable (* Consenso)

Evaluación → 2 notas Parciales

1 nota conceptual → Coevaluación
Compañeros
↓
Docentes

Comprometernos con la asistencia y la participación

- Planificación reunión docente PAT-TUESS – 27/10/14



Reunión equipo docente
-Cohorte PAT-

Fecha: 27-10-14

Lugar: aula 120

Primer momento: Saludo de bienvenida. La buena noticia de la tues

- Integración del equipo: recordatorio de entregas de relevamiento informático
- Retomamos las memorias de nuestros encuentros, desde el Área de ESS

Hora: 9.30 a 9:45hs

Segundo momento: Agendas y temas de interés transversal

1- VINCUESS/Feria

4 grupos (por región):

Norte (Maschwitz – José C Paz)

Oeste: San Martín-Moreno-Matanza

Suroeste: Ezeiza-Banfield

Sur: Bernal 1 y 2

Consigna: ¿Cómo se viene trabajando el VINCUESS en el aula? ¿Y en la planificación de las materias?

2- Mercado.

2.1. DPA

2.2. Difusión de Almacén: 30 de octubre. 11hs

3- **Becas:** Rodolfo cuenta la situación.

4- **Foro Hacia la Otra Economía:** 14 de noviembre en La Plata. Difundir

Hora: 9:45 hs a 11.15hs

Tercer momento: PLANIFICACIÓN POR SEDE

Por sede, nos juntamos a planificar, teniendo como eje las PPII, y la organización/planificación VINCUESS.

Hora: 11.30hs a 12.15hs

Cuarto Momento: Planificación por materia

Objetivo: planificar nuestras clases en colectivo

*Nos encontramos en equipo docente por materias para compartir la situación en nuestras comisiones y planificar clases.

- Planificación y memoria de clase - 1er. trimestre de 2015 – asignatura Cultura y Sociedad

Memoria de la Clase 8

Materias: Cultura y Sociedad

Docentes: xxxxxxxx – xxxxxxxx

Sede: EZEIZA

Fecha: 7/6/15 de 14 a 18hs

Integrantes: Comisión Ezeiza

Eje del Programa trabajado:

El concepto de cultura. La cultura como mediación simbólica. Diversidad cultural: pluralismo versus desigualdad. Tensiones en la socialización: la subjetividad entre lo individual y lo colectivo. Discursos y representaciones sociales. Lo hegemónico y lo subalterno.

Temas a trabajar en la clase:

- Debates sobre el concepto de cultura y sus implicancias. La cultura como “velo”, la cultura como mediación simbólica, y la cultura como construcción social de la realidad.
- La dialéctica de las prácticas sociales
- El rol de los discursos y las representaciones en la configuración de las prácticas sociales.
- El carácter político de las subjetividades: lo hegemónico y lo subalterno como motores de los procesos histórico - políticos.

Momento 1 - Tema: Memoria y registro

Objetivo:

Recuperar y sistematizar los contenidos trabajados en el encuentro anterior vinculándolos con los temas abordados durante el desarrollo de la nueva jornada de trabajo.

Descripción de la Dinámica:

- En plenario, a través del diálogo y la reflexión conjunta recuperar las principales reflexiones realizadas en el encuentro anterior
- Definir quién (es) realizará (n) el registro de la jornada

Tiempos: 15’

Insumos:

Pizarra/ Papelógrafo, rotuladores.

1) Relato y evaluación del momento: contemplar contenidos, dinámicas, tiempos, etc.

(*Ejes a tener en cuenta:* Tertulias-Conceptualización-Comunidad de aprendizaje-Herramienta virtual-procesos de lectura y escritura.)

El momento 1 se acercó espontáneamente hacia el momento 5, retomando el tema los mismos estudiantes según los grupos conformados el encuentro anterior para la realización de los trabajos prácticos grupales. Los compañerxs comentaban lo investigado durante la semana sobre el tema elegido para profundizar y avanzar en la producción del “caso”, haciendo preguntas sobre la pertinencia del caso elegido y su delimitación.

2) ¿Qué emergentes surgieron en este momento? Nos referimos con emergentes a aquellas temáticas, actividades o conflictos, etc., que hayan surgido en el momento y no hayan sido previstos en la planificación.

Esta actividad fue demorada por consultas acerca de los casos de los proyectos de la materia Prácticas II, tarea que tiene ocupados a los grupos por la necesidad de reformulación que la puesta en práctica de lo planificado teóricamente demanda.

3) ¿Se dieron modificaciones a lo planificado?

El ejercicio de síntesis e integración de las herramientas teóricas (momento 2 y 3) trabajadas hasta ahora fue realizado a partir de la reflexión acerca de las limitaciones, potencialidades, complementariedad, de las problemáticas expuestas espontáneamente por los compañerxs acerca de los obstáculos de los proyectos de la materia Prácticas II. Aprovechando, así, el emergente de las problemáticas citadas más arriba como disparador para analizar las relaciones sociales en clave cultural.

4) Producciones de los estudiantes: contemplar producciones escritas, imágenes (fotos), dichos, frases u otros elementos relevantes de la actividad.

Momento 2 – La construcción social de la realidad

Objetivos:

- Reflexionar sobre el rol de la cultura en la construcción de las subjetividades y de las sociedades; la construcción del sujeto moderno en la sociedad de masas; los procesos de socialización primaria y secundaria.

Descripción de la Dinámica:

- En exposición dialogada recuperamos la aproximación a los conceptos de socialización primaria, socialización secundaria e internalización de la realidad trabajados en el encuentro anterior.

- Organizadxs en grupos, lectura y reflexión sobre el relato “No es natural” de V. Marquez a partir de los conceptos analizados.

Tiempo: 1 hora

Insumos:

Fotocopias texto V. Marquez

1) Relato y evaluación del momento: contemplar contenidos, dinámicas, tiempos, etc.

(Ejes a tener en cuenta: Tertulias-Conceptualización-Comunidad de aprendizaje-Herramienta virtual-procesos de lectura y escritura.)

2) ¿Qué emergentes surgieron en este momento? Nos referimos con emergentes a aquellas temáticas, actividades o conflictos, etc., que hayan surgido en el momento y no hayan sido previstos en la planificación.

3) ¿Se dieron modificaciones a lo planificado?

4) Producciones de los estudiantes: contemplar producciones escritas, imágenes (fotos), dichos, frases u otros elementos relevantes de la actividad.

Momento 3

Tema: La Civilización del Oprimido. Reflexionamos sobre lo transitado.

Objetivo:

- Debatir acerca de las participaciones diferenciadas de los sujetos en la construcción cultural.
- Ofrecer contenidos vinculados a la reflexión sobre las tensiones y distinciones entre subjetividad, hegemonía y subalternidad.
- Reflexionar sobre el carácter político de las subjetividades: lo hegemónico y lo subalterno como motores de los procesos histórico-políticos.
- Revisar y aprehender las herramientas teóricas trabajadas hasta ahora. Reflexionar sobre sus limitaciones, potencialidades, complementariedad.

Descripción de la Dinámica:

- Puesta en común de las reflexiones realizadas a partir de la lectura del texto “La civilización del oprimido” de acuerdo con las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cómo describe Romao el concepto de cultura y los sistemas asociados que la constituyen?

2. Según Romao, ¿Cuál es el motor de la construcción cultural y que relación tiene este impulso con los oprimidos de la historia? ¿En qué situaciones los oprimidos no utilizan ese impulso de construcción humanizadora?

- En plenario, reflexión conjunta sobre los tres ejes teóricos abordados durante la cursada (Constructivismo, Interpretativismo y Marxismo) limitaciones, potencialidades, complementariedad de los enfoques.

Tiempo: 1 hora

Insumos (Recursos, Videos, Textos, etc.):

Texto “La civilización del oprimido” de Romao, apuntes de clase, textos revisados anteriormente, tertulias...

1) Relato y evaluación del momento: contemplar contenidos, dinámicas, tiempos, etc.

(*Ejes a tener en cuenta:* Tertulias-Conceptualización-Comunidad de aprendizaje-Herramienta virtual-procesos de lectura y escritura.)

2) ¿Qué emergentes surgieron en este momento? Nos referimos con emergentes

a aquellas temáticas, actividades o conflictos, etc., que hayan surgido en el momento y no hayan sido previstos en la planificación.

3) ¿Se dieron modificaciones a lo planificado?

4) Producciones de los estudiantes: contemplar producciones escritas, imágenes (fotos), dichos, frases u otros elementos relevantes de la actividad.

Momento 4 - Tema: El termómetro de la lectura

Objetivo:

Realizar un ejercicio de autoevaluación que permita reflexionar sobre las lecturas realizadas durante la materia, identificando dificultades y cuestiones a reforzar durante el resto de la cursada.

Descripción de la Dinámica:

- Reflexión individual sobre la lectura realizada sobre los textos propuestos para la dinámica (Raymond Williams, García Canclini, Romao)

- Por turnos y sobre cada texto en particular, cada un@ se asigna un número/nivel en el termómetro dibujado en el papelógrafo y justifica su elección compartiendo sus valoraciones sobre el tiempo/dedicación asignado a la lectura, la facilidad/dificultad e interés de cada texto.

Tiempo: 45'

Insumos (Recursos, Videos, Textos, etc.):

Papelógrafo, fibrones

1) Relato y evaluación del momento: contemplar contenidos, dinámicas, tiempos, etc.

(*Ejes a tener en cuenta:* Tertulias-Conceptualización-Comunidad de aprendizaje-Herramienta virtual-procesos de lectura y escritura.)

En grupo-clase, se realizó un ejercicio de autoevaluación sobre las lecturas propuestas como obligatorias hasta el momento en la materia. Para ello se tomaron en cuenta las 3 variables: Tiempo y dedicación a la lectura; Dificultad en la comprensión del texto; Interés en la propuesta del autor. El resultado fue promediado, siendo los resultados del grupo-clase un promedio de: 7,7 para el primer texto, 7,25 para el segundo y 6,25 para el tercero.

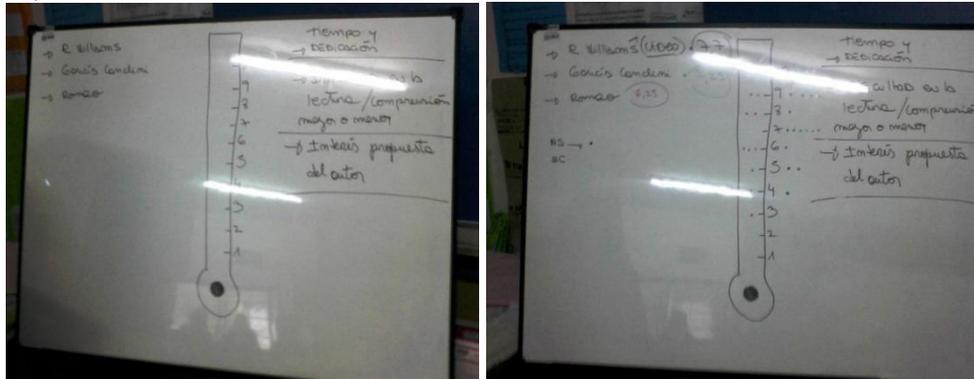
Fue muy interesante compartir el recorrido y la relación que cada uno de los participantes estableció con los textos propuestos para la lectura. Esto permitió al equipo docente profundizar en el conocimiento del recorrido individual de cada unx de lxs compañerxs. Se planteó en algunos casos la realización de lecturas reiteradas para la comprensión de algún texto y el aporte de búsquedas ampliatorias en internet, también se identificaron fortalezas y obstáculos comunes a recuperar y trabajar en los encuentros restantes. Se destacó en este sentido la valoración positiva por parte del grupo-clase del texto de Williams por su claridad conceptual, en tanto respecto de los textos de García Canclini y Romao, si bien no hubo consenso como en el primero, también fueron destacados por algunxs estudiantes en particular.

2) ¿Qué emergentes surgieron en este momento? Nos referimos con emergentes

a aquellas temáticas, actividades o conflictos, etc., que hayan surgido en el momento y no hayan sido previstos en la planificación.

3) ¿Se dieron modificaciones a lo planificado?

4) Producciones de los estudiantes: contemplar producciones escritas, imágenes (fotos), dichos, frases u otros elementos relevantes de la actividad.



Momento 5 - Tema: Trabajos Prácticos grupales

Objetivos:

- Definir temas pendientes del calendario de presentación de trabajos prácticos grupales.

Descripción de la Dinámica:

- Puesta en común de las propuestas de casos a abordar para la realización y presentación de TPs a cargo de los 2 grupos que aún no han definido su trabajo.
- Reflexión conjunta sobre comentarios, dudas, materiales disponibles, organización de tareas, etc. de todos los grupos.

Tiempo: 20'

Insumos:

1) Relato y evaluación del momento: contemplar contenidos, dinámicas, tiempos, etc.

(Ejes a tener en cuenta: Tertulias-Conceptualización-Comunidad de aprendizaje-Herramienta virtual-procesos de lectura y escritura.)

Finalmente, los grupos que todavía no habían seleccionado tema para el trabajo práctico grupal, eligieron su "caso" con la colaboración del equipo docente. Contribuyendo con materiales de consulta disponibles. También se destinó tiempo de la clase a revisar los avances de los otros grupos y guiar la búsqueda de información hacia el análisis de los hechos en su dimensión cultural. Enfatizando la importancia de la argumentación en la exposición, en tanto condición de evaluación.

2) ¿Qué emergentes surgieron en este momento? Nos referimos con emergentes a aquellas temáticas, actividades o conflictos, etc., que hayan surgido en el momento y no hayan sido previstos en la planificación.

3) ¿Se dieron modificaciones a lo planificado?

4) Producciones de los estudiantes: contemplar producciones escritas, imágenes (fotos), dichos, frases u otros elementos relevantes de la actividad.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES
TECNICATURA UNIVERSITARIA EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA (TUESS)⁸⁵

El presente documento está dirigido a la comunidad de aprendizaje de la TUESS. El objetivo del mismo es dar un marco referencial sobre las prácticas profesionalizantes de la Tecnicatura. Lxs invitamos a encontrarnos, a través de la lectura y la reflexión compartida, con un texto que pretende aportar a la construcción del sentido común sobre la importancia de las mismas para la formación/aprendizaje y para la construcción del campo de la ESS en los territorios.

“(la TUESS) Me abrió la cabeza.
Poder aprender de nuestros compañeros y de los profes.
La universidad nos abrió las puertas,
habíamos dejado de estudiar porque se nos dificultaba,
no teníamos acceso a la universidad.
Y mostrarse tan humana,
que no era un monstruo imposible de acceder.
Me dio un montón de herramientas,
trabaje en lo que trabaje,
me van a seguir sirviendo;
sobre todo el material humano “
Testimonio de la evaluación colectiva
Ciclo Académico 2013

1. Formación en Economía Social y Solidaria y prácticas educativas⁸⁶

La Economía Social y Solidaria (ESS) constituye un término polisémico que designa al menos tres dimensiones de análisis interrelacionadas:

a) una dimensión de trayectorias empíricas, que da cuenta de una forma diferencial de hacer economía, la cual une finalidad social de reproducción de la vida con dinámicas organizacionales de gestión asociativa y democrática;

b) una dimensión política de proyectos de sociedad en disputa, que atraviesa una tensión estructural entre la adaptación a las lógicas hegemónicas de funcionamiento económico existente y la potencial capacidad de transformación social, que en clave de perspectiva política emancipatoria implica un piso de acuerdo básico por democratizar la economía y profundizar la solidaridad sistémica;

c) una dimensión simbólica de formas de significar y conceptualizar las prácti-

85 Al igual que las propias prácticas educativas de nuestra comunidad de aprendizaje, este documento es resultado de una construcción colectiva, realizada en reuniones conjunta de docentes y coordinación de las Prácticas Profesionalizantes de la TUESS, junto a integrantes del Programa de Incubación Social y del Observatorio del Sur de la Economía Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes (Sabrina Accorinti, Christin Arnaiz, Guadalupe Baliño, Stella Maris Berón, Alberta Bottini, Henry Chiroque Solano, Mónica Copello, Graciela Fernández, Mariana Gaebler, Mahuen Gallo, Daniel García, Valeria Lavorato, Merlina Martínez, Guillermina Mendy, Cecilia Muñoz Cancela, Rodolfo Pastore, Luciano Petit, Emiliano Recalde, Gustavo Rosas, Dalila Sansón, Selva Sena, Cristian Silva).

86 En su base conceptual, el texto se basa en los siguientes trabajos previos, Pastore (2006, 2010 y 2014); Pastore, Altschuler, Sena y Schmalko (2012); Pastore y Altschuler 2014.

cas humanas en la interacción económica, que centra su atención en las condiciones de reproducción de la vida y en las relaciones de las personas entre sí y con su hábitat vital.

En su dimensión empírica, la ESS reconoce una diversidad de trayectorias socioeconómicas diferenciadas a la típica empresa lucrativa y a la organización económica del Estado. En un sentido estricto, como sector socioeconómico específico, la misma está conformada por iniciativas, emprendimientos, entidades, organizaciones y redes que llevan adelante actividades socioeconómicas de manera regular (producción, distribución, financiamiento o consumo), las cuales están orientadas por finalidades vinculadas a la mejora o ampliación de las condiciones de vida⁸⁷ y se constituyen desde dinámicas organizativas asociativas, de gestión democrática, participación voluntaria y autonomía decisional.

Desde nuestro punto de vista, estas tres dimensiones se vinculan también con algunas de las principales problemáticas del sector, en particular: a) las dificultades de orden socioeconómico y tecnológico; b) la escasa visibilidad, confluencia organizativa y representación colectiva de los actores del sector; y c) el limitado desarrollo de identidad simbólica y espacios sistemáticos de formación de los actores, técnicos y profesionales que se desempeñan en el sector. Al mismo tiempo dichas dimensiones y problemáticas de la ESS sirven también para considerar los desafíos implicados en una estrategia universitaria de apoyo al desarrollo sistémico del sector, que para decirlo en términos sintéticos implica contribuir a avanzar simultáneamente en el fortalecimiento del poder en estas tres dimensiones: a) el poder económico/ tecnológico, b) el poder político/ organizativo, y c) el poder simbólico y de saberes de los sujetos y actores sociales de la ESS.

Desde esta perspectiva, en la Universidad Nacional de Quilmes desde el año 2006 se viene impulsando una propuesta académica integral con definida orientación territorial, el **Proyecto CREES** (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social). Desde el mismo han surgido una diversidad de iniciativas de extensión, investigación y docencia, que se condensan actualmente en la Unidad Académica del Departamento de Economía y Administración, el **Observatorio del Sur de la ESS**, del cual la TUESS forma parte.

La TUESS pretende fortalecer el desarrollo del campo de la ESS, generando espacios de formación/aprendizajes y construcción social de conocimientos que aporten a profundizar y ampliar los procesos asociativos, solidarios y sustentables de producción, circulación y consumo de bienes y servicios orientados a la reproducción ampliada de la vida. De allí que en la TUESS se reflexione desde las propias prácticas territoriales, en diálogo de saberes con los aportes conceptuales y

87 Dicha finalidad de ampliar y/o mejorar las condiciones de vida puede ser: a) en relación a sus propios integrantes, tal como sucede con las cooperativas de trabajo o las asociaciones de pequeños productores; b) en atención a las necesidades de un sector específico de la sociedad, por ejemplo las empresas sociales de inserción de colectivos en situación de vulnerabilidad social como salud mental, recuperación de adicciones, personas en situación de calle, etc.; c) en función de una comunidad local, tales como las cooperativas de servicios de electricidad, telefonía o gas, de significativa importancia en distintas localidades; d) o en la mejora o conservación de las condiciones de vida del entorno, como sucede con las iniciativas socioeconómicas vinculadas a la preservación del medio ambiente o a la recolección y reciclado de residuos.

metodológicos, con la finalidad de fortalecer, mejorar y generar nuevas prácticas reflexionadas. En ese andar, vamos transformando también nuestra subjetividad como comunidad de aprendizajes y de prácticas sociales intersubjetivas.

El recorrido y la reflexión sobre lo realizado en estos años, nos lleva a reafirmar la **dimensión práctica educativa** de la TUESS, como una estrategia de aprendizaje transversal e integral a todos los espacios de formación de la carrera, ya que desde dichas prácticas educativas aprendemos interactivamente y buscamos construir colectivamente conocimientos de utilidad social para el desarrollo de la ESS.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando decimos “prácticas educativas”? Las prácticas educativas de la TUESS constituyen un conjunto sistemático de acciones e inter-acciones de aprendizaje/formación territorial, que tienen por finalidad contribuir a la formación de los técnicos y al desarrollo territorial ampliado de la ESS. Las mismas son planificadas, debatidas, conceptualizadas y sistematizadas en los espacios de interacción pedagógica entre estudiantes y docentes, con la finalidad de comprender, analizar y construir sentidos compartidos como comunidad de aprendizaje. Dicha **dimensión práctica educativa** de hacer/pensar/sentir está constituida básicamente por dos tipos de propuestas didácticas transversales a toda la TUESS:

a) el campo de formación de las *prácticas profesionalizantes*, el cual de acuerdo al plan de estudios de la carrera se estructura en tres niveles y comprende un total de 288 horas y;

b) las *prácticas educativas* de cada una de las 18 materias o espacios curriculares; espacios que en total comprenden las restantes 1.512 horas de formación de la TUESS, de las cuales una parte deben ser dichas prácticas.

Las prácticas educativas de los espacios curriculares se vinculan de manera específica con los contenidos de aprendizaje de cada materia, implicando la planificación pedagógica de un conjunto de acciones/inter-acciones empíricas o territoriales, reflexionadas a partir de los principales conceptos o cuestiones o de cada espacio. Las mismas pueden estar más o menos vinculadas con las prácticas profesionalizantes (PP), debiendo analizarse ello en cada caso según los objetivos de cada materia y de cada uno de los tres niveles de PP. A partir del recorrido ya hecho, resulta necesario profundizar en esta dimensión de prácticas educativas curriculares, particularmente en las materias vinculadas a los campos de formación de fundamento y de formación específica. Para ello se propone que en otro documento se puedan sistematizar las propuestas de profundización al respecto.

2. La propuesta formativa de las prácticas profesionalizantes

Por su parte, el plan de estudios de la TUESS indica que las prácticas profesionalizantes (PP) se proponen dos objetivos claves: a) la integración y contrastación empírica de los conocimientos construidos y apropiados socialmente y; b) el aporte al desarrollo concreto de experiencias territoriales de la ESS en que participen los estudiantes de la tecnicatura. Básicamente en cada uno de estos planos esto significa:

a) En lo específico del trayecto formativo, lograr que los técnicos en formación:

- Trabajen en equipo y comunidad de prácticas en procesos de construcción, apropiación y socialización del conocimiento;

- Complejicen su comprensión sobre la configuración territorial, a partir de sus dimensiones: políticas, económicas, sociales, culturales, y geográficas.
- Reconozcan los actores e instituciones territoriales, con su diversidad de visiones, intereses y vínculos, desarrollando habilidades y aprendizajes para potenciar los recursos y capacidades de los sujetos, grupos, organizaciones y comunidades;
- Desarrollen destrezas y conocimientos para participar en procesos de diagnóstico, formulación, ejecución y evaluación de estrategias y proyectos de desarrollo en ESS;
- Asuman con compromiso su responsabilidad en la construcción del campo de la ESS.

b) En el plano territorial y organizativo, propender a que los estudiantes mediante las PP

- Aporten a la construcción colectiva de la ESS en los territorios de pertenencia;
- Identifiquen problemáticas y necesidades del territorio y de la comunidad, indagando potenciales estrategias en clave de ESS y buscando sumar voluntades y aportes para desarrollar acciones respectivas;
- Colaboren en el fortalecimiento o creación de redes asociativas y circuitos de valor en ESS, en articulación con políticas públicas hacia el sector;
- Contribuyan a la puesta en valor de capacidades y recursos territoriales para impulsar estrategias de gestión socioeconómica orientadas al desarrollo territorial inclusivo y sustentable, integrando criterios y valores de la ESS.

2.1. Perfil profesional y PP

De allí que dichas prácticas son *profesionalizantes* en la medida que contribuyen desde la acción/reflexión/aprendizaje a la formación y desarrollo del perfil profesional del técnico universitario en ESS, perfil con tres orientaciones básicas: a) socioeducativo; b) socio-organizativo y c) socioeconómico. De allí la importancia de las PP en la construcción del perfil profesional del Técnico Universitario en ESS, y con ello en la validación y reconocimiento social del mismo para el fortalecimiento del campo de la ESS.

En lo *socioeducativo*, se busca que mediante las prácticas los estudiantes se formen y colaboren en el desarrollo de acciones educativas y de capacitación, que coadyuven a multiplicar capacidades y dar mayor visibilidad a la ESS en el territorio.

En la formación práctica *socio-organizativa*, se busca al mismo tiempo contribuir al fortalecimiento organizativo, redes asociativas y desarrollo territorial de la ESS.

En lo *socioeconómico*, los técnicos en formación participan en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de iniciativas, estrategias y proyectos de desarrollo económico solidario, contribuyendo a fortalecer los procesos de gestión económica, comercial, socio-técnica, o comunicacional en clave de ESS.

La secuencia de desarrollo de las prácticas profesionalizantes implica profundizar de manera dialéctica y espiralada el fortalecimiento de habilidades y capacidades en estas tres dimensiones del perfil profesional del Técnico, estructurándose para ello a lo largo de la carrera en tres niveles anuales de prácticas (PPI, PPII; PPIII), las cuales son descriptas más adelante.

2.2. Ejes temáticos de acción de las PP

Asimismo, además de su contribución al el perfil profesional, las PP se vinculan cada año con algún eje temático claves para la formación y desarrollo territorial de la ESS. Los ejes temáticos permiten profundizar la formación/acción al articular las prácticas de cada estudiante con espacios formativos y de desarrollo territorial de mayor densidad y vinculación, en particular con proyectos universitarios de ESS (de extensión, voluntariado, incubación o investigación) desarrollados en el marco del *Observatorio del Sur en ESS* en articulación con otras entidades públicas y del sector.

En base a la experiencia de formación, a las necesidades detectadas y a las capacidades de acompañamiento desde la universidad, en principio se proponen los siguientes ejes temáticos: a) educación; b) salud; c) comunicación; d) tecnologías sociales; e) desarrollo económico solidario; d) género; e) gestión asociada; f) arte y cultura comunitaria; g) hábitat y ambiente; h) turismo social y solidario. Ver la descripción de cada eje en el Anexo I

La elección del eje temático se realiza en acuerdo pedagógico entre cada estudiante y equipo docente de prácticas de su respectiva comisión de estudios, siendo ésta una de las cuestiones claves para comenzar a delinear las actividades en cada práctica anual, de acuerdo como veremos a la dimensión del perfil profesional que corresponde a la misma. Asimismo, hecha esta elección, para facilitar el encuadre institucional y desarrollo de procesos organizativos sostenibles, desde la TUESS propiciamos que el equipo docente de cada comisión de PP facilite la articulación de las mismas con los Proyectos vinculados al *Observatorio del Sur de la ESS*, debiendo definirse para ello responsables docentes para cada uno de los ejes temáticos ya presentados.

Asimismo, en la medida que las prácticas se realizan en construcción de grupalidad y comunidad de aprendizajes, la conformación de los grupos de prácticas en cada comisión se puede hacer teniendo en cuenta varias cuestiones, tales como actividades que realizamos en los territorios, afinidad vincular, cercanía territorial, o eje temático compartido.

3. Los tres niveles anuales de las PP

A continuación realizamos una presentación de cada nivel anual de PP, proponiendo que se complemente la lectura de esta parte con el Anexo II que describe actividades específicas en cada nivel.

3.1. PP I: Seminario “Construcción de la información –observación y análisis

En esta primer instancia de las Prácticas en el marco del primer año de la TUESS, el objetivo es tener nuestro primer acercamiento al campo de la ESS, des-

arrollando capacidades de observación, análisis, relevamiento de información y realización de diagnósticos de actividades, procesos y/o experiencias de economía social y desarrollo local. Todo esto deriva, en el primer período de prácticas, en el desarrollo de procesos socioeducativos, fortaleciendo en gran medida este perfil del futuro técnico en ESS.

Para mencionar algunas actividades, lxs estudiantes de Prácticas Profesionalizantes I, observarán y analizarán prácticas y experiencias de ESS, para luego implementar talleres, encuentros de sensibilización, promoción o fortalecimiento de la ESS en dichos espacios.

Esta primera instancia de las Prácticas articula con cada una de las materias del trayecto sugerido para el primer año de la TUESS, pero, principalmente, con la materia *Educación Social y Comunidad de Aprendizaje: Herramientas y prácticas*, con el objetivo de fortalecer la formación del perfil socioeducativo de lxs tècnicxs en ESS.

En el **primer nivel** la articulación es **micro territorial**, es decir alcanza a organizaciones e instituciones de referencia, afiliación o intervención de nuestros técnicos en formación, a las cuales se acercaran durante el desarrollo de las prácticas. La dimensión que se enfatiza en este caso es la dimensión **socio-educativa** con un apartado especial vinculado con la sistematización y el diagnóstico.

Desde esta dimensión y con un objetivo de construcción de la mirada diagnóstica sobre el campo de la economía social y solidaria, las prácticas indagarán sobre las experiencias territoriales de los estudiantes, introduciendo una mirada “no ingenua”, integrando y contrastando empíricamente los saberes adquiridos para el desarrollo de experiencias de ESS, la historia y los saberes de los estudiantes que son hacedores de estas experiencias.

La mirada diagnóstica busca apoyarse en primera instancia en un autodiagnóstico de las prácticas para poder identificar los haceres en el territorio con los ejes de trabajo propuesto, para de esta manera, organizar los grupos según los ejes de interés y potenciar el trabajo de modo articulado junto con los coordinadores de cada eje.

Esta mirada posibilitara profundizar en qué se hace, cómo se hace y para qué se hace. Al mismo tiempo, supondrá la creación de nuevas prácticas y la interpelación de los mismos sujetos que se forman, fortaleciendo su sensibilidad política y conciencia. De esta manera, cada producto del trabajo en el espacio de prácticas será retomado en un espacio sustantivo de reflexión para volver al territorio con nuevas herramientas.

3.2. PP II: Seminario “Escritura y memoria profesional”

Con el desarrollo de la segunda etapa de las prácticas profesionalizantes, el objetivo es el fortalecimiento de procesos organizativos a nivel territorial. En este sentido, se busca realizar una memoria profesional a partir de la aplicación de las herramientas de relevamiento, sistematización y análisis de información orientadas a fortalecer procesos formativos, actividades y experiencias de la economía social y solidaria.

Así, algunas actividades que realizamos en esta instancia están vinculadas al diagnóstico participativo para la posterior implementación de proyectos estratégicos de desarrollo de la Economía Social y Solidaria a nivel territorial. Por ejemplo, podemos desarrollar estrategias de organización colectiva comunitaria para responder a distintas cuestiones ambientales, de salud, entre otras.

Articulamos en este proceso, principalmente con las materias “Desarrollo local: gestión estratégica y políticas públicas” y “Gestión de la ESS III: Gestión de proyectos de economía social y desarrollo local”, materias del trayecto sugerido del segundo año de la TUESS.

En el **segundo nivel**, las prácticas profesionalizantes se enfocaran en las **articulaciones mesoterritoriales** y en el desarrollo de acciones que promuevan intervenciones **socio-organizativas**, complejizando de esta manera la mirada del técnico en formación y su posibilidad de desarrollar acciones territoriales.

En este nivel, la formación contribuirá a poner en duda los supuestos conceptuales y metodológicos que sustentan las prácticas territoriales y facilitará la apropiación de las herramientas de análisis, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la función como Técnicos en formación: instrumentos para relevamientos, análisis, sistematización, formulación, ejecución y evaluación de proyectos, entre otros., con momentos de escritura sobre la propia práctica profesional.

Este proceso potenciará la construcción del rol de Técnico Universitario en ESS como parte de una entidad, organización o colectivo de trabajo, cuya práctica está localizada en el territorio de la ESS. El espacio de la práctica así como también la práctica en sí misma, será revisada y puesta en cuestionamiento para re definir en función de los ejes de trabajo los avances y ajustes necesarios en relación a las Prácticas Profesionalizantes I, en articulación con los coordinadores de cada eje de trabajo propuestos.

3.3. PP III: Seminario “Estudios y experiencias socio-económicas actuales”

Luego de dos años de trayecto de formación integral en Economía Social y Solidaria, esta instancia propone el fortalecimiento de un perfil vinculado al desarrollo y la gestión económica-tecnológica. Así, se promueve el desarrollar capacidades relacionadas con el diseño, gestión, organización y/o comunicación de proyectos y experiencias socio-económicas, así como su articulación en redes territoriales.

En este último momento de prácticas profesionalizantes, lxs futurxs tènicxs acompañan y promueven procesos socioeconómicos comunitarios y de redes de la economía social que se desarrollan en el territorio. De cara a construir las prácticas profesionalizantes en prácticas profesionales sostenibles y sustentables, los técnicos articulan y vinculan sus actividades con el PUIS, comienzan a establecer redes territoriales, transitando desde una dimensión micro a la dimensión mesoterritorial.

Es en este último año que lxs futuros tecnicxs logran una visión claramente integral de sus prácticas en clave de economía social y solidaria, para pensar el desa-

rollo territorial desde una lógica alternativa a la hegemónica. Particularmente, las prácticas se vinculan, en este tercer momento, con las materias específicas de gestión de la carrera, pero sin perder de vista la totalidad del trayecto formativo de la TUESS. Así, se desarrolla una práctica reflexionada, teorizada, racionalizada que de continuidad, visibilidad y validación social a las prácticas del técnico en economía social en tanto actor territorial que busca, promueve y lucha por “otra economía”.

En el **tercer nivel** las Prácticas Profesionalizantes III promoverán la articulación a nivel macro proponiendo la gestión de proyectos a escala territorial, en un marco de construcción de redes comunitarias de ESS y los campos de inserción profesional del Técnico. La Dimensión sobre la que se hará énfasis ser el *desarrollo de habilidades para la gestión económica y socio-técnica*.

Este nivel toma como unidad de análisis e intervención los emprendimientos, redes, proyectos y programas en el territorio y enfatiza el análisis de las competencias requeridas en acciones concretas a desarrollar en dichas experiencias, tales como: diagnóstico (relevamiento, procesamiento y análisis de la ESS); diseño, gestión e implementación de proyectos orientados al desarrollo local y a la economía social, actividades de comunicación y difusión del sector, actividades de acompañamiento técnico y gestión económica comercial de emprendimientos de la ESS, gestión de redes de emprendedores, acompañamiento de procesos socioeconómicos comunitarios y redes territoriales de economía social, procesos territoriales orientados por el enfoque del buen vivir, etc.

Las prácticas profesionalizantes se fortalecen en la articulación entre las áreas temáticas, los ejes estratégicos y los perfiles profesionalizantes. Estos ejes nos invitan a pensar nuestras prácticas de forma estratégica y promueven el desarrollo del campo de la economía social y solidaria, tanto a nivel micro como meso y macro territorial. Entendemos la dimensión macro como un horizonte, una perspectiva de Otra Economía posible, enmarcada en procesos emancipatorios.

En este sentido, se piensan las prácticas de manera articulada con las materias curriculares de la carrera, lo cual aporta a la construcción un hacer reflexionado para la transformación de nuestra cotidianeidad. Pero también, pensar en un desarrollo estratégico de las prácticas, necesariamente implica construir vinculaciones institucionales, que sostengan, encuadren y tejan redes para el fortalecimiento de la ESS.

Los/as docentes de prácticas, además del acompañamiento cotidiano de las mismas y pautar el trabajo a desarrollar en el marco de la materia prácticas profesionalizantes, son los encargados de vincular a los estudiantes con el coordinador del eje. Este coordinador del eje será el responsable de darle el marco de trabajo al Grupo de Prácticas, comentar las instituciones y actores con los que se están trabajando y las actividades que se están desarrollando, donde el grupo de prácticas puede comenzar a participar de acuerdo a lo que se haya pautado en la clase de prácticas.

4. Espacios de formación e institucionalización de las PP

Es importante indicar que las PP, en cualquiera de sus etapas, incluyen dos espacios de formación a cargo de las mismas por el Equipo Docente: el espacio de

trabajo áulico y el espacio de intervención en el territorio. En el espacio de formación en el aula se desarrolla el fundamento conceptual de las mismas, así como el diseño, planificación y evaluación de las intervenciones en el territorio. El espacio de formación territorial implica el desarrollo de la intervención planificada y la supervisión de prácticas a cargo del equipo docente.

Es clave la construcción y desarrollo de acuerdos en los dos espacios indicados, tanto para el grupo de estudiantes como desde los docentes. En el último encontramos como mecanismo fundamental para asegurar los contenidos mínimos, objetivos y aprendizajes de los/las estudiantes el seguimiento y la supervisión de las acciones a desarrollar. Esto entendido como el proceso de acompañamiento, asesoría, consejería, interpelación e intercambio de saberes y conocimientos entre los estudiantes y docentes, en clave de comunidad de aprendizaje, enmarcados en un espacio y territorio determinado. Ello permitirá generar lineamientos planificados que sean claros, precisos, viables y ejecutables, iniciando (y en otras continuando y fortaleciendo procesos) en cada una de las prácticas de los diversos niveles mencionados.

Por último, entendemos que el campo profesional de los técnicos en ESS está en construcción, ya que la acción socio-territorial y política de la ESS está en constante desarrollo, ante lo cual son diversos los campos donde el técnico debe encontrarse en capacidad de interactuar, articularse y plantear estrategias –tácticas para su atención y tránsito propositivo.

En este sentido es clave primero validar y legitimar los espacios de prácticas, entendiendo a estas como las instituciones, organizaciones territoriales, emprendimientos socio-productivos y/o comunitarios, programas y planes públicos o privados y proyectos de extensión e investigación universitaria vinculados con el sector de la ESS que están en condiciones políticas e institucionales para recibir estudiantes en sus procesos de prácticas profesionalizantes. La elección de dichos espacios es parte del acuerdo pedagógico entre estudiantes y docentes de las PP, teniendo en cuenta también los acuerdos inter-institucionales que correspondan, particularmente en los casos que la cohorte de estudiantes está conformada a partir de un acuerdo entre la universidad y otra entidad pública o del sector.

Luego de ello es clave el reconocimiento propio de estos espacios como de PP de la ESS, generando a partir de ello procesos de incidencia y visibilización en las instituciones del territorio (municipio, programas y políticas públicas, instituciones, entre ellas la Universidad misma) que generen artefactos institucionales que validen y legitimen, y sobre todo instauren el reconocimiento de estas acciones estructuradas en las mismas.

Reflexiones finales

Mientras llevamos adelante las prácticas profesionalizantes, suceden dos cosas al mismo tiempo. Por un lado, vamos contribuyendo en la construcción colectiva de la ESS, que es campo empírico, simbólico y político de inserción de los futuros técnicos, que al mismo tiempo van coadyuvando a conformar; por otro lado, vamos modificando-nos y construyendo un nos-otros, transformando no sólo nuestros saberes sino más profundamente nuestra subjetividad, nuestra forma de hacer, pensar, sentir y actuar, forjando las hendiduras que hacen viable la apuesta por la

construcción de otro tipo de sociedad, economía y educación.

Por eso, sostenemos que como comunidad de aprendizaje las prácticas profesionalizantes son el espacio de construcción colectiva de la ESS en nuestro territorio, en nuestro barrio, en nuestro lugar de pertenencia. El desarrollo de las prácticas profesionalizantes nos permite identificar las necesidades o problemáticas de nuestros territorios, para a partir de impulsar un proceso sistemático de acción/formación/inter-acción, poder co-actuar en la construcción de alternativas en clave de ESS, a la vez que vamos dando forma al perfil del técnico universitario en ESS desplegando capacidades socioeducativas, socio-organizativas y socioeconómicas. Un camino de múltiples desafíos y problemáticas a resolver, desde el aprendizaje compartido, la construcción colectiva y la acción territorial.

Referencias bibliográficas

- Pastore, R. (2006), *Diversidad de trayectorias, aproximación conceptual y pluralidad de proyectos de la Economía Social*, en **Documento 54** del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, septiembre 2006
- Pastore, R. (2010), *Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina*, en **Revista de Ciencias Sociales** Año 2, N° 18, primavera 2010, UNQ, Bernal.
- Pastore, R. (2014). *La economía social y solidaria, una construcción colectiva y plural en el camino de la profundización democrática*. En: **“Treinta Años de Democracia en la Argentina”**, Universidad Nacional de Quilmes (en prensa), Bernal
- Pastore, R.; Altschuler, B; Sena, S. y N. Schmalko, (2012), *Formación para la Autogestión colectiva en articulación con políticas públicas de inclusión social*. En: **La Economía Social y Solidaria: ¿un paradigma más actual que nunca?** Grellier, H., Gago, M. & Arando S. (Coord.) Ed. Mondragon Unibertsitatea, Colección BILDUMA. España.
- Pastore, R. y B. Altschuler (2014), “Economía social y solidaria: un campo socioeconómico, simbólico y político en construcción. Miradas y prácticas desde la Universidad pública”, En: **Libro del Programa de Desarrollo Territorial**, Universidad Nacional de Quilmes (en prensa), Bernal.

Ejes	Proyecto/ Incubadora
Gestión Asociada	Promoción de un espacio de gestión asociada local en economía social y solidaria (mesa local para la promoción de la ESS)
Educación en ESS y Gestión Social Educativa	Formación en extensión universitaria para el fortalecimiento de las organizaciones de la ESS (acompañamiento al DOSESS)
	Incubadora de Educación y ESS
Desarrollo de emprendimientos sociales de inserción o de provisión de servicios	Acompañamiento a emprendimientos y redes de cooperación social (empresas sociales)
	Incubadora de Empresas Sociales
Tecnologías digitales, TICs, software	Capacitación e inclusión en tecnologías informáticas para el sector (Proyecto en TICs)

libre, etc.	Incubadora de Tecnologías Sociales
Género	Fortalecimiento de las Articulaciones “Mujer y Trabajo” en la Economía Social y Solidaria (FAMTESS)
Agricultura familiar, agroecología y desarrollo rural	Formación en extensión universitaria para el fortalecimiento de las organizaciones de la agricultura familiar en clave de ESS y agroecología.
Arte y cultura comunitaria en clave de ESS	Formación y apoyo al teatro comunitario para promover el desarrollo territorial y la ESS.
	Incubadora de Arte Comunitario
Desarrollo de mercados, comercialización, logística, financiamiento o consumo solidario.	Incubadora de Economía, Mercado y Finanzas solidaria
	Finanzas Solidarias
Diseño y comunicación en ESS	Agencia de Noticias
	Observatorio Sur de la Economía Social y Solidaria
	Equipo de Producción Audiovisual
	Incubadora de Diseño y Comunicación
Turismo solidario, social o comunitario	Incubadora de Turismo
Deporte y Recreación	Incubadora de Deporte y Recreación
Hábitat, ambiente y desarrollo sustentable en clave de ESS	Incubadora de Hábitat y Ambiente

✓ **NEGOCIAMOS Y**

COOPERAMOS TODOS/AS

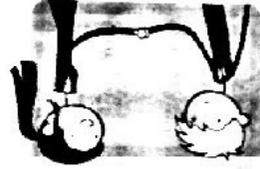
- Todos/as los/as involucrados/as

(personas o grupos) nos reunimos

para enfrentar juntos/as el

problema y encontrar una solución

con la que estemos de acuerdo.



NEGOCIAR ES
DAR Y RECIBIR

MATE POR MEDIO!

CONVERSAMOS,

DISCUTIMOS,

ACORDAMOS

Y NOS COMPROMETEMOS



PARA REFLEXIONAR JUNTOS/AS:

El conflicto no es nada raro,

no nos sirve desesperrarnos...

Es mejor pensar algo que hacer

¡para, juntos/as, poder arreglarlo!



2. ¿CÓMO MANEJAMOS EL CONFLICTO?

✓ LO EVITAMOS!
ANTE UN CONFLICTO...

- Escondemos el conflicto bajo la alfombra!

- O no le damos la importancia suficiente.

- Pero seguimos con el desacuerdo, incómodos/as.

- Pero seguimos en el momento menos esperado.

- Esta alternativa sólo es válida cuando pensamos

que dejando de lado el conflicto *ahora* ayudará

a tomarlo con más tranquilidad en el *futuro cercano*.



✓ CEDAMOS a las PRESIONES

- Aceptamos, para no pelear, la propuesta

de los que más presionan.

- Parecemos conformes pero no lo estamos, no compartimos

algunas cosas pero no nos animamos a decirlo (tes para pelear).

- Si seguimos así! podemos terminar a la deriva, en manos

de las circunstancias o de quien decida tomar el mando.



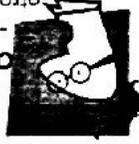
✓ Se IMPONE una SOLUCIÓN a la FUERZA

Ordenamos o nos ordenan que aceptemos una solución.

- El que tenga poder siempre llevará las de ganar. Pero los/as

otros/as seguirán discutiendo, con razón, para ser escuchados/as.

- Esta opción sólo es válida en situaciones de mucha emergencia.



VALIDAD
 tánea de distintos
 prmdn, pero que
 culturas y la
 ado entre ellas.



...y eso influye en nuestro
 comportamiento de la organización o
 comunidad.



Nuestras organizaciones y comunidades
 no sólo están formadas por individuos,
 sino que las personas formamos **Redes**
 de relaciones sociales y somos
 miembros de diferentes **grupos**...

SEER PARTE DE UN

GRUPO PUEDE
 TENER MUCHOS
BENEFICIOS

PERO TAMBIEN
 PUEDE OCASIONAR
 ALGUNOS

PROBLEMAS



POR SO ES
 IMPORTANTE
 CONOCER LOS



GRUPOS EN LOS QUE TRABAJAMOS, PARA TRATAR DE
 APROVECHAR AL MAXIMO LOS BENEFICIOS QUE TIENE
 EL TRABAJO EN EQUIPO!!

generar nuevas
 ctación (social,
 Busca
 o que requiere

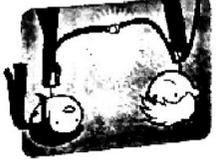
de una cultura sobre
 cada entre ambas.



1. GRUPOS

DADOS...

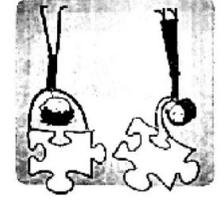
- ✓ UN TIEMPO
- ✓ UN ESPACIO
- ✓ UN NÚMERO DE PERSONAS
- ✓ ALGUN OBJETIVO COMUN



se crean las condiciones necesarias para que un
 agrupamiento se constituya en un GRUPO...

UN GRUPO ES:

Un conjunto reducido de personas ligadas
 entre sí en un espacio y un tiempo,



articuladas por su mutua representación
 interna, que **interaccionan** a través de
 mecanismos de ocupación y adjudicación
 de roles, para lograr una **finalidad** que
 puede ser conciente o inconciente, explícita
 o implícita, pero que siempre es la realización de una tarea.

PENSEMOS...
 ¿DE QUE GRUPOS FORMAMOS PARTE ?

▪ Materiales de capacitación proyecto CREES – Grupos/2

EXTREMO NEGATIVO	
Hay una aglomeración. Hay inhibición y obstrucción para la realización de las tareas. No nos sentimos un grupo ni logramos los objetivos que se plantean.	Lo grupal es fuente de insatisfacción por las dinámicas que se dan. Es más, a veces LO GRUPAL puede ser LA fuente de satisfacción.
Sentimos que hay: falta de cooperación, indiferencia, agresión, hostilidad y resistencia al equipo. Hay fragmentación entre los miembros de mi grupo.	Tengo la sensación de que el grupo no existe, me abandono, no se preocupa por mí, "sálvese quien pueda", la salida individual es lo mejor. A veces el grupo me da cierto lugar y ayuda, pero aún no puedo sentirme integrado/a y apoyado/a, y siempre tengo que cuidar a las espaldas porque no puedo confiar demasiado.
La comunicación se concentra en una sola persona, que domina el equipo y utiliza la información como quiere. Hay silencio y las cosas no se dicen. No sabemos mucho sobre todo lo que hacemos como organización o sobre nuestros vínculos con otros.	El desarrollo de las actividades es afectada pues algunos integrantes ansían la resolución de problemas personales con ayuda de los demás, y se descuidan las demás responsabilidades.
Suporten las tareas y responsabilidades.	La articulación con otras organizaciones o comunidades dificulta nuestra tarea como organizados, pues dependemos mucho o tenemos más preocupación por cumplir con ellos, y despreciamos nuestros objetivos propios.
Los roles son rígidos, nunca se cambian y hay peleas por ocupar un rol. Además se suponen las tareas y responsabilidades.	A veces lo familiar dificulta el cumplimiento y realización de las tareas del grupo.
No todos/as reconocen al coordinador o se lo boicotea. A veces la coordinación no es adecuada. Las responsabilidades y tareas no están bien definidas.	Tomar decisiones nos toma demasiado tiempo, lo que dificulta que cumplamos los objetivos de la organización. No tenemos plazos definidos o acordados, y cuando los tenemos no los cumplimos.
Hay un fuerte dominio del líder en la toma de decisiones y distribución de las tareas. Continuamente emite órdenes. Además concentra toda la información y no fortalece la comunicación entre los miembros.	La articulación con otras instituciones u organizaciones facilita el cumplimiento de la nuestra porque formulamos acuerdos viables y no se perturban nuestras tareas ni objetivos propios.
Las decisiones son impuestas o nos hemos acostumbrado a que la decisión la tome siempre uno/a, el/la "que más sabe de eso".	La articulación con otras instituciones u organizaciones facilita el cumplimiento de la nuestra porque formulamos acuerdos viables y no se perturban nuestras tareas ni objetivos propios.
El conflicto impide la existencia de nuestro grupo o se resuelven los problemas con mecanismos inadecuados, por lo que la mayoría quedamos disconformes. A veces se juzga a las personas sólo de acuerdo a sus acciones o resultados.	El desarrollo de las actividades es afectada pues algunos integrantes ansían la resolución de problemas personales con ayuda de los demás, y se descuidan las demás responsabilidades.
No prosperan los acuerdos mínimos, no cumplimos lo que se acordó entre todos/as y el líder manipula las reglas que establece el mismo.	El desarrollo de las actividades es afectada pues algunos integrantes ansían la resolución de problemas personales con ayuda de los demás, y se descuidan las demás responsabilidades.

EXTREMO POSITIVO	
2. COMPONENTES	Se ha formado bien nuestro grupo. Hay resultados satisfactorios, cumplimiento de la misión, visión y objetivos de la organización. Además hay alto grado de compromiso y se toman decisiones con consenso.
CONSTRUCCION DE LO GRUPAL	Hay un alto sentimiento de pertenencia que se refleja en el apoyo, animación, armonización y mediación entre la mayoría de quienes formamos el grupo o la organización.
PERTENENCIA	La comunicación es horizontal, lo que facilita canales de comunicación y conocimiento. Todos/as recibimos y colaboramos con información y valores para la organización.
COMUNICACION	Hay rotación entre los distintos roles: líder, hacedor, pensador y conciliador. Los roles se complementan, podemos cubrir al otro en situaciones problemáticas y hay una buena división del trabajo.
ROLES	Notamos que hay cooperación y colaboración entre los miembros, y todos/as tenemos áreas específicas. Tenemos responsabilidades individuales y compartidas.
COORDINACION	El liderazgo es compartido y hay amplia participación de todos/as. Tenemos una visión de futuro que facilita el desarrollo y la continuidad de nuestra organización. Tratamos de realizar acuerdos claros en la toma de decisiones y motivamos/estimulamos la comunicación y el crecimiento del otro.
LIBERAZGO	Tomamos decisiones en conjunto, a través del consenso. El equipo propone soluciones al problema y decidimos con mecanismos de discusión y decisión predefinidos.
DECISIONES	Los conflictos se resuelven por medio de la confrontación productiva. Reconocemos las diferencias entre nosotros/as y buscamos soluciones.
CONFLICTOS	Todo esto es fuente de ideas y aprendizajes.
ACUERDOS INTERNOS	El conjunto de los miembros establecemos las reglas y estamos de acuerdo sobre los objetivos del grupo. Esto hace que nos sintamos comprometidos e implicados con las tareas.
MANEJO DEL TIEMPO	Necesitamos y nos damos tiempo considerable para tomar las decisiones. Acordamos plazos, horarios y esperas, que respetamos y son suficientes para que cada uno/a cumpla su tarea.
LO FAMILIAR	Lo familiar potencia nuestro equipo de trabajo y el cumplimiento de los objetivos.
OTRAS RELACIONES	La articulación con otras instituciones u organizaciones facilita el cumplimiento de la nuestra porque formulamos acuerdos viables y no se perturban nuestras tareas ni objetivos propios.
LA TAREA PERSONAL	Mi organización me da fuerza, me empuja y me sostiene. Recibo ayuda y toda la contención necesaria de sus miembros, siento que si hay problemas el grupo va a responder, confiar y me respaldar en mi grupo.
REFLEXIVIDAD PERSONAL	Los problemas derivados de cuestiones personales o familiares no afectan el desarrollo de la organización pues se resuelven sin dejar de lado la responsabilidad que tenemos en el grupo.
SATISFACCION PERSONAL	Mi realización o satisfacción personal es potenciada y sostenida por mi grupo, organización y/o comunidad.

- Materiales de capacitación proyecto CREES – Qué hay detrás de nuestras acciones

PERO...



¿QUÉ HAY DETRÁS DE NUESTRAS ACCIONES?



Para fortalecernos como Organización, es útil explorar nuestras acciones, interacciones y actitudes, para buscar aquello que sostiene todas nuestras relaciones sociales, aquello que les da vida y forma, aquello que moldea nuestras acciones y permite que convivamos como grupo.

Lo que estamos buscando, en concreto son las **INSTITUCIONES** que hay detrás de nuestras acciones y Relaciones, las **INSTITUCIONES** que atraviesan nuestras Organizaciones...



-
- Materiales de Capacitación Proyecto CREES (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria), (s/f), *Promoción del desarrollo local, la economía social y el fortalecimiento de las organizaciones sociocomunitarias*, CREES / UNQ (Universidad Nacional de Quilmes)

- Tertulias de lectura dialógica en ESS

Las tertulias de lectura dialógica en Economía Social y Solidaria. Una apuesta pedagógica para contribuir a la organización territorial y la transformación social

Rodolfo Pastore y Guadalupe Baliño

“Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante” Boaventura de Sousa Santos

En la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (como continuación pero también como instancia de superación de “La Diplo”) tenemos como Comunidad de Aprendizaje un gran desafío por delante, el de construir colectivamente el campo profesional del Técnico Universitario en Economía Social y Solidaria (ESS), apostando no sólo a la validación oficial de la formación y el título respectivo, sino sobre todo a su validación social, esto es al reconocimiento social de su calidad académica, capacidad técnica y utilidad social para el desarrollo y fortalecimiento de la ESS.

La validación oficial conlleva un reconocimiento legal del título que, entre otros requisitos, implica una cantidad estipulada de horas de cursada. En la Tecnicatura cumplimos ese requisito articulando los espacios de formación en el aula con espacios sistemáticos de formación fuera del aula, entre ellos las tertulias.

En cuanto a la validación social creemos importante apostar a una formación inclusiva centrada en la calidad académica y el desarrollo de capacidades técnicas, operativas y de visión estratégica. Para nosotros ello implica construir el campo profesional en un doble sentido: por un lado, desde el plano de la reflexión conceptual y el debate de ideas ir construyendo y dotando de sentido, visión estratégica y palabras significantes a la acción práctica; por otro, apuntando a fortalecer las herramientas y estrategias de acción del campo de las prácticas.

Para ambas validaciones, la oficial y la social, es clave fomentar espacios de encuentro interpersonal, aprendizaje cooperativo y diálogo de saberes que, como las clases en aula y las tertulias, nos permiten reflexionar y conceptualizar las prácticas, para volver a la acción con más capacidades y herramientas de transformación social.

En esta acción territorial las tertulias pretenden ser también un dispositivo de prácticas socio-educativas transformadoras, pues buscan constituirse como espacios comunitarios de aprendizajes y construcción de saberes de ESS en el territorio. De allí la intención que en las mismas puedan participar también los orientadores que por ahora no pudieron continuar en la tecnicatura, así como los compañeros interesados del barrio, la familia, la cooperativa o la comunidad.

1. ¿Por qué las tertulias?

En este texto abordaremos dos argumentos centrales que señalan a las tertulias de lecturas dialógicas en ESS como una estrategia clave para impulsar espacios de aprendizaje y reflexión-acción colectiva. En primer lugar, presentaremos a las tertulias como un dispositivo pedagógico facilitador de los procesos de aprendizaje solidario. Luego resaltaremos cómo pueden contribuir las mismas a la construcción organizativa del territorio.

1.1. Las tertulias como un dispositivo pedagógico para el aprendizaje solidario

“Los hombres y las mujeres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.” Paulo Freire

Las tertulias de lectura dialógica representan un dispositivo pedagógico que desde hace más de dos décadas se viene aplicando con significativos logros en diversas experiencias de comunidad de aprendizajes. Al respecto, podemos resaltar tres aspectos sobresalientes de las mismas: a) como espacio de lectura con otros; b) como diálogo igualitario de reflexiones y c) como ámbito de interacción subjetiva de entendimiento.

a. Un espacio-tiempo de lectura con otr@s

La historia de la lectura muestra que el acto de leer comenzó siendo un espacio social de lectura compartida. Con el avance de la modernidad y la individuación en nuestras sociedades se ha ido perdiendo en gran medida este acto compartido. Desde la Tecnicatura nos interesa que, de manera complementaria a la lectura personal de cada un@, podamos impulsar esta modalidad de “leer con otros” con el objetivo de que la lectura, el discurso y su reflexión no quede solo en manos de algunos “apoderados”.

Por ello en las tertulias la práctica de leer con otros puede ser útil tanto para trabajar la totalidad de un texto (que por ser complejo o por ser muy interesante puede ser recomendable leerlo acompañado), como para trabajar sólo algunos párrafos o distintas partes de ese texto, que ameriten volver sobre ellos en grupo, para compartir impresiones o seguir reflexionando después de una lectura previa de cada un@.

b. El dialogo igualitario de reflexiones

En las tertulias se pone en juego el diálogo igualitario en la comprensión de textos y su reflexión para

la acción. Este es un fundamento de la lectura dialógica, la valoración en clave de aprendizaje de las diferentes aportaciones y comentarios. Así se busca fomentar una construcción de aprendizaje en comunidad que se aleja del modelo más convencional de educación formal, así como del riesgo del mismo de reproducir prácticas de relaciones sujeción-asimetría docente-“alumno”.

Por el contrario, en el espacio de las tertulias se busca potenciar el debate, intercambio y aporte de ideas, en un marco de respeto, solidaridad y compañerismo. Un espacio de formación en donde no hay nadie que sepa “más”, siendo valoradas las distintas intervenciones. La comunidad de aprendizaje respalda y hace crecer esta construcción colectiva como práctica educativa orientada a la emancipación, la asociación en la diversidad y el acto de dar la palabra. Dar la palabra en el sentido de hacer circular la misma, evitando su apropiación monopólica y la consecuente intimidación que esa apropiación genera. Pero también, dando-nos palabras en un proceso de reflexión conceptual compartida que contribuye a dotar de sentido y significación a nuestras acciones y prácticas transformadoras en contextos que no son ideales ni libres de dificultades.

El espacio de las tertulias debe concebirse y practicarse como un ámbito donde no hay una persona pre-establecida que concentra el poder del saber, sino un conjunto de personas entramadas en relaciones de intersubjetividad horizontales, abiertas y democráticas. Por ello en las tertulias hay un moderador que siendo un integrante del grupo, puede ir rotando si ello contribuye a afianzar la apropiación compartida de aprendizajes. En su función de coordinador grupal el moderador hace circular la palabra, pudiendo ser alguien que conoce y ha trabajado el texto en particular. Por ello también puede presentarlo, introducirlo o comentarlo al grupo, pero alejándose decididamente de la noción relacional “maestro/alumno”, donde el “a-lumno” sería alguien que no sabe y que necesita ser “iluminado”.

c. Un espacio de interacción subjetiva de entendimiento

Desde esta perspectiva, los espacios de interacción subjetiva regular resultan claves para afianzar los procesos de entendimiento, apropiación y construcción de saberes. Por ello las tertulias constituyen un espacio de aprendizaje que facilita la multiplicidad de interacciones, ya que el entendimiento se hace con otros a partir de la complementariedad y el acompañamiento mutuo. Así la lectura dialógica compartida nos permite analizar, comprender y “darle vueltas” a textos que a veces tienen su grado de dificultad. En este acto de comprensión conjunta nos sentimos acompañados, lo cual es clave para poder vincularnos con aquellos aspectos desafiantes que pueden incluso despertar temores.

En síntesis las tertulias se basan en la confianza de la potencia grupal del aprendizaje, pues al encontrarnos con otros de manera regular para leer y comentar textos, vamos construyendo un espacio de reflexión compartida donde se fomenta el diálogo igualitario, el intercambio de ideas y la participación responsable, en el camino por construir una formación solidaria orientada a la acción y la transforma-

ción social, en nuestro caso en particular en la construcción de la otra economía, la economía social y solidaria.

1.2. Las tertulias y el fortalecimiento organizativo en el territorio

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” - Paulo Freire

Las tertulias de lecturas dialógicas, en tanto espacios comunitarios intersubjetivos regulares y planificados de aprendizajes, pueden proyectarse también como prácticas socioeducativas que fortalezcan la construcción organizativa, el aprendizaje democrático y el entramado asociativo en el territorio. Estas características refuerzan a su vez otras como el sentimiento de pertenencia, la identidad compartida y la construcción colectiva de sentidos. En estos espacios se busca que lo “colectivo” no borre a los sujetos y su singularidad, antes bien el sujeto sigue teniendo voz y presencia singular, mientras que al mismo tiempo forma parte de la construcción social y la acción colectiva.

Por ello la designación como “tertulia” nos parece pertinente también en su resonancia socio-histórica. En efecto las tertulias surgen en la Europa del siglo XVIII y se expanden considerablemente a principios del siglo XIX en América Latina, en este caso básicamente como un proceso social de las élites criollas previo a las revoluciones independentistas. No es casual que concomitantes a dichas tertulias se constituyeran “sociedades económicas de amigos del país” con el propósito de compartir reflexiones, lecturas e ideas sobre el orden social y el debate económico. De hecho aquellas “tertulias patrióticas” criollas pueden ser consideradas como un germen de espacio público revolucionario, en el sentido que uno de los objetivos que se proponen es generar ámbitos de sociabilidad democrática, donde no predomine el orden de autoridad o jerarquía estamental del Antiguo Régimen. En una época en que desde el absolutismo monárquico los espacios públicos autónomos estaban prohibidos, todo encuentro que no fuera estructurado de acuerdo al orden de jerarquías predeterminado por el poder era visto como un espacio social “peligroso”.

Nos interesa entonces retomar de aquellas tertulias históricas su sentido de sociabilidad política democrática y debate de ideas económicas, pero obviamente al mismo tiempo re-actualizando su significación socioeducativa y poniendo en el centro de su construcción la participación popular, la organización comunitaria y los entramados asociativos. Salvando las distancias del caso, tomamos como antecedente el debate económico de aquellas tertulias históricas construidas por los revolucionarios del siglo XIX que nos fundaron la patria. De manera más humilde, pero con el mismo sentido político transformador, apostamos a que las tertulias en economía social y solidaria puedan contribuir en la construcción de un espacio de sociabilidad democrática popular, aprendizaje cooperativo y formación de cuadros territoriales.

2. Reflexiones finales

Para concluir y retomando las ideas del principio, las tertulias de lecturas dialógicas en economía social y solidaria constituyen, junto con el espacio de formación en el aula (que podemos llamar espacio áulico), un espacio de formación extra-áulico que permite cumplir el requisito de horas de estudio de la validación oficial del título de técnico universitario. En definitiva tenemos dos espacios de formación en cada materia: a) el espacio áulico de formación presencial en la sede institucional educativa que corresponda; y b) el espacio de formación extra áulico, conformado por las tertulias de lectura dialógica junto con el uso del campus virtual de la Universidad de Quilmes.

Pero más significativo aún, las tertulias constituyen una apuesta pedagógica decidida por el aprendizaje dialógico intersubjetivo, la ampliación territorial de los ámbitos de formación en economía social, así como la construcción de espacios comunitarios organizados de encuentro, reflexión y debate orientados al fortalecimiento organizacional, los vínculos solidarios y la formación de cuadros dirigentes de base.

En definitiva, consideramos que las tertulias significan una oportunidad más para seguir ejercitando el rol del Operador Socioeducativo, mediante el ejercicio de democrático de dar-nos la palabra multiplicando los espacios territoriales de encuentro, intercambio de ideas y aprendizaje dialógico, en el convencimiento que la construcción organizada y reflexiva con otros, es siempre más profunda, más eficaz y más transformadora de la realidad social y de nuestra propia experiencia vital.

