

NOTAS

LÓGICA COLABORATIVA Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO COLECTIVO: ALCANCES Y TENSIONES EN LAS RELACIONES INVESTIGACIÓN-SOCIEDAD

Collaborative logic and generation of collective knowledge: scope and tensions in the relation research-society

ANA INÉS HERAS MONNER SANS

RESUMEN

Algunos de quienes desarrollamos nuestra labor de investigación en el sistema de C y T nacional hemos definido que nuestro enfoque es colaborativo. En esta nota presento cómo me inicié en esta manera de trabajar, recorro algunos alcances y planteo también tensiones de este enfoque. A partir de ello voy identificando interrogantes, que no buscan ser contestados aquí sino ser sometidos a debate público. En este sentido, este escrito es un ensayo meditativo. Puntualizo hacia el final muy sintéticamente conceptos de la etnografía, la sociolingüística de la interacción y la práctica en organizaciones auto-gestionadas, pertinentes para este planteo.

Palabras clave: investigación colaborativa, generación de conocimiento colectivo, etnografía, sociolingüística, auto-gestión

ABSTRACT

Some of us who work in the National Science and Technology System have defined our research framework as collaborative. In this essay I first introduce the way in which I started working with that orientation, describe some of the results achieved, and then state some of the challenges that arose. Throughout the piece I also pose questions in order to present them for public debate. I end by describing some core concepts from ethnography, interactional sociolinguistics and self-management since they prove useful in supporting my argument.

Key words: collaborative research, collective knowledge construction, ethnography, sociolinguistics, self-management

INTRODUCCIÓN

Algunos de quienes desarrollamos nuestra labor de investigación en el sistema de Ciencia y Técnica nacional hemos definido que nuestro enfoque es colaborativo y nos orientamos hacia la concepción de propiedad colectiva del conocimiento. Este modo de pensar la investigación tiene consecuencias sobre qué se prioriza investigar, qué se considera conocimiento, quiénes lo generan, cómo y para qué. Plantea, por ello, cuestiones específicas porque el enfoque es distintivo.

Si bien es un modo de investigar con larga trayectoria, aún hoy no resulta fácilmente legitimado. Tampoco las cuestiones que presenta se han sometido en forma sistemática a debate público o a debate específico dentro de los ámbitos vinculados al quehacer académico a modo de, por ejemplo, intentar comprender desde qué perspectivas resultaría mejor evaluar las exigencias que este enfoque plantea, los resultados que genera o los programas para sostenerlo desde la política pública.

No pretendo afirmar que toda ciencia deba ser pensada de esta manera, o en todo caso, ésta es precisamente una de las cuestiones a desentrañar, preguntándonos, para empezar, sobre los alcances y tensiones que este enfoque plantea. Así, y para acotar este escrito a la intención que le da origen, me interesa problematizar algunos aspectos de este marco dentro del mismo encuadre de actuación en que se generan: la investigación colaborativa y la generación de conocimiento colectivo.

A partir de esta reflexión propongo interrogantes que, tal vez, puedan pensarse para la actividad científica en general. Dichos interrogantes no buscan ser contestados aquí sino promover un debate que entiendo necesario.

COLABORACIÓN Y PENSAMIENTO COLECTIVO EN INVESTIGACIÓN

Entre 1985 y 1991 fui socia-trabajadora docente de una cooperativa de trabajo escolar en Argentina. En ese marco –además de la tarea pedagógica e institucional cooperativa– me inicié en la investigación sobre la práctica escolar. Como docentes buscábamos entender qué hacía distinta a nuestra pedagogía de otras, al desarrollarse en un marco institucional particular (cooperativa de trabajo). Identificábamos aspectos que nos interesaban especialmente y si lográbamos completar el recorrido de documentación, análisis, interpretación y

escritura, publicábamos en la Revista de la Cooperativa. También, por mis estudios terciarios y universitarios, estaba en contacto con algunas formas de la investigación-acción participativa relevantes para la producción de conocimiento educativo (Sirvent, 1990). Mi iniciación en la investigación tuvo esta marca vinculada a la práctica cotidiana, producida por nosotros mismos y pensada como colectiva.

Entre 1991 y 1998 desarrollé trabajo de investigación en Estados Unidos sobre el uso de dos lenguas en la comunidad y las escuelas (inglés y español) y sobre las implicancias de los usos diferenciales de esas lenguas en el aprendizaje construido interactivamente en el aula. Ese trabajo tuvo dos momentos: el primero, en escuelas primarias y en el marco de mi formación doctoral en la Universidad de California junto a un equipo dirigido por la Dra. Judith Green. En el segundo momento, luego de graduarme, coordiné un proyecto de investigación que integró a estudiantes universitarios de grado al equipo, se vinculó también con escuelas secundarias y articuló con aspectos de mis cargos docentes en la Universidad (Departamento de Estudios Chicanos, cursos de grado y Escuela de Post-Grado en Educación). El término que definía la relación con las escuelas era colaboración; el enfoque era denominado *construcción de conocimiento* y se aplicaba tanto al marco teórico con el que se observaban las aulas como a lo que se generaba en el trabajo del equipo. Mi mentora se había formado con un reconocido sociolingüista (John Gumperz) y también estaba familiarizada con el enfoque de otro reconocido sociolingüista y etnógrafo (Dell Hymes), quien se preocupó específicamente por establecer, como su programa de investigación con escuelas, modos cooperativos de trabajo (Hymes, 1996).

A través de nuestro trabajo pudimos refrendar resultados de otras investigaciones (y de nuestro mismo equipo) acerca de que, en el campo específico escolar, cuando el aprendizaje se construye a partir de la lengua materna para sostenerlo luego en otras, los sujetos se educan como bilingües, sostienen su identidad bicultural y encuentran un sentido importante en la escuela y en su desarrollo académico prospectivo. También refrendó la importancia de entender claramente los usos doméstico y comunitario de las lenguas en juego y las relaciones históricas entre lenguas en contacto. Esa información se tornó importante para diseñar las formas específicas en que la política lingüística era implementada en las escuelas y aulas día a día, corroboración que también otras investigaciones puntualizan. Confirmamos que pueden existir diferentes configuraciones para el enfoque aditivo (el que suma lenguas y no busca reemplazar una por

otra necesariamente), y que éstas pueden depender muy fuertemente de los recursos disponibles (no solamente presupuestarios) y de las tomas de decisiones cotidianas que los docentes deben realizar en sus aulas y escuelas. A partir de todo ello se configura una premisa de trabajo muy difícil de sostener en política pública lingüística, vigente aún hoy: cada comunidad escolar debe atender a su especificidad para implementar políticas públicas, y dicha especificidad solamente puede comprenderse en contexto. Contar con un equipo de trabajo que en forma permanente pueda analizar la práctica escolar y construir conocimiento colectivo es importante a estos efectos. Explico a continuación ejemplos para ir precisando los términos colaboración y generación de conocimiento colectivo.

En lo referido al uso comunitario de las lenguas, durante 1991 y 1995 se había relevado como dato que para algunos niños/as no era frecuente interactuar con modelos lingüísticos de diferentes perfiles. Esto sucede porque la segregación habitacional (de lugar de residencia), que tiene también consecuencias de segregación escolar, implica que, por ejemplo, los niños/as dominantes en inglés con algún conocimiento de español o que estaban desarrollándolo en la escuela no tuvieran oportunidad de establecer contacto con, por ejemplo, jóvenes estudiantes universitarios (perfil de escolarización alto) dominantes en ambas lenguas o cuya lengua materna era el español y habían aprendido también el inglés de forma casi nativa. Este resultado fue más claramente identificado porque el trabajo de investigación suponía contacto continuo entre distintos actores participantes entre los que había algunos estudiantes universitarios que nos permitieron identificar más claramente estas cuestiones al entrar en contacto con niños/as en las escuelas y tener que elegir qué idioma hablar con quién, cuándo y por qué. Además de constituirse en un resultado de la investigación, a través de socializar estas cuestiones nos propusimos hacer algo con ellas. Propuse entonces modificar el diseño de mis tres cursos cuatrimestrales (que formaban el área de énfasis académico "Educación" en el Departamento de Estudios Chicanos) para que el sitio donde se dictaran las clases no fuera solamente el edificio del campus, sino también las escuelas locales, poniendo así a disposición mutua recursos sociolingüísticos portados por los participantes. Al diseñar las clases de manera que quienes tomaban esos cursos cambiaban de ámbito en el transcurso del cuatrimestre (por ejemplo, las primeras dos clases eran en la universidad, las dos siguientes en una escuela, las dos subsiguientes en otra, y así sucesivamente), también realizamos adaptaciones curriculares, espaciales y temporales:

los docentes de escuela introdujeron modificaciones en el dictado de algunas secuencias didácticas en Ciencias Sociales y Lengua para vincular con sentido a los estudiantes entre sí (escolares y universitarios). Dividíamos el bloque de tres horas reloj (duración de la clase universitaria semanal) en períodos de tiempo coincidentes con los horarios de la escuela: sosteníamos momentos de trabajo en la biblioteca de las escuelas, con un formato similar al de una clase expositiva a mi cargo sobre la lectura y contenido planeados para ese día, luego trabajo en aula, pre-acordado con los docentes y conmigo, vinculados tanto al currículum de los cursos universitarios como de los cursos escolares, y luego momentos de reflexión sobre lo aprendido ese día nuevamente en la biblioteca, con un formato dialogado. Si además los estudiantes universitarios tomaban créditos de investigación o cursos de posgrado, podían incluirse más veces por semana en las escuelas, en el marco de las investigaciones que estábamos desarrollando. Esta propuesta exigió permisos para conducir la actividad clase fuera del campus y permisos por parte de las familias y autoridades escolares primaria y secundaria de establecer colaboraciones académicas, entre otras. Conseguimos autorización para todo ello. Pero, tan importante como los permisos, este tipo de diseño había precisado de un momento inicial de puesta en marcha de la imaginación, que a su vez surgía de imbricar investigación y práctica escolar cotidiana. No era ya el formato universitario ni el formato escolar como lo conocíamos lo que tenía lugar, sino un formato *entre* ambos actores educativos y espacios institucionales lo que dio lugar a una situación de *conocimiento colectivo*.

Estos modelos de trabajo de investigación y docencia también plantearon tensiones. Por ejemplo, algunos actores de la comunidad se preguntaron sobre la pertinencia de que una clase no fuera necesariamente en el campus, pero como había sido aprobado por la institución universitaria, no pasó de una objeción. Otros sostenían que demandaba un tiempo extra de planificación y evaluación para docentes y directivos. Tomando en cuenta ese aspecto se generó una posibilidad de que esos tiempos fuesen considerados en sus sistemas de acreditación. También se procuraron recursos monetarios para solventar movilidad, algunas horas de trabajo y participaciones en reuniones y congresos para los docentes, y en un todo, la experiencia fue evaluada muy positivamente. Algunos de sus resultados fueron distinguidos por la gestión universitaria, presupongo, porque fueron medibles a través de indicadores cuantificables, con lo cual resultaba más fácil para la lógica administrativa identificarlos: a) aumento de

la matrícula en el Departamento de Estudios Chicanos; b) incremento de estudiantes, dentro de ese Departamento, que deseaban continuar su formación en docencia e investigación educativa, algo que había sido identificado en años anteriores como necesario para dotar de recursos capacitados a las escuelas de los distritos cercanos, y c) *capilaridad* medible en el establecimiento de relaciones sostenidas, cara a cara y a lo largo de un tiempo, suficiente para conocerse y promover proyectos conjuntos, entre actores educativos que habitualmente no se conectaban entre sí y que potencialmente establecían modos de vinculación que a lo largo del tiempo trascendieron ese vínculo inicial y generaron una tracción de estudiantes de las escuelas y de docentes hacia la universidad y viceversa.

También se plantearon desafíos con otros actores locales, específicamente porque a partir de 1995 se inició localmente una disputa sobre la política lingüística escolar, planteada por un sector de la comunidad que no quería destinar recursos a sostener los programas de educación bilingüe. Cuando las docentes empezaron a identificar que estaba habiendo ciertas presiones a favor de “solamente inglés” fueron quienes primero propusieron pensar sobre esto. Así mismo, muchos estudiantes y familias me solicitaron ayuda para pensar los problemas y para sostener también una posición pública. Interpreto que muchos de ellos leían que –en un nivel social ampliado– el peso de la palabra de la especialista sigue siendo mayor, relativamente, a ciertos ojos. Elegí asumir ese rol que en Estados Unidos se conoce como adoptar la posición de *advocacy*, difícilmente traducible como *abogar por* o *representar* (Anderson, 2009), al mismo tiempo que continuaba mi trabajo científico como estaba planteado. Realicé intervenciones en radio, televisión y prensa escrita porque también fui consultada por medios locales donde exponía resultados del trabajo sobre bilingüismo aditivo y una perspectiva crítica sobre los supuestos beneficios del monolingüismo en inglés o del bilingüismo sustractivo (el que parte de reconocer que existen dos lenguas que un sujeto puede conocer, pero que deberá elegir entre una u otra para educarse). También me consultaron otros actores sociales en el campo que se estaba disputando: miembros del Consejo Escolar y funcionarios locales. En el transcurso de ese proceso, inclusive, recibí amenazas verbales cara a cara y telefónicas, y enfrenté fuertes tensiones con otros colegas universitarios. Así, mi participación asumió dos posicionamientos concurrentes y conectados: como especialista, por mi trabajo de investigación y docencia, y como colaboradora-activista en sostener las actividades que propusieron muchas familias, docentes y

organizaciones comunitarias para evitar el cambio de política pública: manifestaciones en la calle, un boicot durante un día en las escuelas, debates públicos, peticiones para juntar adhesiones.

De todas maneras, la política pública cambió y no precisamente a favor de las ventajas académicas y subjetivas del bilingüismo aditivo. Podemos pensar que lo que el conocimiento académico generado acerca del uso de la lengua en la escuela podía aportar no tuvo los efectos esperados. Sin embargo, ¿qué otras lecturas podríamos realizar? ¿Qué nos permite pensar esta circunstancia si la interpretamos en tiempos más largos y en relación a la colaboración y la generación de conocimiento colectivamente? En primer lugar, propongo reflexionar que tanto la colaboración como la disputa se plantearon en dos campos inter-vinculados: 1) el contenido de la investigación por lo que los resultados del trabajo permitían hacer visibles y 2) el sentido de la colaboración y de la producción colectiva porque los posicionamientos se produjeron generando conocimiento en constante circulación: era un saber no solamente colaborativamente generado sino colectivamente apropiado, puesto a debate, y por ello, también en disputa. La lógica de producción académica ha tendido –en términos generales en occidente capitalista– a sostener una suerte de doble discurso al respecto de los conocimientos académicos: por un lado, a legitimarlos porque cumplen requisitos que provienen de reglas del sistema científico-técnico y que se auto-referencian como no implicados y, en tanto tal, garantes de neutralidad, pero por otro, y en ciertas situaciones, a ponerlos en uso directo al servicio de proyectos específicos sin que esto sea puesto en debate o considerado falta de objetividad (excede el espacio de este artículo comentar sobre esto y el lector/a encontrará seguramente ejemplos). En este punto del argumento resulta inevitable concluir que una consecuencia del enfoque colaborativo y colectivo nos lleva a reconocer que todo posicionamiento científico puede interrogarse desde el punto de vista político-social porque, en definitiva, explícitamente o no, se ubicará en alguna posición. En el caso que relato para California, dichos posicionamientos fueron explícitos, reconocidos y visibles. Es corriente que permanezcan velados. En nuestro país este hecho ha estado en debate desde hace mucho tiempo y se actualiza según las coyunturas histórico-sociales, políticas y económicas que se van sucediendo. Propongo retomarlo preguntándome: ¿sería de utilidad (para qué y para quiénes) sostener con más énfasis que la ciencia financiada por el erario público tuviera como requisito hacer visible los intereses de a qué sectores o actores sociales beneficia y/o afecta? ¿Qué dispositi-

vos podrían diseñarse a tales efectos? ¿Cómo irlos pensando e implementando? ¿Qué cambios institucionales harán falta para desarrollar esta posición de modo sistemático? ¿Cuáles son los efectos posibles de anticipar si se toma esta perspectiva desde la política pública en ciencia y técnica? ¿Estamos dispuestos a asumir los efectos que no resultan posibles de anticipar? En los últimos años ha habido una serie de enunciados públicos sobre el rol de los científicos en la sociedad a favor de que comuniquen su conocimiento y generen espacios de reflexión acerca del mismo que además se han traducido a mecanismos específicos. De todas maneras, señalo que el enfoque colaborativo colectivo, tal como lo estoy proponiendo, no está pensado para transmitir resultados sino que presupone un pensamiento anticipatorio en su diseño y una serie de cuestiones indeterminadas a atender durante el trabajo. Se plantea entre otros interrogantes: ¿qué es el conocimiento, quién lo genera, para qué puede servir y a quién? ¿Quién define las agendas de investigación? Insisto entonces en que no desconozco que ha habido, y continúa habiendo, movimientos al respecto, tanto por parte de quienes están a cargo de las políticas de Ciencia y Técnica, como por parte de los gremios que nuclean a quienes trabajamos en este sistema, o por parte de otros sectores implicados en el conocimiento directa o indirectamente. Simplemente propongo que pensar estas cuestiones en detalle y analizar sus posibles consecuencias hoy resulta no solamente pertinente sino, creo, casi crucial.

En segundo lugar, en el ejemplo que acabo de analizar, el proceso de debate y las exigencias que nos generó a los involucrados, han producido vínculos que perduran entre actores sociales que podrían no haberse vinculado, o no de estas maneras al menos, permitiendo así una circulación de conocimiento de muchas vías, y promoviendo agendas a más largo plazo, que cruzan fronteras y se sostienen aún hoy. Es decir, si bien en lo concreto la política pública cambió, y no precisamente sostenida por los resultados de las investigaciones a favor del bilingüismo aditivo, se forjó una comunidad de intereses entre puntos geográficos distantes que permite dar debate sobre la pertinencia de ciertos diseños educativos, la situación de las lenguas en contacto y las formas en que dichos aportes permiten poner en cuestión la visión monolingüe del mundo, todos problemas de gran pertinencia en el campo científico específico y en la sociedad.

En tercer lugar, nos permite continuar reflexionando sobre la especificación de *construcción de conocimiento de propiedad colectiva*. En este último sentido propongo someter a debate: ¿qué dispositivos permiten producirlo, qué tensiones se generan cuando ésta es la for-

ma de trabajo, y de qué tiempos, recursos y capacidades debemos disponer todos los involucrados si elegimos esta posición? Potencialmente podría poner en cuestión también la temporalidad y espacialidad del desarrollo de ciertas líneas de trabajo científico al preguntarnos: ¿dónde se realiza el trabajo de investigación, es decir, cuál es el lugar de trabajo? ¿Deberíamos pensarlo como un trabajo itinerante? ¿Cuáles son las actividades que realiza un científico en este marco? ¿Qué horarios de trabajo tiene este enfoque? En definitiva: ¿Cómo pensar este modo de hacer ciencia?

A partir de 1999 desarrollo mi trabajo en Argentina. Formalmente, desde finales del año 2001, como investigadora del sistema de Ciencia y Técnica. Al postular para ser evaluada e insertarme en el sistema, propuse estudiar las percepciones de la diferencia en alumnos y docentes en escuelas del noroeste argentino puesto que me interesaba trabajar en zonas que tuviesen algunas características similares a las de California: regiones de frontera, con alta vigencia actual de fenómenos históricos vinculados a la colonización, que partía de suponer estaban presentes en el día a día escolar. Trabajé con escuelas primarias y medias de Palpalá y San Pedro en la Provincia de Jujuy durante los años 2001 a 2007. A partir de 2008 comencé a trabajar sobre el tema del aprendizaje en organizaciones auto-gestionadas. En todo este trayecto he continuado proponiendo un enfoque de colaboración y de construcción colectiva de conocimiento; también por ello, entre 2001 y 2003, participé de la creación del Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (en adelante, El Instituto). Comentaré muy brevemente algunas tareas que vinculan al equipo de este Instituto con mi trabajo de investigación ya que esta plataforma generada entre dos instituciones distintas (el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] y El Instituto, vinculadas formalmente por un convenio de colaboración científico-técnica) fue permitiendo profundizar algunos de los aspectos y roles que –como investigadora– había venido asumiendo. Uno de los proyectos llevado adelante en Jujuy (en escuelas medias) se realizó a partir de una demanda de algunos docentes: preocupados por ciertos procesos de exclusión en sus escuelas, propusieron revisar las tramas de comunicación que día a día tenían lugar en sus lugares de trabajo. Se solicitó mi ayuda para diseñar un proyecto que financiara la articulación de cinco escuelas entre sí y con un Instituto de Formación Docente (IFD) para generar algunos conocimientos sistemáticos con docentes que quisieran formarse en cómo entender su práctica cotidiana desde el marco etnográfico. También se propuso convocar a los estudiantes y familias que

quisieran a reflexionar sobre lo que los docentes iban documentando. Colaboramos para escribir el proyecto y presentarlo. El financiamiento se consiguió y fue administrado por el IFD, convocando, desde esa institución, a docentes, familias, directivos, administrativos, personal auxiliar y jóvenes. Participaron también dos universidades locales y El Instituto. De este modo, el entramado institucional fue complejo y permitió poner en relación aportes distintos de diferentes sectores. La dinámica consistió en documentar procesos cotidianos y analizarlos en configuraciones variadas: participantes de la misma escuela; participantes de diferentes escuelas; talleres trimestrales que convocaban a todos los participantes juntos durante dos días seguidos, etc. Algunos de los resultados que se iban produciendo permitían retornos más o menos ágiles a la práctica cotidiana; otros fueron resultados de mediano y largo plazo, y otros quedaron planteados sin trabajar. Entre los resultados que rápidamente pudieron tener efecto se encuentran la revisión de perspectivas de los docentes acerca de los alumnos (desafío de estereotipos, principalmente) y también análisis de normas poco claras en los establecimientos, que se decía que estaban vigentes pero se transgredían constantemente, tanto por parte de docentes como por parte de alumnos, y generaban conflictos sistemáticamente. A mediano y largo plazo algunos de los análisis llevados adelante por los docentes permitieron revisar el posicionamiento relativo de dos establecimientos en el entramado local como “escuelas de segunda”; otro campo de estudio, identificado por dos docentes en particular, fue el de las relaciones de género entre estudiantes que reproducían concepciones machistas y de violencia hacia la mujer. Algunos docentes escribieron y publicaron sus resultados en escritos de circulación interna y de circulación pública académica. Parte de esos procesos se llevaron adelante a través de integrar a los alumnos a ciertas acciones de documentación y de enseñarles a usar el video como estrategia documental. Esas acciones fueron posibles porque dos profesionales del Instituto integraron el equipo de trabajo como etnógrafos visuales, inicialmente, y luego también como capacitadores de los jóvenes, referentes para el diseño de materiales de circulación interna para ir comunicando algunos resultados del proyecto y colaboradores en acciones de concientización local acerca de aspectos vinculados a los procesos escolares. Un entramado similar tiene lugar en el proyecto que actualmente estoy desarrollando acerca de los aprendizajes en organizaciones auto-gestionadas. La metodología de investigación es etnográfica y de base sociolingüística y documentamos, junto a los participantes, sus prácticas cotidianas intentando

comprender, juntos, qué aprendizajes generan e interactivamente, cómo. Durante veinticuatro meses, varias de estas organizaciones de Ciudad y Provincia de Buenos Aires participaron de una Mesa Colectiva para ir debatiendo, mes a mes, lo que íbamos identificando. Esta Mesa tuvo lugar en las oficinas del Instituto y pronto rebasó la convocatoria original (ser un momento de intercambio sobre lo que se iba relevando) para convertirse en una suerte de laboratorio de problemas de investigación y de proyectos posibles a desarrollar que han planteado una agenda conjunta de trabajo a mediano plazo. Un aspecto que es común entre esta situación y la descrita para Jujuy es que los problemas de estudio (es decir, qué se va construyendo como agenda de investigación) se conforman colectivamente. Por ejemplo, en la Mesa surge como un tema específico el relativo a la observación y análisis de los modos en que se generan y distribuyen recursos, y cómo se decide remunerar el trabajo en grupos auto-gestionados. Es una línea en marcha que está produciendo también situaciones de consulta por parte de grupos que se auto-convocan para iniciar un trayecto colectivo: tener disponible un repertorio de variantes en cuanto a cómo distribuir los recursos, documentadas y analizadas, resulta de gran utilidad porque permite comprender las consecuencias de ciertas decisiones: por ejemplo, si en una cooperativa se pondera la antigüedad como criterio de retiro de excedentes, este aspecto debe contemplarse para ver cómo se comportará la masa de recursos a mediano y largo plazo. Este problema de estudio se está tomando junto a profesionales del Instituto por la Inclusión Social ya que, si bien tiene competencia en ciencia y técnica, desarrolla su labor con los principios de auto-organización y auto-gestión, y varios de sus integrantes tienen experiencia anterior como asociados a cooperativas de trabajo. Como dije antes, el conocimiento en todos estos casos no es generado por el científico que extrae datos de la comunidad, los analiza y los transfiere luego. En todo caso mucho del conocimiento específico ha sido desarrollado o sistematizado previamente por los actores con los que el investigador interactúa y colabora (por ejemplo, los sistemas de distribución de recursos en las cooperativas, cuyo diseño experimental y conceptual puede llevar diez o más años con sucesivos ajustes hasta llegar a un modelo aceptado por el colectivo, o la descripción de los factores de contexto que inciden en el bajo desempeño académico en las escuelas de San Pedro, documentadas por los estudiantes en video) o se desarrolla en conjunto durante la puesta en marcha del dispositivo de investigación colaborativa.

CONCEPTOS Y MODOS DE CONOCER

Quisiera dejar planteados sintéticamente algunos conceptos de la etnografía, de la sociolingüística de la interacción y de la práctica sostenida de la auto-gestión que han ido conformando esta manera de trabajo. Con respecto a los conceptos clave desde la etnografía y la sociolingüística, me refiero a *comunidades de habla*, *competencia comunicativa*, y *patrones culturales*.¹ Con respecto a los conceptos de la práctica auto-gestionada, me refiero a *mutualidad y paridad*.

El concepto de *comunidad de habla* es nodal en la literatura sociolingüística y de la etnografía de la comunicación. Si bien existen diferentes definiciones, podemos afirmar que lo que caracteriza a quienes se reconocen como participantes de una misma comunidad de habla es conocer las normas y expectativas de comunicación que subyacen sus relaciones. De este modo, existen formas culturalmente apropiadas de interpretar lo que ocurre en una comunidad que se reconoce como tal, por lo que también es posible comprender los momentos y formas en que algo inapropiado tiene lugar. Es posible identificar una enorme variedad de comunidades de habla; así mismo, un mismo parlante puede pertenecer y/o auto-identificarse con varias comunidades de habla en forma diacrónica y sincrónica. ¿Por qué ha sido relevante conocer y comprender este concepto en el tipo de trabajo que realizo? Nos advierte acerca de no presuponer que por hablar el mismo idioma (digamos, castellano) nos entenderemos inmediatamente: será el trabajo interactivo concreto, la producción específica de la comunicación, lo que irá determinando nuestras mutuas inteligibilidades ya que toda comunidad de habla se sostiene en determinadas competencias comunicativas y pautas culturales. Así, cuando pienso un trabajo de investigación junto a otros, parto de suponer que habrá que ir realizando traducciones constantes de múltiples vías acerca de prácticas culturales y de los significados que alojan, con la consecuente relevancia que esta traducción puede tener para la generación de ideas en conjunto. Relacionado al concepto anterior, la *competencia comunicativa* es la capacidad de los participantes de cualquier interacción de comprender y utilizar los repertorios disponibles para establecer vínculos. Esto incluye –por supuesto– vínculos agónicos o de disputa verbal, humor, sarcasmo, u otras variantes de las interacciones, según el cometido que se tenga en dicha situación. El concepto de competencia comunicativa es por naturaleza dinámico, en el sentido de que para poder observar y comprender la capacidad de cualquier sujeto en cualquier situación comunicativa, debemos conocer cuáles son los preceptos que organizan la comunidad de habla respectiva en la cual dicho sujeto está en ese momento interactuando, es decir, las pautas

culturales que dan marco. A los fines de lo planteado aquí, mantener en foco que la competencia comunicativa es dinámica, precisamente, nos ayuda a proyectar campos posibles de entendimiento a crear, que pueden no estar dados de inicio. Con respecto a las *pautas o patrones culturales*, estos refieren a las formas en que la vida cotidiana (en cualquier ámbito) va desarrollando prácticas situadas en cada contexto de hacer (lo que se haga). Esto aplica también a la ciencia, por supuesto. Como las comunidades de habla y la competencia comunicativa, los patrones culturales son dinámicos y se ven constantemente interpe-lados en interacción. Para generar pensamiento colectivo y que esté socialmente disponible, es interesante pensar desde esta perspectiva, ya que así como hoy existen ciertas pautas –que tendemos a adoptar como dadas– podríamos también atrevernos a pensar que existen también otras.

Con respecto a los conceptos de *mutualidad y paridad*, en investigaciones recientes hemos venido identificando que son los que organizan mucho del trabajo en organizaciones auto-gestionadas. A nivel del enunciado quieren decir que todo lo “mío es tuyo” (mutuo proviene de la conjunción de las dos palabras *meum-tuum* en latín) y que para tomar decisiones y construir proyecto todos quienes participan son pares (igualdad jurídica institucional u organizacional). Si bien es cierto que en todos los proyectos auto-gestionados con los que trabajamos estos enunciados están en permanente tensión con la práctica, y a veces en franca disputa oposicional entre enunciado y acción colectiva, también es cierto que se toman como principios organizadores del pensamiento y la acción. Presuponen también la propiedad colectiva, y la capacidad de sostener un proyecto teniendo en cuenta que la mutualidad también quiere decir que mientras yo hago algo (a favor de todos o para todos), alguien más está haciendo otra cosa, también para todos los demás. Y también quiere decir que el marco epistemológico que se genera en estos proyectos tiene sesgo colectivo: es presuponiendo que lo que se va aprendiendo y construyendo como conocimiento es de propiedad social.

A DEBATE

Concebir la investigación como generación de conocimiento colectivo y socialmente significativo pone en discusión qué significa investigar y cuáles pueden ser los encuadres institucionales y organizacionales para esta tarea. La colaboración supone pensar y actuar potencialmente en varios niveles heterogéneos al mismo tiempo y esto es un desafío complejo: el problema de investigación que esta-

mos tomando, situaciones que lo informan “por fuera” de la unidad de análisis que se supone elegimos (tanto temporal-históricamente como espacial-geográficamente), impactos concretos de las decisiones de política pública sobre sujetos particulares, e impactos probables de nuestro propio trabajo de investigación en esas políticas públicas, entre otros. También importaría poner a debate qué mecanismos de identificación sobre problemas de investigación surgen como imaginables, de modo tal que no provengan sola y necesariamente del campo académico, o que su validez como conocimiento se otorgue solamente en el ámbito institucional de Ciencia y Técnica.

Ana Inés Heras Monner Sans es Doctora y Magister en Educación (especialidad en etnografía y sociolingüística de la interacción), estudios que realizó con beca Fulbright en la Universidad de California, Estados Unidos. Entre 1991 y 2005 desarrolló investigaciones colaborativas con docentes de escuelas públicas en California, Estados Unidos, y en Jujuy, Argentina, para estudiar la percepción de docentes, alumnos y familias sobre las diferencias etnolingüísticas y socioculturales. Entre 2005 y 2009 coordinó la red nacional de investigación “Trabajo, Desarrollo, Diversidad” y a partir de 2010 trabaja sobre “Aprendizaje y Percepción de la Diferencia en proyectos de autonomía”. Es Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Correo electrónico: herasmonnersans@gmail.com

NOTAS

- ¹ Existe una vasta literatura sobre estos conceptos. Para una introducción general puede verse Saville Troike, 2004.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDERSON, G. (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post reform agenda in education*. Estados Unidos: Routledge.
2. HYMES, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Estados Unidos: Taylor and Francis Inc.
3. SAVILLE TROIKE, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo y EdUNTREF.
4. SIRVENT, M. T. (1990). Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Cuaderno 7*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.