

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título

CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora
"José Pedroni"
de la Facultad de Humanidades
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes
e Investigadores de la Universidad
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio
de Santa Fe
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA
central de trabajadores de la Argentina

- Carlino, P. (2005b) "Los textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva", en Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, Fundación El Libro, pp. 24-31.
- Castorina, J. (1998) "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación", en Carretero, M. y otros. Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique.
- Furlán, A. (1989) "Metodología de enseñanza", en Furlán, A. y otros. Aportaciones a la Didáctica de la educación superior. México, UNAM.
- Gurevich, R. (1994) "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real", en Aisemberg, B. y Alderoqui, S. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Paidós.
- Jackson, P. (2002) Práctica de enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- Leave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje", en Chaiklin, S. y Leave, J. "Estudiar las prácticas". Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, E. (1997a) "El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997b) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona, Paidós.
- Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Barcelona, Gedisa.
- Pinchemel, P. (1989) "Fines y valores de la educación geográfica" en Graves, N. y otros. Nuevo método para la enseñanza de la Geografía. Barcelona, Teide.
- Rogoff, B. (1998) Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires, Paidós.
- Ropo, E. (1991) "Diferencias en la enseñanza de docente de inglés: expertos y principiantes" en Carretero, M. y otros. Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Buenos Aires, Aique.
- Sanjurjo, L. (2004) "La construcción del conocimiento profesional docente" en Alvarez Méndez, J. y otros. La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Santa Fe. Ediciones UNL; págs. 121-129.
- Souto, X. (1990) Proyectos curriculares y didáctica de la geografía. Geocrítica, Barcelona.
- Zamorano, M. (1981) "La dominante en la enseñanza de la geografía" en Boletín de Estudios geográficos, V. XX, Nº 78, Instituto de Geografía U.N.Cuyo. Mendoza, U.N.Cuyo; págs. 7-20.

**APORTES DE LA ENSEÑANZA DE LA AUTOGESTIÓN A LA
CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA DIFERENTES.
UNA EXPERIENCIA CON MUJERES TRABAJADORAS
DEL CONURBANO BONAERENSE**

María Amalia Miano
(Universidad de Buenos Aires
(IRICE) (CONICET)
(Instituto para la Inclusión Social
y el Desarrollo Humano (INCLUIR))
Ana Inés Heras
(IRICE) (CONICET) (INCLUIR)
David Burin
(INCLUIR)

Resumen

En este escrito analizamos una experiencia pedagógica que se desarrolló con mujeres en una localidad del conurbano bonaerense y que tuvo como objetivo enseñar a sus participantes algunos conceptos básicos acerca del cooperativismo de trabajo. Nos propusimos reflexionar sobre: 1) los aprendizajes incorporados por las mujeres en el proceso de la experiencia pedagógica en función de la historia de los grupos de trabajo que conforman y de las concepciones previas que tenían acerca del cooperativismo y, 2) los criterios y dispositivos que organizaron la enseñanza a partir de analizar las interacciones que tuvieron lugar en las jornadas de capacitación. Para esto nos preguntamos desde el enfoque etnográfico y la sociolingüística de la interacción ¿quién enseña qué, a quién y con qué resultados identificables, al menos a corto plazo?

Palabras clave

Enseñanza - Cooperativismo - Autogestión - Etnografía - Trabajo.

Summary

In this article we analyze an educational experience aimed at teaching basic concepts on worker cooperatives to women living in a small town in the peripheral Buenos Aires area. We present our findings organized around two themes: (1) what this educational experience contributed to accessing knowledge on the basic procedures and ideas that ground worker cooperatives, by analyzing participants' processes of change over time; (2) the educational tools and criteria that framed the educational process itself, by analyzing face to face interactions that took place during the teaching and learning experience. We have used an ethnographic and interactional sociolinguistic approach to answer an underlying question: who teaches what, to whom, and with what identifiable results, at least in the short term?

Key words

Ethnography - Teaching and learning - Worker cooperatives - Work.

Introducción

En este escrito analizamos una experiencia pedagógica que se desarrolló con mujeres en una localidad del conurbano bonaerense y que tuvo como objetivo enseñar a sus participantes algunos conceptos básicos acerca de cómo gestionar cooperativas de trabajo. Dicha experiencia se inscribe en un programa más amplio que lleva adelante una organización italiana, a la cual denominaremos IPS, junto a un cura de una Parroquia del conurbano bonaerense. Nuestro equipo (1) ocupó tanto el rol pedagógico docente como el de documentación y análisis y, al realizar estas tareas en forma conjunta, nos propusimos reflexionar sobre: 1) los aprendizajes incorporados por las mujeres en el proceso de la experiencia pedagógica en función de la historia de los grupos de trabajo que conforman y de las concepciones previas que tenían acerca de la organización cooperativa del trabajo y, 2) los criterios y dispositivos que organizaron la enseñanza a partir de analizar las interacciones que tuvieron lugar en las jornadas de capacitación (2). Para esto partimos de preguntarnos ¿quién enseña qué, a quién y con qué resultados identificables, al menos a corto plazo?

Nuestro interés en este tipo de análisis se sustenta en que un gran porcentaje de hogares pobres son sostenidos por mujeres en el conurbano bonaerense, situación que ha aumentado considerablemente en los últimos 10 años, según cifras del INDEC (3). Además, un escasísimo porcentaje de trabajadores, sean mujeres u hombres, se organizan en forma autogestionada o en cooperativas de trabajo, aunque se considera que éstas son formas de generar ingresos más democráticas y menos alienantes, y que podrían constituirse en marcos más flexibles para las situaciones de muchas familias consideradas en situación de pobreza y en las cuales las mujeres son el sostén de hogar; sin embargo, la tasa de mortalidad de proyectos cooperativos, autogestionados y pequeños emprendimientos de economía social es altísima, y se estima que la incidencia de la falta de conocimientos específicos acerca de la organización cooperativa del trabajo es una de las causas del fracaso.

Este escrito se divide en secciones: en la primera hacemos una presentación descriptiva de los datos sobre los cuales generamos las interpretaciones y desarrollamos el enfoque teórico metodológico con el cual interrogamos esos datos; en la segunda proveemos información sobre la historia de conformación de los grupos de mujeres con los que se trabajó y recorreremos el proceso y los aprendizajes incorporados; la tercera sección analiza los criterios y dispositivos pedagógicos puestos de esta experiencia; la última sección sintetiza conclusiones y plantea líneas nuevas de trabajo.

1. ¿Desde dónde estudiar estas situaciones de enseñanza y de aprendizaje?

Hemos trabajado con un enfoque etnográfico que toma como definición de base el hacer extraordinario lo ordinario y describir lo que en general permanece tácito, "documentar lo no documentado" (Rockwell, 1987). Nuestra perspectiva parte de preguntarse "qué sucede aquí" (SBCDG, 1993) como primera orientación analítica.

Este trabajo tiene como antecedente una indagación previa sobre esta experiencia en la que analizamos aspectos relativos a las identidades de las participantes como mujeres y a su construcción de subjetividad como trabajadoras asociadas (Miano, 2008). De esa indagación surgieron preguntas vinculadas específicamente a quién aprende qué, cómo y con quién. Al decir de Lahire (2006), lo propio de la construcción científica es la creación de

interrogantes, objetos de investigación y relaciones, es decir, de procesos de objetivación sobre la realidad que se constituye como tal a los ojos del investigador-analista y no necesariamente a los ojos de otros; dichos procesos de construcción del objeto de estudio se dan en un tiempo diferente -y diferenciado- al tiempo en que transcurre la realidad social estudiada (Bourdieu, 1991).

Las preguntas planteadas en este trabajo se vinculan con análisis anteriores sobre los aprendizajes y sobre los criterios con que se organiza la enseñanza en diferentes situaciones educativas que nuestro equipo condujo, por ejemplo, en escuelas de Jujuy y Provincia de Buenos Aires; en programas de extensión rural; en programas de extensión universitaria dirigidos a organizaciones comunitarias, entre otras (4). En ellos nos hemos preguntado: ¿quién enseña qué a quién?, ¿con qué propósitos y resultados identificables?, ¿cuáles nudos críticos y tensiones se hacen visibles al realizar un análisis de las interacciones cara a cara?, ¿con qué otras capas de contexto se vinculan las tensiones y nudos críticos que se hacen visibles al analizar las interacciones?

Al formular este tipo de preguntas nos inscribimos en un enfoque que combina la micro etnografía con la sociolingüística de la interacción (Bloome, 1992; Bloome and Egan Robertson, 1993; Erickson, 1997; 1992). Este enfoque ha sido utilizado mayormente para estudiar aulas y escuelas (Dixon and Green, 1993; Florian, 1993; Fránquiz, Green and Craviotto, 1993), pero puede no ser privativo de situaciones escolares (Heras, e.p.; Burin y Heras, e.p.). Parte de suponer que los aprendizajes generados en cualquier contexto pueden estudiarse a través del análisis e interpretación de las normas y las expectativas, los roles, las relaciones y los derechos y obligaciones generados en interacción (Collins and Green, 1992; Heras, 1993; Tuyay, Jennings and Dixon, 1995; SBCDG, 1995). Este enfoque puede hacer visibles cuestiones distintivas de cada situación de modo tal que las relaciones con los marcos institucionales y contextuales en que se insertan se hagan explícitas (lo que Watson Gegeo denomina capas de contexto) (1992).

Debido al enfoque utilizado, nuestro cuerpo de datos está conformado por registros en soportes variados: un diario de campo manuscrito, relatorías de las actividades realizadas con las mujeres redactadas por la pareja pedagógica, fotografías, audiograbaciones y videofilmmaciones de la experiencia, transcritos del material en audio y video, guías didácticas y videos utilizados en los encuentros de capacitación, papeles afiche y escritos de las participantes. Nuestra premisa metodológica insiste en que yuxtaponer una variedad de fuentes generadas en formatos diferentes es potencialmente enriquecedor (Heras, Bergesio y Burin, 2004). Usaremos algunas siglas para las fuentes utilizadas: DC (Diario de Campo); Tvtm (transcripto verbatim de audio o video); N (notas); DR (Documento Relatoría).

2. Conformación de los grupos y concepciones acerca del cooperativismo

2.1. Contexto

IPS es una organización que se ocupa de establecer contactos con los emigrantes friulanos y sus descendientes en el mundo con el fin de realizar junto a ellos actividades culturales y emprendimientos productivos para generar ingresos. En 2002 algunas personas de esta organización viajaron a la Argentina y se alojaron en la Parroquia mencionada del conurbano bonaerense (5). El cura de la Parroquia y los miembros de la organización italiana acordaron crear algún tipo de espacio físico que funcionase como Centro Cultural volcado a los niños del barrio (6); en Friuli recaudaron fondos y los giraron hacia Argentina. Más adelante la región de Marche aportó también fondos. Entre 2002 y 2004 el cura comenzó a plantear a los vecinos del barrio que, si bien el proyecto generado desde la Parroquia tenía como primer objetivo dar apoyo en las áreas de salud, biblioteca, educación y alimentación, era fundamental pensar proyectos que les generaran un ingreso a quienes participa-

ban de estos espacios. En 2004 se comenzaron a gestar cooperativas de trabajo pensadas para incluir a la gente que comía en el comedor de la Parroquia (7). Movido por esta idea, a través de contactos con el municipio local y con algunos empresarios de la zona, el cura fue quien consiguió recursos que permitieron dar los primeros pasos (por ejemplo, máquinas de costura y un camión para movilidad). Luego, a través de un fondo otorgado por el Ministerio de Desarrollo Social a emprendimientos productivos que estuvieran trabajando con comedores comunitarios, se consolidaron un taller textil (de costura y telar manual), otro de bolsitas de polietileno, otro más de construcción de bloques de cemento y una huerta. El cura había pensado que el formato de cooperativa sería el adecuado porque su historia personal incluyó experiencias basadas en valores tales como la justicia, la equidad y la libertad (en entrevistas y charlas con él comentó su trayectoria ideológica y política, y se definió como cura del Tercer Mundo). Su concepción del cooperativismo estuvo inspirada en experiencias de trabajo que él había tenido cuando era seminarista. En tanto la Parroquia aportaba las máquinas, el espacio físico y los servicios (electricidad, agua, gas), el cura propuso que la misma tuviera una participación en los ingresos generados equivalente a lo que cobraba un miembro de los talleres. Sin embargo, los grupos de trabajo no lograron ni consolidarse durante esos años ni generar ingresos de forma que sus miembros pudieran considerarlo su sustento; el pedido del cura y de IPS hacia nuestro equipo fue dar una capacitación para proporcionar conocimientos básicos acerca de la conformación de una cooperativa (confección de un Estatuto, un reglamento, hacer balances anuales, hacer Actas y Memorias de la cooperativa, etc.) y de la gestión empresarial de la misma (comercialización, organización de la producción, administración contable, etc.), con el fin de que, a partir de estar seguros de que todos tenían el conocimiento necesario, pudieran tomar decisiones sobre cómo gestionar sus fuentes de trabajo.

Propusimos conocer las necesidades según eran expresadas por los trabajadores para realizar nuestra propuesta pedagógica; en nuestra primera visita identificamos una división del trabajo basada en pautas según se fuera varón o mujer (las mujeres costura, telar y bolsas de polietileno, y los hombres albañilería y trabajo con la tierra). Se estableció trabajar sólo con los grupos conformados por las mujeres (telar, costura y bolsitas de polietileno) porque el grupo de la chacra no manifestó interés (8). El grupo de construcción de los bloques de hormigón no estaba organizado como cooperativa sino que había sido definido como un taller de aprendizaje de un oficio con un grupo de aprendices jóvenes y un empresario que se hizo cargo de la gestión del mismo; así, el cura e IPS decidieron que ellos no participaran. Propusimos a las mujeres reunir a los tres grupos para trabajar viernes por medio en el predio de la Parroquia.

En los primeros encuentros identificamos dos aspectos que otorgan una trama específica a estos grupos de mujeres trabajadoras: 1) que existen diferentes ideas previas acerca del cooperativismo entre las mujeres, y que la idea de impulsar el cooperativismo como forma de organizar el trabajo es del cura, y no de las mujeres que gestionan los proyectos; 2) que en las vidas de las mujeres participantes, el conocer al cura y a la Parroquia, y vincularse con esta experiencia, fue un hito significativo.

Con respecto a las ideas previas que cada grupo y personas tenían acerca del trabajo cooperativo, las mujeres del grupo de bolsitas de polietileno expresaron que el cooperativismo es "laburar como locas y no cobrar nada" (DC, 20-12-2007). Comentaron que trasladan la forma voluntaria de organizar el trabajo en el comedor al taller de bolsitas, y ven a este último como una actividad complementaria a la tarea que realizan en el comedor, proponiéndose distribuir los posibles excedentes que se generen de forma igualitaria, ya que al mismo tiempo todas trabajan juntas y no hay diferencias en los aportes de tiempo realizados por cada una. Las mujeres de los talleres de telar y de costura manifestaron tener expectativas de ganar dinero con la cooperativa principalmente por la necesidad de obtener un ingreso.

En el caso de telar el grupo funciona como cooperativa de provisión de servicios, cada artesana produce de manera independiente pero venden en común distribuyendo el dinero de las ventas a las autoras de las piezas vendidas, y dejan un porcentaje en un fondo común para comprar insumos. En el caso del taller de costura definieron un sistema de puntajes según responsabilidad y tiempo que explicamos más adelante.

Estas cuestiones presentan a su vez puntos de tensión con respecto a las ideas del cura sobre la organización cooperativa: sus ideas se basaban en la igualdad (tanto del reparto del dinero como de la cantidad de horas aportada por cada trabajador), lo cual no se condecía con las realidades de los participantes cuando se implementó en la cotidianidad de los talleres de trabajo, aún cuando la intención del cura era la de generar autonomía (por ejemplo, comentó: "mi ideal es que ellos sean dueños de la cosa, pero los dueños reales", entrevista, 20-12-2007). Entendemos que existiría una tensión (que no hemos analizado en este trabajo y queda planteada) entre una propuesta cooperativa y autogestionaria para organizar la forma de generar ingresos, y su realización en el marco de una Parroquia que dirige un cura (ya que la Parroquia como tipo de organización no es autogestionaria, cooperativa ni horizontal (9)). Así mismo, el momento de encuentro con la Parroquia es vivenciado para todas las mujeres como una posibilidad de cambio frente a las situaciones críticas que estaban viviendo: la crisis del 2001 parece haber marcado un hito en sus vidas y se asocia con la pérdida de trabajo y, en algunas situaciones, de la vivienda, separaciones, enfermedades, muerte de familiares queridos y, en algunos casos, el fallecimiento de sus hijos. Frente a estas vivencias, el encuentro con el cura significó para ellas la posibilidad de construir un proyecto de vida diferente al que estaban viviendo en ese momento. Por lo tanto, creemos que, a pesar de las distintas concepciones e intereses que tiene cada una en formar parte de los grupos de trabajo, todas comparten la idea de pertenecer a un proyecto colectivo con una orientación específica (parroquial con apoyo del municipio y de la cooperación italiana) y a buscar comprometerse con el ideario del cura (que en este caso es de cooperación, autogestión y toma de decisiones democráticas, aunque en un marco institucional jerárquico como es la Iglesia).

2.2. Vender, decidir, asumir, organizar

A lo largo de la experiencia de capacitación se pusieron en evidencia algunas formas de funcionamiento de los grupos y algunos intentos de transformación, situación que atribuímos al proceso de aprendizaje generado en este espacio. Presentamos a continuación una descripción analítica.

En nuestra primera jornada de capacitación planteamos una actividad para que cada una de las mujeres expresase cómo veía al grupo de trabajo y qué esperaba lograr en un plazo de dos años. Muy pocas manifestaron tener como meta obtener un ingreso y la mayoría privilegiaba sostener un grupo con compañeras con las cuales conversar sobre "lo que les pasa". En esa misma jornada proyectamos un video sobre los elementos y procesos principales que conforman una cooperativa. Se propuso reflexionar acerca de las diversas formas de participación de los miembros en una cooperativa -los criterios de justicia y libertad de opinión, las responsabilidades de cada trabajador y las formas de repartir el dinero- y dialogar sobre las formas diversas de organizar el trabajo aprovechando que no hay fórmulas únicas y cada grupo puede darse sus propias reglas. Se comenzó a trabajar desde los primeros encuentros y a lo largo de todo el proceso sobre la confección de un reglamento para cada uno de los talleres de trabajo a partir de organizar un intercambio en cada uno de los grupos y escribir los acuerdos a los que se llegaba en cada oportunidad. En cada jornada de capacitación se siguió con esta dinámica de discusión y establecimiento por escrito de acuerdos para que las trabajadoras generasen sus propias normas de organización y reflexionaran sobre la conveniencia de asentarlas. En el segundo encuentro de capacitación se planteó el tema de la comercialización de la producción. Desde un comienzo

las mujeres habían manifestado que notaban que no estaban vendiendo bien sus productos. Por otro lado, también se trabajó en los encuentros tercero y cuarto sobre situaciones de venta y, a través de una simulación, las mujeres practicaron cuestiones relacionadas con la forma de vender y reflexionaron acerca de sus propias prácticas. El quinto encuentro de capacitación tomó una forma diferente a los anteriores ya que se organizó una recorrida por tres cooperativas de la Ciudad de Buenos Aires (10) para que las mujeres les pudiesen preguntar a otros trabajadores acerca de los temas que estábamos trabajando en los encuentros (forma de distribuir la ganancia, cumplimiento o no de un horario de trabajo, forma en que realizan las ventas, distribución de tareas y tomas de decisión, etc.). A partir de esta recorrida, surgió la necesidad de contar con facturas para poder vender. En el sexto encuentro de capacitación se evaluaron distintas formas posibles de formalización de los grupos:

DR 28 marzo 2008

Chela pregunta si es necesario que haya 6 inscriptos al monotributo o con que una sola esté inscripta ya pueden formar la cooperativa. El docente le dice que no, que es necesario que haya 6 inscriptos para conformar la cooperativa. Se plantean distintas posibilidades de cómo puede conformarse el grupo:

- **Posibilidad 1:** que un solo integrante se registre como monotributista y facture las ventas de los 3 grupos. En este caso podrían adquirir la forma de una cooperativa (hacer reuniones mensuales, llevar un balance, tener espíritu cooperativista, tener un reglamento) sin ser formalmente una cooperativa. Hay que pensar que el que esté inscripto va a ser el único que tenga aportes jubilatorios y obra social. Hay varios tipos de categorías de monotributo, pero las que implican menor facturación son la A, B, C y D. El trámite para inscribirse como monotributista es muy fácil. Una vez inscriptos hay que estar al día con el pago mensual porque sino corren el riesgo de que no les acepten la factura.

- **Posibilidad 2:** sacar un "monotributo eventual", esto implica que cada vez que se tiene que facturar hay que ir a la AFIP a comprar una factura y se paga por esta factura un 10% del total facturado. Esta posibilidad es un poco engorrosa porque hay que ir a la AFIP cada vez que sea necesario facturar.

- **Posibilidad 3 (complementaria de 1):** que uno de los integrantes se inscriba en la categoría "A". Cuando se pase de categoría por el monto facturado, que se dé de baja y que otro se inscriba en la misma categoría, factura hasta pasarse de categoría, se dé de baja y otro se inscribe y así...

Las mujeres decidieron, a partir de esta información, la opción 1: que una de ellas se inscribiría como monotributista para poder facturar pero no se formalizarían como cooperativa para evitar las obligaciones económicas y burocráticas que ese formato implica (pagar la inscripción de seis monotributistas, hacer balances anuales, hacer reuniones mensuales, llevar un libro de actas, etc.).

En el último encuentro se terminaron de redactar los reglamentos de los grupos y se pensaron estrategias para fortalecer la comercialización de los productos, por ejemplo, hacer un blog con los emprendimientos para que los clientes puedan hacer pedidos por Internet, confeccionar un catálogo con las prendas producidas por los talleres de costura y telar, hacer folletos que cuenten la historia de los grupos de trabajo, etc. En el taller de costura, y a partir de una sugerencia nuestra, a los tres meses de iniciados los encuentros de capacitación, las trabajadoras incorporaron a dos trabajadores nuevos. Esto les permitió comprometerse a cumplir con pedidos más grandes y proyectar una escala mayor de

producción, lo que evaluaron como un cambio positivo ya que ellas mismas habían manifestado la necesidad de consolidar el equipo aunque esto les generaba cierto temor a enfrentar responsabilidades mayores. Uno de los nuevos trabajadores tiene experiencia en haber trabajado para importantes marcas de ropa y cumple también el rol de técnico cuando se rompe alguna máquina en el taller. En este taller había surgido como problema la forma de repartir el dinero entre los socios de la cooperativa. La impronta del cura de hacerlo de forma equitativa entre todos los trabajadores, sin poder poner estas situaciones en cuestión y reflexionar sobre ellas, había generado conflictos en grupos anteriores:

Fragmento DC, 28-3-2008 María Inés nos cuenta que el taller empieza con Mónica que era la que dirigía todo y en ese momento había dos máquinas viejas. Las chicas empezaron a irse por problemas personales y porque conseguían trabajos en otros lugares. Mónica se fue porque dirigía todo y cobraba el mismo dinero que las demás, entonces se fue a trabajar a su casa para poder ganar más dinero.

Actualmente, las trabajadoras establecieron un sistema de reparto de los excedentes "según la cantidad de horas que trabaja cada uno y también según un puntaje por jerarquía determinado según la responsabilidad y la antigüedad de esa persona en el grupo de trabajo". (verbatim, 9 de mayo del 2008); este sistema de reparto de excedentes combina elementos de Imprenta Chilavert y Escuela Mundo Nuevo (visitadas en nuestro recorrido). Esto permite adecuarse a la demanda cambiante de trabajo, a las posibilidades de aportar trabajo de cada integrante y a evitar que quienes saben más se alejen tentados por otras ofertas.

En cuanto al taller de bolsitas de polietileno, las trabajadoras pudieron superar de forma autónoma problemas que tenían con el equipamiento, han aprendido a incorporar información y tomar algunas decisiones respecto a la producción y la comercialización. Por ejemplo, habían producido "bolsas patológicas" que son un poco más grandes que la medida común, de color rojo y de plástico grueso. Las trabajadoras temían que esas bolsas no se vendan, ya que creían que los clientes potenciales se restringían únicamente a los hospitales. Sin embargo, comenzaron a ver que los clientes se las compraban para envolver lechones, poner escombros, guardar la ropa. Entonces decidieron que al imprimir la etiqueta de las bolsas para envasarlas pondrían: "Bolsas patológicas o cualquier otro uso que usted quiera darle" (DC, 28 de marzo de 2008). Por otro lado, a partir de los contenidos que se trabajaron en los encuentros de capacitación acerca de la comercialización, han impreso bolsas con una marca (SanPlas) y un logotipo para que los clientes identifiquen el producto. Decidieron reinvertir las primeras ventas comprando más materia prima y luego comenzaron a repartir excedentes entre ellas lo que representó un logro muy valorado.

Por último, el taller de telar está actualmente trabajando para resolver el problema de la venta de los productos y apuntar a clientes con mayor poder adquisitivo. Para esto, están elaborando un catálogo con un texto que cuenta la experiencia del grupo de trabajo y fotos de las prendas de telar que fueron tomadas por un fotógrafo profesional con el que las vinculamos y que fue hasta la Parroquia a hacer las tomas aportando trabajo voluntario. Ellas interactuaron con él y tomaron decisiones acerca de qué es lo que querían expresar con las fotos, qué prendas querían fotografiar para que formen parte de este catálogo y cómo conseguir una modelo que se ofrezca a posar con las prendas. Las trabajadoras del taller de telar también están evaluando la posibilidad de poner stands en algunas ferias para vender las prendas.

3. Criterios y dispositivos que guiaron el enfoque de enseñanza

Al analizar el proceso y las interacciones que tuvieron lugar en los encuentros identificamos algunos criterios de nuestra propuesta pedagógica relevantes para analizar y discutir si se pone el foco en enseñar-aprender sobre autogestión y formas de organizar el trabajo:

- 1) Partir de las necesidades que manifiestan los integrantes de los grupos y poner en juego diversos dispositivos para explorarlas.
- 2) Plantear como parte del encuadre (11) la posibilidad de que el que aprende asuma el rol de enseñanza (y viceversa).
- 3) Ejercitar la reflexión sobre lo ordinario para hacerlo extraordinario y utilizarlo también como estrategia de enseñanza.
- 4) Variar las fuentes de aprendizaje de modo tal que no sea únicamente el docente hablando la forma de generar conocimientos.
- 5) Rescatar especialmente las experiencias de otros actores cuyo origen sea similar al de los participantes y con los que se puedan identificar, por ejemplo, invitando a participar a integrantes de distintos grupos cooperativos. Esto permite que cada grupo se vea reflejado en los otros, y permite identificar las cosas en común que comparten entre todos los grupos por ser todas experiencias autogestivas, pero también identificar qué cosas son propias de cada grupo y definen su identidad.
- 6) Reconocer las experiencias previas e historias de vida de las participantes y tomarlas en el proceso de enseñanza.
- 7) Reconocer que estas experiencias previas, así como los contextos familiares de cada una pueden influir en atribuir significados específicos a la autogestión y que es preciso revisar cuáles son.
- 8) Identificar aspectos del contexto actual e histórico, someterlos a discusión, y proponer que se tengan en cuenta para que se entiendan ciertas situaciones específicas y se puedan dar procesos de contención o estrategias para enfrentar estos problemas.
- 9) Reconocer que una parte importante del éxito de los grupos autogestionarios tiene relación directa con la dinámica grupal, el tipo de liderazgos que asumen los participantes y las relaciones primarias que se dan entre ellos y que este aspecto no puede ser tomado desde un dispositivo pedagógico sino que requiere de un tipo de intervención o asistencia técnica específico que debe complementar el proceso de capacitación.
- 10) Traer a discusión situaciones conflictivas dadas en otros grupos autogestionarios como una forma de analizar obstáculos en las relaciones interpersonales que suelen condicionar en lo cotidiano la autogestión.
- 11) Documentar el proceso educativo que se va dando para tener registro de los cambios que el mismo va produciendo en lo cotidiano y para poder reflexionar a través de lo dicho/hecho por las mismas participantes.
- 12) Utilizar el humor como forma de facilitar la autocrítica y el cambio de actitudes.
- 13) Organizar las actividades de capacitación con una frecuencia tal que permita ir aplicando en la gestión cotidiana los contenidos que se ven en la capacitación para traer la reflexión sobre la práctica y proponer ajustes en el espacio educativo.
- 14) Modelar algunas acciones o dispositivos que podrían trasladarse del espacio de enseñanza al espacio de trabajo (tomar notas, hacer registros y leerlos, generar un código de convivencia, evaluar cada reunión, etc.).

A continuación caracterizaremos y sustentaremos tres de esos criterios identificados; realizaremos un análisis de los otros en otra comunicación próxima.

Dispositivos para explorar necesidades que guíen la capacitación:

Desde un comienzo se acordó con los miembros de IPS y el cura de la Parroquia no diseñar una propuesta pedagógica a partir de lo que presuponíamos que los miembros de los grupos tenían que saber, sino de articular nuestra posible propuesta con las necesidades e intereses de las participantes. Inicialmente las trabajadoras manifestaron que necesitaban que "los ayudemos a organizarse como cooperativa", que "les enseñemos a confeccionar un estatuto" y "que veamos temas relacionados con la comercialización de la producción" (DC, 20 de diciembre de 2007). Para reforzar este enfoque realizamos encuentros para charlar y observar cómo trabajaban en cada uno de los talleres como complemento a los encuentros de capacitación.

Para trabajar sobre el tema de la producción y venta llevamos un video sobre comercialización de artesanías producido por nuestro equipo en el que se recorren los distintos factores que entran en juego en la comercialización (insumos, calidad del producto, formas de presentación, canales de venta, público al que se apunta, publicidad, etc.). Luego de visualizar este video, propusimos a las telaristas analizar los factores que se mencionaban a su propia experiencia, e hicieron el siguiente razonamiento: "nuestros insumos son caros, nuestras prendas requieren mucha mano de obra por ser tejida a mano, por lo tanto tenemos que vender más caro y apuntar a otros clientes (que no son los vecinos del barrio a los cuales se les estaba vendiendo hasta ahora). Para esto necesitamos publicitarnos y hacer una buena presentación de los productos." En el último encuentro les llevamos folletos y catálogos de locales y cooperativas de artesanos de todo el país para que tomen como modelo.

A través de estos ejemplos se puede ver que se pusieron en juego diversos dispositivos para explorar las necesidades de los grupos: diagnóstico participativo, charlas y observación en los espacios de trabajo, diálogos durante los talleres, preguntas para relacionar lo visto en videos sobre otras experiencias con su propia realidad, lectura de las relatorías antes de comenzar cada encuentro de capacitación para que las integrantes vuelvan a reflexionar acerca de lo trabajado en el encuentro anterior y propongan nuevas preocupaciones o necesidades. Un ejemplo de esto último, puede verse a continuación:

Fragmento DR, 29-2-2008

Empiezo a leer la relatoría. Les aclaro que cuando quieran me pueden interrumpir para hacer preguntas o aclarar algo. Al llegar a la parte en que dice: "También hay que conversar en cada grupo cómo se va a distribuir el dinero, ¿de forma igualitaria como se está haciendo ahora o en función de la cantidad de horas que trabaja cada una?" Gladis pregunta si puede decir algo y aclara que en el grupo de telar el reparto no es igualitario sino según lo que produce cada una. Amalia vende proporcionalmente las producciones de cada una (aunque una haga 12 y otra 6 ó 3 echarpes, Amalia sale a vender 2 ó 3 de cada una). Surge el tema de cómo pagar: por hora, por cantidad, igualitariamente, por responsabilidad y queda como tema a desarrollar. Sigo leyendo y llego a la parte que dice: "habría que pensar cómo hacer para involucrar a las familias de las integrantes". Gladis de nuevo toma la palabra y plantea el tema de qué hacer con los chicos (quién se queda a cuidarlos) cuando las mamás están trabajando en la cooperativa. Aclara que no lo dice por ella porque ya es abuela, sino por ejemplo por Leonor, que tiene 2 chicos y ahora está embarazada de 8 meses. Se plantea el tema de que dejar a los hijos "descuidados" y "sin contención" lleva a que se droguen (se menciona el tema del "paco"). (...) Mónica dice a Gladis que si le proponen un trabajo con un sueldo de \$ 1000, también tendría que dejar a sus hijos y se las arreglaría dejándoselos a algún familiar. El docente interviene y dice que en el caso de que haya un sueldo de \$1000 está la posibilidad de pagarle a alguien para que

los cuide, pero hoy, en la cooperativa no se están llevando plata, entonces no tienen esta posibilidad. Gladis dice que también la diferencia entre un trabajo en una empresa y una cooperativa es que en ésta "hay que pensar en el otro, y no sólo en la plata". Se deja planteada la inquietud para pensar soluciones...

Esta dinámica de lectura de las relatorías al comienzo de cada jornada de capacitación permitió volver a tratar cuestiones que no habían quedado saldadas o bien reflexionar nuevamente sobre acuerdos a los que se había llegado, lo que dió la posibilidad de problematizar continuamente a medida que avanzaba el proceso de enseñanza. En esta interacción entre los docentes y las participantes puede verse otro ejemplo:

Tvtm (fuente original: video) 28 marzo 2008

- Docente: La otra cosa que les diría es... ustedes yo veo que no tienen costumbre de... (interrumpe).

- Mary (del taller de bolsitas de polietileno): de anotar...

- Rosa (telarista): de anotar...

- Docente: sí, de anotar... o por ahí si pueden, o con memoria, como sea, [traer] preguntas que nos quieran hacer, porque yo una cosa que noto es como que venimos nosotros con una actividad medio armada y como hay poco tiempo vamos, hacemos esto, hacemos lo otro, y en general en los intercambios van surgiendo sobre todo experiencias, pero no sé si surgen tanto preguntas, como hizo Gladis, ¿cómo definís hasta dónde podés bajar el precio?, cosas así, por ahí concretas que a ustedes se les ocurre como duda, que estaría bueno, digamos, mejor partir de las dudas que ustedes tienen que de lo que a nosotros se nos ocurre que necesitan, son cosas concretas que van necesitando.

Las alumnas completan la frase del docente desde suponer lo que se espera de ellas en un espacio de capacitación, esto es, que tomen notas acerca de lo que se está hablando. Este supuesto puede estar informado por la experiencia formal de escolarización experimentada por ellas en su pasado. Sin embargo, desde el primer encuentro que tuvimos, observamos que muy pocas trabajadoras llevaban un cuaderno y aquellas que sí lo hacían, tampoco tomaban notas en él (ver fotos 1 y 2).



Foto 1: 20 de diciembre de 2007

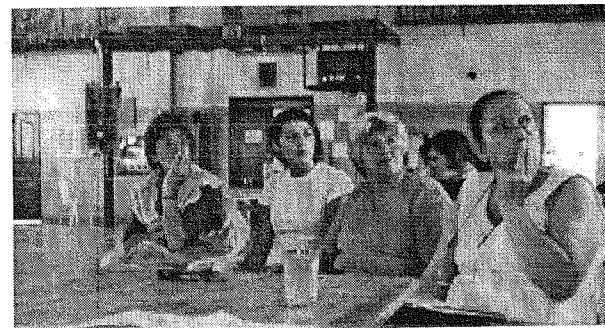


Foto 2: 14 de marzo de 2008

De todos modos el docente no se estaba refiriendo a esta práctica sino a la posibilidad de formular preguntas por parte de ellas aun cuando éstas impliquen romper con "la actividad armada". De esta forma el docente instala una pauta de interacción en la que coloca a las trabajadoras en un rol propositivo y propone un encuadre flexible y dinámico del proceso de enseñanza.

Plantear como parte del encuadre la posibilidad de que el que aprende asume el rol de enseñanza y viceversa

El enfoque de enseñanza propuesto permitió que el rol docente fuera asumido por distintas personas, planteándose situaciones en las que algunas trabajadoras asumían espontáneamente la enseñanza a otras compañeras desde su propia experiencia.

En esta interacción se puede ver cómo una de las trabajadoras se adelanta a la respuesta del docente y responde a la pregunta de su compañera enseñándole la forma en que ellas calculan los costos en su taller. Luego le da la palabra al docente como una forma de devolverle el lugar del saber pero luego, sin embargo, vuelve a tomar la palabra y le explica a su compañera cuáles son los elementos que entran en juego en la producción para calcular los costos. El docente, a través de la no interrupción de las interacciones entre las compañeras, delega su rol de enseñanza a una de ellas y espera a que ésta termine su explicación para escribir en el afiche y desarrollar algunos de los temas que habían entrado en juego en la interacción. A pesar de que el docente no interviene con su palabra las trabajadoras continuamente lo tienen como referencia, ya sea interpeándolo (*David, hablá vos*) o bien dirigiéndose a él con sus miradas mientras hablan. Es necesario aclarar que la trabajadora que asume el rol de enseñanza en este ejemplo es identificada por las demás como un referente de la Parroquia o, en términos de uno de nuestros informantes, como parte del "núcleo duro" de la Parroquia. Para sus compañeras, esta persona tiene autoridad porque es la jefa del comedor.

Variar las fuentes de aprendizaje

Las trabajadoras aprendieron no sólo de los docentes y de sus propias compañeras de taller sino también de otras experiencias similares de colectivos de trabajo. Este enfoque orientado a aprender de otros y de otras experiencias se dio a través de dos dispositivos: por medio de la proyección de videos en los que se relataba cómo otros trabajadores se habían conformado y organizado como cooperativa y los problemas que habían tenido que atravesar y, por otro lado, a través del encuentro con las tres cooperativas de la Capital Federal.

Fragmento del video, 28 de marzo de 2008

Texto visual	Texto oral
<p>María Inés, Gladis y Lourdes se encuentran sentadas en la punta de una mesa. El docente está parado y tiene detrás de él unos afiches pegados en una pared. Gladis habla dirigiéndose a David.</p>	<p><i>¿Cómo calcular el rebaje, el famoso rebaje?</i></p>
<p>Mary, que se encuentra parada del otro lado de la mesa, le habla a Gladis. Se acerca a otra mesa que tiene delante en la que hay bolsas de polietileno desplegadas. Golpea con el puño la mesa.</p>	<p><i>Depende de lo que te sale el producto. Vos tenés que contar lo que te sale,</i></p> <p><i>lo que gastaste</i></p>
<p>Se aleja de la mesa y levanta el brazo en dirección donde está David y sale de cuadro.</p>	<p><i>Bah...qué se yo...David habló vos</i></p>
<p>Una de las mujeres (Ercilia) que está sentada en las sillas habla dirigiéndose a David.</p>	<p><i>Hay precio para minoristas y precio para mayoristas. Cuando vas a vender, si sabés que la persona te va a comprar mucho, le hacés un rebaje.</i></p>
<p>Mary vuelve a entrar en cuadro, habla y levanta uno de sus brazos dirigiéndose a Gladis. Mueve sus brazos en el aire. Señala las bolsas que hay sobre la mesa.</p>	<p><i>Ponele que de una bobina... ponele... yo te hago por esto... no sé cómo trabajan ustedes, pero una bobina que te sale 100 pesos ponele, tenés que sacar cuántas bolsas sacás de esa bobina, multiplicás todo, después dividís lo que gastaste, el horario, el tiempo y todo eso y bueno, y de ahí sacás lo que tenés que cobrar.</i></p>
<p>Cuenta con sus dedos.</p>	
<p>Sale de cuadro.</p>	
<p>Gladis mira al docente y le habla.</p>	<p><i>Pero depende del producto</i></p>
<p>David anota en el afiche y habla.</p>	<p><i>Es así, a ver... el precio está conformado por 3 partes. Costos directos: funda, bobina y mano de obra. Costos fijos: todos los costos mensuales, luz, gas, mantenimiento de las máquinas, cada bolsita debe contribuir para cubrir estos costos. Y la ganancia, que no tiene que ver con pagar sueldos sino que es el margen que tiene que quedar para mantener o hacer crecer la empresa. Un margen de 20 ó 30 % de ganancia es razonable.</i></p>

La primera cooperativa que visitamos fue una fábrica de camisas que había sido tomada en el año 2004 por las trabajadoras. En este encuentro, las trabajadoras de la cooperativa textil les enseñaron a las visitantes varias cuestiones. Se destacan la importancia de contactarse con organismos del Estado que pueden llegar a subsidiar su emprendimiento, la información proporcionada para contar con una red de contactos y los datos para orientarlas hacia la formalización de la cooperativa (preocupación que había sido planteada por las cooperativas parroquiales en el diagnóstico participativo).

Otra de las enseñanzas que se dio en este encuentro tiene que ver con la forma en que las integrantes de la cooperativa textil venden sus productos.

A través de gestos y posturas, la trabajadora de la cooperativa textil intenta transmitirle a las visitantes una forma corporal adecuada para encarar las situaciones de venta. Se construye un núcleo de significación alrededor del movimiento, a través de las palabras "salir", "ir", "poner mucho", "vender", "caminar".

En la visita a la segunda cooperativa nos guió una pasante francesa que estaba realizando un trabajo en la imprenta. La interacción no fue directamente con los trabajadores; sin embargo, el hecho de que sea alguien que está analizando la propia experiencia de la cooperativa la que dirigió el intercambio, permitió que se expresen algunos contenidos acerca del deber ser del trabajo cooperativo. Por ejemplo, esta pasante contó que en esa imprenta "defienden la idea de que la cooperativa no solamente es un lugar de trabajo, sino un lugar de vida, y promueven entonces escuelas de adultos y actividades culturales" (DC, 11 de abril de 2008). Otro contenido relevante fue la forma en que en la imprenta reparten el dinero: "hay 3 niveles de sueldo: los históricos, es decir, aquellos que participaron en la toma de la fábrica, son los que más cobran. Los intermedios que son los que se incorporaron después de la toma de la fábrica y son socios teniendo trabajo permanente. Por último están los trabajadores eventuales, que no se van a sumar como socios por el momento" (DC, 11 de abril de 2008).

En cuanto a la visita a la última cooperativa, hubo dos temas de interés para las mujeres de la Parroquia. Por un lado, al ser esta cooperativa más numerosa que las otras (53 socios), en la visita predominaron los temas asociados a los conflictos que se generan en la forma cooperativa de organización del trabajo: concentración del poder en pocos socios que asumen todas las decisiones, falta de comunicación de las decisiones que se toman, necesidad de asistir a reuniones de trabajo por fuera del horario establecido y no remuneración de ese tiempo, falta de respeto entre los trabajadores, etc. A partir de que los trabajadores de esta cooperativa comienzan a contar estas dificultades, las mujeres de la Parroquia asumen que en sus talleres también se generan conflictos y que muchas veces, han tenido ganas de irse de la cooperativa. Estos aspectos fueron retomados mediante otras estrategias de intervención, por fuera del espacio pedagógico.

Por otro lado, a partir de una pregunta que realizó una de las visitantes acerca de la forma en que reparten el dinero, los miembros de esta cooperativa les contaron que "lo establecen teniendo en cuenta varias cosas: por un lado la cantidad de horas de trabajo como uno de los factores que más incide y un puntaje por cada cargo de acuerdo a la responsabilidad del trabajo de cada uno" (DC, 11 de abril de 2008).

4. ¿Se puede proponer un proceso de enseñanza hacia la autogestión?

Siguiendo la idea de que "la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas es un proceso difícil, fragmentado y lento (...) que se van ensayando o incorporando según se comprueben que funcionan" (Ezpeleta, 2001), consideramos que el proceso de capacitación que hemos analizado en este escrito desencadenó en un tiempo relativamente corto, una serie de acciones orientadas a consolidar los grupos de trabajo que resultan significativas al compararse con su historia previa. En particular, han podido co-

Fragmento de video, 11 de abril de 2008

Texto visual	Texto oral
Plano medio: Marcela, trabajadora de la cooperativa textil con delantal celeste está parada y habla mirando hacia delante.	<i>Traten de salir adelante porque se puede (interrupción)</i>
A su izquierda hay otra mujer con delantal celeste (Alba, también trabajadora de la cooperativa textil) que habla mirando hacia delante Marcela sigue hablando, cuenta cosas con sus dedos.	<i>Ustedes lo que tienen que hacer es salir... (interrupción)</i>
Alba	<i>Es como dice la canción, se puede, pero tenés que poner mucho, tenés que tomarle el colectivo, ir al Tigre, te guste, no te guste, haga frío (interrupción)</i>
Marcela sigue hablando y se toca la espalda	<i>Salir</i>
Alba camina hacia delante, frente a ella están sentadas las mujeres de la Parroquia.	<i>Haga calor, a mi me ha tocado ir en el verano días de 40 grados donde bajaba del colectivo hecha pelota (interrupción)</i>
Alba toma una bufanda que estaba en una bolsa con prendas de telar que habían traído para mostrar. Se encuentra muy cerca de las visitantes que la miran.	<i>Esto... agarran esto... van a La Salada, ponen así y ofrecen</i>
Les muestra la bufanda y la mueve de arriba hacia abajo. Mira a c/u de las mujeres a los ojos.	<i>Chicas salgan, no tengan vergüenza. Acá hay una plaza muy grande, por Rivadavia, ¿saben las ferias que hay ahí?</i>
Se pone la bufanda debajo de su brazo izquierdo y con el brazo derecho señala hacia delante.	<i>Acá cerca, a 5, 6 cuadras, hay una feria hermosa... no hay que quedarse, van con las bolsas (interrupción)</i>
Alba mira a Carmen, otra compañera suya que empieza a hablarle a las visitantes.	<i>Aunque vayan a la feria, no bajen los precios</i>
Alba frunce su cara y levanta su dedo índice moviéndolo de un lado a otro.	<i>No, no, no...</i>
Pone la bufanda nuevamente en la bolsa.	<i>Pero hay que ir así y en la feria ojo porque algunos van a vender y otros a robar, por eso mucho ojo, ojo con el cambio, con el dinero (interrupción)</i>
Toma la bolsa, la levanta del suelo y la vuelve a poner con fuerza en el suelo. Sigue hablándole a las mujeres y las mira a los ojos.	<i>No se bajoneen si no les compran, piensen, "3 me dicen que no, 5 me compran"</i>
Carmen le habla a las mujeres.	<i>Hay que andar, no hay que quedarse, sino no van a vender nada, hay que salir</i>
Alba afirma con la cabeza y habla	

menzar a definir puntos que será necesario continuar trabajando para generar la autogestión en el trabajo productivo, y han tenido la oportunidad de experimentar algunas técnicas, dispositivos y estrategias que les permitirían continuar un proceso de reflexión deliberada y toma de decisiones sobre dichos puntos. Nuestra posición es que los procesos de tomas de decisiones sobre los espacios de trabajo son parte constitutiva de la autogestión laboral, así como también los dispositivos específicos por los cuales dichas decisiones se revisan, que es preciso someter a acuerdos comunes en forma permanente. En este sentido, aprender la autogestión significa practicarla; sin embargo, a partir del análisis minucioso realizado de las interacciones y de los procesos que presentamos aquí, podemos sostener que existen formas específicas en que se pueden dar a conocer elementos poco conocidos sobre la autogestión, el cooperativismo de trabajo y la auto organización, de forma tal que esta circulación de conocimiento funcione como una apertura, sometiendo a interrogación la tendencia natural de los seres humanos a la clausura (Castoriadis, 2007; Enríquez, 1993).

Estos procesos, donde se busca informar, provocar reflexión, generar interrogantes y abrir una reflexión que permita ejercitar específicamente dispositivos pensados sobre significaciones tales como el poder de la voz, de la toma de palabra, del intercambio de puntos de vista, aunque sean cortos y acotados, permiten establecer parámetros sobre los que construir y crear dispositivos propios, pensados por cada uno de los colectivos que están generando su proceso de reflexión/autonomía. Creemos, por tanto, que sí puede sostenerse éste como enfoque de enseñanza. Bleger (2007/1967) y Bleger, Liberman y Rolla (1960) han señalado que en cualquier proceso de aprendizaje no se trata meramente de aprehender un objeto (o un contenido) sino de establecer una relación con el conocimiento tal que se construya una situación nueva, de la cual quienes participan, emerjan diferentes. Ese cambio al que alude Bleger se da, en algunos diseños pedagógicos, orientados por la democratización de las relaciones (tanto entre quienes ocupan los roles de docentes y alumnos, como entre los alumnos), la curiosidad y el deseo de saber, y la pregunta abierta sin límite (en donde el límite al conocimiento en todo caso estará vinculado a la capacidad de preguntarse, y a las condiciones que hagan o no posibles ciertas preguntas, cf. Aulagnier, 1980; 2003). En el caso analizado, los sentidos sobre los que se asentó la propuesta pedagógica ponen acento en pensar crítica y dinámicamente acerca de: los roles y relaciones pedagógicas; lo que se propone como contenidos para aprender, y quiénes los proponen como contenidos; la generación de marcos específicos para aprender y enseñar que, aunque transcurran dentro de instituciones cuyas normas dependen de otros contextos más amplios, estén dotados de la flexibilidad suficiente para crearse a ellos mismos en las interacciones entre quienes construyen ese proceso de enseñanza singular.

Notas Bibliográficas

- (1) Nuestro equipo está formado por profesionales de diferentes disciplinas (antropología, educación, comunicación); nuestro marco institucional es el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, Asociación Civil INCLUIR. Dos de los autores de este trabajo participaron en esta capacitación que se desarrolló entre diciembre de 2007 y mayo de 2008. La segunda autora de este artículo participó generando parte del material para analizar y proponiendo ejes de interpretación.
- (2) A lo largo de nuestro escrito usaremos el término capacitación para referirnos a la propuesta pedagógica que realizamos y analizamos ya que así fue definida por quienes la solicitaron.
- (3) Interpretación de fuentes del INDEC citadas por Pilar Ferreira, basadas en estudios de Wainerman, C. y Street, M.C; ver también Javier Guidini, Andrea Herrera y Alfredo Camilletti, *Rol del Estado en la promoción de cooperativas de trabajo: ¿generación*

de trabajo autónomo o sólo una forma de generar empleo? Universidad Nacional de La Plata, <http://www.institutos.econo.unlp.edu.ar/cooperativos/>.

- (4) Ver, por ejemplo, Heras, A.I. y Presman, B.G (2008). Género, (des) igualdad y desarrollo: un análisis de situaciones de aprendizaje en contextos escolarizados. En la Revista Aportes de la Asociación de Administradores Gubernamentales, Universidad Nacional de San Martín; Heras Monner Sans, A.I. (2006). "Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso". En Doménech, E. (compilador): Migraciones, identidad y política en la Argentina. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ; Heras, A.I. (2003). "Acerca De Las Relaciones Interculturales: Un Presente-Ausente Tenso". Scripta Ethnológica, Vol. 24, pp. 149-172. Buenos Aires: CAEA.; Heras Monner Sans, A.I. (2003). "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales". Revista ANDES, Vol. 14. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina; Heras, A.I. y Burin, D. (2002). Preparación para el desarrollo local en el medio rural. Un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las Escuelas de Alternancia en Provincia de Buenos Aires. Presentado en el Simposio "Organización de la Educación para el Trabajo", en el marco de las VII Jornadas de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu.
- (5) La Parroquia se encuentra en un barrio suburbano predominantemente rural. Alrededor del año 1920 se instalaron allí fábricas de hornos de ladrillos, mataderos, graserías y criaderos de aves. La explotación de tambos era una de las actividades más rentables del lugar. En la década del '40, se produjo en el barrio el auge de las quintas de horticultura. Como a la mayoría de los partidos del conurbano bonaerense, las políticas neoliberales de la década del '90 y el posterior cierre de fábricas instaladas allí generó una alta tasa de desocupación de la población económicamente activa del lugar. Hoy, el trabajo en las quintas es desempeñado mayoritariamente por la numerosa comunidad boliviana asentada en el barrio. (Información generada a partir del trabajo de campo realizado en el barrio).
- (6) El resultado de esta iniciativa cultural fue la creación de un taller de serigrafía y encuadernación que funciona en las instalaciones de la Parroquia al que asisten niños y adolescentes del barrio, mientras se completa la construcción del Centro Cultural, lo que se estima ocurrirá a principios de 2009.
- (7) Actualmente asisten al comedor diariamente alrededor de 150 personas del barrio. En plena crisis (2001-2002) comían allí alrededor de 750 personas por día. (DC, 20 -12-2007).
- (8) En nuestro primer encuentro de diagnóstico con los grupos se hizo presente sólo un miembro del grupo de la chacra. Cuando le pedimos que comente qué necesidades de capacitación veía él para trabajar con su grupo, esta persona dijo que "venía sólo a escuchar" y que sus necesidades eran más operativas que de capacitación (hizo referencia a que en ese momento se había roto el camión en el que transportaban las verduras para venderlas). Nosotros suponemos que en la decisión de no participar en la capacitación actuó un prejuicio relacionado al género, en tanto todas las demás personas que estaban presentes eran mujeres. Se suma que además ya habían participado con otra cooperativa en capacitaciones brindadas por un integrante de nuestro equipo pero no se habían involucrado demasiado, suponemos por una serie de factores asociados que no hemos tenido oportunidad de relevar en profundidad, pero entre los que identificamos que todos ellos han sido excluidos del sistema educativo y no se sienten receptivos hacia programas específicamente educativos; varios de ellos prefieren establecer una relación directa con el cura para buscar

soluciones a problemas identificados por ellos, antes que generar espacios en grupo para proponer alternativas (Tvtm; N y DC de 20-12-2007).

- (9) Si bien es cierto que en este caso el cura promueve una organización más horizontal instrumentando una asamblea parroquial con amplio poder de decisión, lo cierto es que él debe responder al obispo y que la misma Asamblea suele acatar las propuestas que él lleva o las decisiones que propone por el peso simbólico que tiene como autoridad eclesial.
- (10) Estas cooperativas son: Textil CERES, Imprenta Chilavert y Escuela Mundo Nuevo.
- (11) Tomamos el concepto de encuadre del psicoanalista José Bleger (1967), quien refiere a éste como el marco que permanece constante, y lo diferencia del proceso, que es la trama interactiva, lo que ocurre, lo que va, por fuerza de su misma definición, cambiando en forma constante. Si bien Bleger lo refiere al encuadre psicoanalítico, parece posible extrapolar esta definición a otros espacios de trabajo, como éste.

Referencias Bibliográficas

- Aulagnier, P. (1980) El sentido perdido. Buenos Aires, Argentina, Editorial Trieb.
- Aulagnier, P. (2003) El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Bleger, J. (2007) Temas de psicología. Entrevista y grupos. Buenos Aires, Argentina, Editorial Nueva Visión.
- Bleger, J. (1967) "Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico", en Bleger, J., Simbiosis y ambigüedad. Buenos Aires, Paidós.
- Bleger, J., Liberman, D. y Rolla, E. (1960) "Técnica de los grupos operativos", en Acta Neuropsiquiátrica Argentina, Núm. 6.
- Bloome, D. (1992) "Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: Microanalysis as a theoretical enterprise". Proceedings of the II Interamerican Conference on Classroom Ethnography, Mexico City, UNAM & CISE.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993) "The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons", en Reading Research Quarterly 28 (4), pp. 304-333.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. España, Editorial Taurus Humanidades.
- Burin, D. y Heras, A.I. (en prensa) "Política pública de empleo y modelos de desarrollo en localidades rurales del nor oeste argentino", en Heras Monner Sans, A. I. y Burin, D. (coord editoriales), Trabajo, desarrollo, diversidad. Buenos Aires, Argentina, Editorial CICCUS.
- Castoriadis, C. (2007) La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina, Tusquets.
- Collins, E. and Green, J. (1992) "Learning in classroom settings: Making or breaking a culture", en Marshal, H. (Ed.), Redefining Student learning. Norwood, N.J, Ablex Publishing Corp.
- Dixon, C. & Green, J. (1993) "Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms", en Linguistics and Education, 5, (3&4), pp. 231-239.
- Erickson, F. (1997) "Ethnographic microanalysis", en Mc Kay, S. y Hornberger, N., Sociolinguistics and Language Teaching. New York, Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1992) "Ethnographic microanalysis of Interaction", en Le Compte, W., Millroy, W. and Preissle, J. (Eds.), The handbook of qualitative research in education. San Diego, Academic Press.

- Enríquez, E. (1993) "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo", en Roger, D. (coord.), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ezpeleta, J. (2001) "La gestión escolar como escenario de las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación", Organización de Estados Iberoamericanos. Proyecto Gestión de Centros Escolares. México, Mimeo.
- Floriani, A. (1993) "Negotiating what counts: Roles and relationships, text and context, content and meaning", en *Linguistics and Education*, 5, pp. 241-273.
- Fránquiz, M., Green, J. & Craviotto, E. (1993) "What is meant by quality of teaching? Towards a social constructionist perspective in teacher education", en *Education Research and Perspective*, 20, pp. 13-24.
- Heras, A. I. (en prensa) "Pensar hacia la autonomía. Construyendo imágenes para la inclusión y la identidad", en *Revista IELES*. La Pampa. Argentina.
- Heras Monner Sans, A.I., Bergesio, L. y Burin, D. (2004) "Trabajo etnográfico, sociolingüística interaccional y comunicación visual en la generación y análisis de datos en lenguajes diversos", Presentación realizada en las IV Jornadas de Etnografía, CAS, IDES, Buenos Aires, Argentina, agosto 25 al 27.
- Heras, A.I. (1993) "The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom", en *Linguistics and Education. An International Research Journal*, Vol. 5, Nº 3 y 4, pp. 275-299. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.
- Miano, A. (2008) "Ni emotivas ni irracionales. Destrezas desarrolladas por grupos de mujeres trabajadoras para sostener su fuente de trabajo", en *Revista Regional de Trabajo Social*, Vol. XXII, Nro. 43. pp. 58-64. Montevideo. Editorial Eppal.
- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, DIE.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995) "Two languages, one community: An examination of educational opportunities", en Macías, R. and García Ramos, R., *Changing schools for changing students: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society*. California, Linguistic Minority Research Institute.
- Tuyay, S., Jennings, L. & Dixon C. (1995) "Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom", en Durán (Ed.), *Discourse Processes (Literacy among Latinos: Focus on school contexts)*, Vol.19, No. 1, pp. 75-110.
- Watson-Gegeo, K. (1992) "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands)" en Corsaro, W. & Miller, P. (eds.), *Interpretive approaches to children's socialization*, San Francisco, Jossey-Bass.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS