


Prácticas del lenguaje y construcción de conocimientos en aulas universitarias

*Language Practices and Knowledge Construction in University
Classrooms*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.005>

Ana Inés Heras

Universidad Nacional de San Martín
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-0844-1682>
aheras@unsam.edu.ar

María Eugenia Lestani

Universidad Nacional de San Martín
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0002-3917-5572>
mlestani@unsam.edu.ar

Las autoras reconocemos el sostén intelectual y de recursos proporcionados por el Programa de investigación co-elaborativa “Aprendizaje de y en Autogestión” (INCLUIR-UNSAM) y por el Proyecto Humanidades Investiga EH UNSAM “Procesos de participación juvenil en ámbitos urbanos y rurales. Un estudio interdisciplinar y colaborativo del potencial transformativo de las prácticas de jóvenes en Ciudad y provincia de Buenos Aires”. Agradecemos fundamentalmente a nuestros estudiantes y nuestros colegas de equipo por sus devoluciones sobre el texto y por pensar juntos en el quehacer cotidiano.

Resumen

En este artículo ofrecemos un aporte para pensar la enseñanza y el aprendizaje en aulas universitarias, explorando vínculos posibles entre prácticas del lenguaje y el

enfoque de la autogestión pedagógica, en una materia de grado de las carreras de Ciencias de la Educación de una universidad pública nacional. Trabajamos sobre material generado en nuestro proceso de docencia e investigación para responder los dos siguientes interrogantes: (1) ¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica?, (2) ¿qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura? Para responder a estas preguntas, hemos analizado un corpus de datos referentes a la cohorte 2024, primer cuatrimestre, con la cual se desarrolló un trabajo pedagógico con el encuadre de la autogestión (Lapassade, 1977). Nuestra propuesta analítica construye el análisis desde una lógica abductiva (Agar, 2006), un modo interpretativo de investigar que permite identificar puntos de riqueza analítica al construir (y hacer visible) la racionalidad del análisis. Nuestros hallazgos permiten poner en visibilidad la necesaria conjunción entre prácticas de lectura, escritura, escucha y habla para llevar adelante procesos educativos a nivel universitario que continúen proponiendo un acceso democrático a la construcción de conocimiento.

Palabras clave: prácticas del lenguaje, autogestión pedagógica, acceso al conocimiento, universidad

Abstract

In this article we offer a contribution about teaching and learning in a university course in the area of Education, exploring possible links between language practices and *autogestión pedagógica*, an untranslatable concept that can be referred to as classroom collective self-government in English, as the closest conceptual translation. Our analysis seeks to answer the following two questions: (1) what characteristics do language practices assume when taught in university classrooms from and for the perspective of *autogestión pedagógica*?, and (2) what are the visible effects on access to knowledge when observing speaking, listening, writing and reading in relation to each other, and as a whole? We present our analysis of data generated with the cohort 2024, first quarter, with whom we developed our work based on the framework put forward originally by Lapassade (1977). Our analysis proceeds with an abductive logic (Agar, 2006), an interpretative mode of investigation that allows us to identify points of analytical richness by constructing (and making visible) the rationality of the analysis as we present it. Our findings make visible the necessity of taking into account the complex and multiple relationships across reading, writing, listening and speaking practices in order to carry out educational processes at the university that continue to propose a democratic access to the construction of knowledge.

Keywords: language practices; pedagogical self-management; democratic access to knowledge construction; university level

1. Introducción

1.1. Planteo del problema e interrogantes

El nivel superior del sistema educativo se propone formar a sus estudiantes en disciplinas específicas, organizadas en cada institución de modo diferente, inclusive para la misma área del conocimiento, por situaciones del contexto sociohistórico en que cada casa de estudio fue creada. Es decir, no todas las universidades, facultades y carreras se organizan del mismo modo ya que fueron creadas en momentos históricos diferentes y sus desarrollos son atravesados por situaciones políticas idiosincráticas de esos entornos institucionales. No obstante, todas las carreras de nivel superior forman a sus estudiantes para el campo académico de la investigación, incluso en carreras donde se puede optar por el título de profesor/a o licenciado/a. Así, el contacto con la investigación diferencia a este nivel de otros del sistema educativo. Este aspecto se considera en muchas cátedras universitarias ya que se busca enseñar contenidos específicos de cada asignatura, al mismo tiempo que se modelan formas de abordar el conocimiento relacionadas con la investigación. En algunas materias, como la que se examinará en este artículo, se sustenta una propuesta didáctica donde se considera fundamental el desarrollo de prácticas del lenguaje en cuatro dominios: el de la escritura, la lectura, la escucha y el habla. Por eso, en este texto nos concentramos en hacer visibles algunas relaciones entre dichos dominios y el encuadre pedagógico específico que hemos creado a lo largo de nuestros años de trabajo.

Tomamos la noción de prácticas del lenguaje para denominar a las interacciones que se producen en dominios antes aludidos (hablar, escuchar, leer y escribir) porque nos posicionamos con respecto a la lengua como un sistema dinámico de signos en contexto y de allí que concebirla como *prácticas* nos resulte adecuado para los propósitos de este artículo. Sabemos también que *prácticas del lenguaje* en la Argentina es un modo

de nombrar una asignatura que, en las escuelas, reemplazó a lo que se denominaba Castellano, Lengua o Literatura, según los momentos históricos, los niveles educativos y los ámbitos escolares, porque se reconoció que se enseñaba la lengua como un repertorio lingüístico en contexto y como un conjunto de normas que estructuran un sistema comunicacional. Por lo dicho, tendremos en cuenta las distinciones realizadas por Fairclough (2023), quien señala que el discurso tiene efectos constitutivos que se ejercen sobre las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencia. El concepto de discurso se utiliza así en su obra en varios sentidos: (1) la creación de significado como un elemento del proceso social; (2) como lenguaje asociado con un campo social particular o práctica (por ejemplo, "discurso político"); (3) como una forma de interpretar los aspectos del mundo asociados con una perspectiva social particular (por ejemplo, un "discurso neoliberal de la globalización"). El autor sostiene que es fácil confundirlos por lo que utiliza el concepto "semiosis" para el primer sentido, el más abstracto y general.

Vinculado a este planteo, el campo combinado de la sociolingüística de la interacción y la etnografía ha producido desde hace décadas diversas investigaciones situadas en aulas escolares de distintos niveles educativos (por ejemplo, entre las pioneras, Cazden y Hymes, 1972; Cazden, 1988; Collins y Green, 1992; Cook Gumperz, 1986; Corsaro, 1981) y más recientemente dos autoras prominentes en el campo (Skukauskaite y Green, 2023) han destacado la importancia de sistematizar este enfoque. Sosteniendo su argumentación a partir de una revisión exhaustiva del campo y de estos estudios en diversos niveles educativos y países, denominaron etnografía interaccional a esta práctica de investigación que conciben a la vez como etnográfica, y como situada en el análisis del discurso, incluyendo en la definición de éste los aspectos interaccionales y los aludidos más arriba en la definición provista con base en el trabajo de, entre otros, Fairclough. En este texto tomaremos estas orientaciones analíticas, como se explicará más adelante.

Hemos identificado que en la medida en que nuestro encuadre pedagógico presupone que por lo menos cuatro dimensiones de las prácticas del

lenguaje estarán en juego (leer, escribir, escuchar, hablar), precisamos continuar observando sus vinculaciones, sus tensiones y sus posibilidades; asimismo, hemos identificado en trabajos anteriores que la disparidad entre los estudiantes es muy amplia con respecto a repertorios de prácticas lingüísticas en estas cuatro dimensiones, que se convierten concretamente en operaciones discursivas y de pensamiento (leer, escribir, escuchar y tomar la palabra son a la vez operaciones del discurso y operaciones cognitivo-afectivas).

De este modo, nuestro problema de estudio se construye a partir de identificar que estas cuatro operaciones están en juego en la educación universitaria pero que, hasta el momento, no se han tomado en todas sus dimensiones ni se las ha vinculado con las cuestiones subyacentes sobre las formas del poder en las aulas universitarias o como información relevante para informar políticas públicas en el nivel superior. Por ello, parte de nuestra tarea docente es hacer visible, en primer lugar, que estas cuatro operaciones están en juego; en segundo lugar, que podemos buscar modos de democratizar el acceso a ellas y sus usos continuos para enriquecer los repertorios en la construcción de conocimiento en el aula. La idea de transformación es un aspecto central en nuestro enfoque, por lo que no se trata solamente de describir o explicar la realidad de forma normativa-explicativa, sino de transformarla para transformarnos, tal como se ha propuesto en Heras y otros (2021) con respecto a las prácticas de lectura y escritura.

En nuestro recorrido como equipo de trabajo, hemos documentado y analizado prácticas del lenguaje en diversas situaciones, tales como aulas universitarias, contextos socio-comunitarios y barriales, y espacios de formación e intercambio entre adultos. En dichos análisis pusimos en visibilidad qué ocurre cuando se tiene en cuenta simultáneamente la articulación de prácticas orales, escritas, de escucha y lectura, tanto para niños (Heras y Corral, 2024; Heras y Miano, 2024) como para jóvenes (Heras, 2010) y adultos (Heras y Miano, 2014). Asimismo, hemos interpretado que los soportes y formatos variados (fotografías, audiovisuales, objetos, canciones, poemas, entre otros) intervienen en

democratizar el acceso a los contenidos y extienden los repertorios de prácticas del lenguaje con que se cuenta al inicio de ciertos procesos (Lestani, Álvarez y Heras, 2022; Lestani y Meyer, 2022; Miano y Heras, 2018 y 2015). Por último, recientemente, documentamos los efectos sobre las prácticas del lenguaje cuando se sostienen desde un encuadre orientado a la construcción de conocimiento dinámico que explicita qué se aprende y cómo se aprende en las aulas universitarias (Lestani y Heras, 2023). Este texto forma parte de esta última serie.

Ambas autoras tenemos décadas de experiencia en la enseñanza y hemos construido, a lo largo de nuestro recorrido individual, métodos contextualmente situados en cada espacio en donde hemos enseñado. Desde 2018 trabajamos juntas en la universidad y cada vez que estamos con un grupo-clase desarrollamos nuevos conjuntos de herramientas, aun cuando sostenemos ciertas invariantes, al decir de Freinet (1996), tales como el enfoque basado en prácticas (que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, en preparación de cada clase, por parte de los docentes y de los estudiantes), la propuesta de generar visibilidad sobre los sentidos naturalizados acerca del acceso al conocimiento (que estudiamos conceptualmente en la materia y que problematizamos con diferentes herramientas), y la convicción de que necesitamos continuar profundizando sobre la didáctica que nos permita aprender tomando en cuenta saberes previos y saberes nuevos. Tomamos para ello la noción de autogestión pedagógica (Lapassade, 1977 a) porque nuestra didáctica se construye desde sus premisas, en vínculos conceptuales con otros aportes que explicaremos más adelante.

Nuestro problema de trabajo se elabora a partir de tres puntos: prácticas del lenguaje en cuatro dominios; democratización del acceso al conocimiento; didáctica en aulas universitarias desde la perspectiva de la autogestión pedagógica. Por ello, en este artículo ofrecemos un aporte para pensar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias, explorando vínculos posibles entre prácticas del lenguaje y el enfoque de la autogestión pedagógica, en una materia de grado de las carreras de Ciencias de la Educación de una universidad pública nacional. Trabajamos

sobre material generado en nuestro proceso de docencia e investigación para responder los siguientes interrogantes: ¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica? Y ¿Qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura? Para responder a estas preguntas, hemos escogido un subconjunto de material de nuestro archivo compilado desde 2022 y a partir de éste, seleccionamos un corpus que nos permite interpretar los vínculos entre oralidad, escucha, escritura y lectura en un espacio curricular donde el enfoque pedagógico se propone la democratización del acceso al saber de sus estudiantes. El material que analizamos aquí pertenece a la cohorte 2024, primer cuatrimestre.

1.2. Prácticas del lenguaje y universidad

Partimos de afirmar que no hemos encontrado literatura que releve prácticas del lenguaje en el nivel superior y que, simultáneamente, permita observar los efectos que se producen al abordar la enseñanza desde un encuadre pedagógico como el que proponemos. De este modo buscamos brindar un aporte sustantivo y original al vincular analíticamente los dominios de la escritura, lectura, el habla y la escucha con el encuadre pedagógico de la autogestión.

En nuestra revisión de literatura, encontramos evidencia de que el lenguaje se ha usado múltiples veces como arma de opresión, artefacto político para ganar estatus, poder para fortalecer una identidad o grupo sobre otros (en detrimento de otros, como elemento de discriminación), un aspecto abordado desde hace décadas por la sociología educativa (ver, v.g., Bourdieu, 1994; Bourdieu, Passeron y Saint Martín, 1994; Lahire, 2005) y también desde el movimiento institucionalista (ver por ejemplo los artículos compilados en la *Revue de Clinique Groupale* 3 (3)). Desde la etnografía educativa y comunitaria, otros estudios también demostraron que el lenguaje es fuente de disputa, por ejemplo, cuando se trata de arbitrar qué cuenta como lengua o idioma en comunidades específicas (ver

Zavala, 2020 sobre los debates en torno al quechua por parte de comunidades de expertos en quechua y de jóvenes quechua-hablantes), e incluso, el lenguaje, y la relación entre oralidad y escritura, ha sido tomada en cuenta por grupos y personas que desean articular posicionamientos políticos en torno a su relación con la letra escrita (ver, por ejemplo, de la Cadena, 2015; 2020). Kalman (2004) mostró que el acceso a la letra escrita transforma las relaciones establecidas y tomadas como naturales y permite operar sobre estructuras muy fuertemente arraigadas en comunidades donde hay marcas fuertes de dominación etnolingüística.

Lo que esta literatura pone en evidencia es que, al analizar las prácticas lingüísticas, y las prácticas del lenguaje en contextos educativos, se interpelan también los instituidos naturalizados por la comunidad donde esas prácticas se insertan, en el sentido repuesto más arriba de Fairclough. Las aulas son un espacio donde es posible entonces analizar e interpelar las prácticas lingüísticas que se consideran normales y también son espacios donde es posible hacer ver cómo funcionan los repertorios sociolingüísticos para ampliar o estrechar las posibilidades de aprendizaje. En estos sentidos, y como especialista de la enseñanza en lenguas, Cassany (2004) sostiene que en todas las comunidades hay procesos continuos de apropiación personal de artefactos y prácticas preexistentes, además de la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas (por ejemplo, de lectura y escritura).

Tomando en cuenta estos aspectos social-políticos generales, señalamos a continuación cuestiones significativas para nuestro análisis y que relevamos en la literatura del campo de la enseñanza universitaria. Asimismo, destacamos que, en el nivel superior, hemos encontrado un gran desarrollo sobre las cuestiones vinculadas a la escritura, y un desarrollo menor de la investigación en los otros dominios y sus relaciones. Por ello, relevamos aquí de modo más detallado dicha área y realizamos algunas puntuaciones que este relevamiento nos permite ir mostrando con respecto a leer, escuchar y hablar en aulas universitarias. Así, nuestra revisión del trabajo de otros autores no es exhaustiva; se orienta para dejar ver cómo en el campo de la enseñanza de la escritura académica

universitaria aparecen cuestiones relevantes para poner en diálogo con respecto a los otros dominios aludidos.

El campo de estudio de la escritura en el nivel superior, y en la universidad específicamente, ha sido desarrollado en Argentina, en los últimos veinte años, con el protagonismo de varias investigadoras mujeres. En dicha área de estudio destacamos, por ejemplo, el trabajo de Guadalupe Álvarez, Paula Carlino, Hilda Difabio Danglat, Marta Marucco, Constanza Padilla, Isabel Pozzo, mencionándolas por orden alfabético de sus apellidos. Según nuestra lectura de su producción, estas investigadoras parten de algunas preocupaciones comunes que sintetizamos en esta pregunta abarcativa: ¿cómo enseñar a escribir en el nivel universitario? A partir de este interrogante general, cada una de estas investigadoras desarrolló estudios para abordar problemas más específicos. Algunas de ellas combinan su saber disciplinar en torno al lenguaje con sus conocimientos y formación en torno a las tecnologías en relación con la escritura.

Uno de los temas abordados es cómo se *concibe* la escritura en la universidad, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes. Desde el punto de vista de los docentes, las investigaciones identifican que es frecuente que la escritura se conciba como una capacidad con la que los estudiantes ya deben estar familiarizados; los docentes universitarios, por lo tanto, tienden a concebir su adquisición como un problema de los estudiantes. Cuando se expande la pregunta sobre qué es la escritura en la universidad, qué quiere decir la escritura académica, qué tipos de géneros discursivos están incluidos dentro de la escritura académica (ya que no toda escritura académica es igual) surgen otras cuestiones, por ejemplo, acerca de la didáctica para la enseñanza de diferentes géneros discursivos en la escritura académica, según lo han documentado Carlino (2005) y Marucco (2004). A su vez, ambas autoras insisten en la importancia de revisar la incidencia que el modelo de enseñanza tiene en la lectura y la escritura, y en la construcción del conocimiento de las disciplinas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, Pozzo y Rosso (2023) relevaron las representaciones sociales sobre la escritura y su enseñanza en el posgrado a través de entrevistas a los estudiantes en una maestría en docencia universitaria, quienes provienen de diferentes áreas disciplinares (ingeniería, enfermería, medicina, veterinaria, psicología y terapia ocupacional). Los resultados hacen visible que un gran porcentaje de alumnos piensan la enseñanza de la escritura y la evaluación de ésta en relación con la acreditación y con la interacción entre producción y devolución sobre dicha producción; en menor medida la significan como un proceso de aprendizaje en sí mismo. En relación con los procesos de escritura académica, este estudio pone de relieve que la inserción disciplinar tiene un gran peso en lo que se significa como escritura, sus usos y posibilidades; también, el origen disciplinar incide fuertemente en sus relaciones con lo que se solicita como escritura académica en el postgrado ya que, en este trayecto, se la asocia con un tipo de texto vinculado a un género discursivo poco conocido para ciertas disciplinas (por ejemplo, ingeniería civil). Este estudio no releva la relación de la escritura con otras prácticas del lenguaje (escuchar, hablar y leer) pero los testimonios que se toman como datos para ese artículo nos permiten deducir que quienes han sido entrevistados operan tomándolas en cuenta en forma implícita. Interesa así destacar que existe una serie de estudios que podrían revisarse desde la perspectiva propuesta en nuestro texto aquí: cómo ocurren las prácticas del lenguaje en la enseñanza universitaria y cómo es posible tomarlas en cuenta en sus relaciones.

La producción de escritos que tienden a especializarse en los trayectos académicos hace que sea necesario prestar atención en la docencia universitaria a escribir textos diferenciados por su factura, como artículos científicos, reseñas de libros, tesinas de egreso (en el nivel del grado), redacción de planes y proyectos de investigación en posgrado, y en este último nivel, redacción de tesis de maestría y doctorales. En tanto cada tipo de texto se encuadra en convenciones singulares, el estudio de sus abordajes señala preguntas de investigación cada vez más específicas. Estos trabajos toman en cuenta la escritura, en sus diferentes funciones:

epistémica (escribir y elaborar conocimiento); académica (conocer el género académico en general, que se distingue por una serie de pautas lexicales, gramaticales y retóricas); disciplinar (tener claridad con respecto a las pautas singulares de la disciplina en la que se produce); de área o tema de trabajo (conocer los argumentos del tema o área de trabajo específico en que se produce la escritura). En nuestro relevamiento, encontramos un peso más importante de trabajos en lo que respecta a la escritura académica y a su función específicamente escolástica y epistémica; progresivamente, se han ido produciendo trabajos que detallan las relaciones *entre funciones* (epistémica, académica (o escolástica), disciplinar y temática, por ejemplo, Bórtoli y Carlino, 2023; Molina y Colombo, 2021).

Por otro lado, estas investigaciones dejan ver un aspecto importante que ya mencionamos más arriba: el debate sobre quiénes deberían enseñar a leer y escribir en la universidad, si docentes especializados en lectoescritura académica o docentes de las disciplinas y materias específicas. Las universidades nacionales no tienen una política institucional homogénea al respecto. En algunas instituciones se implementan talleres de lectoescritura, mientras que en otras se implementan actividades en cada cátedra o bien en secuencias de materias que son correlativas (por ejemplo, las materias que enseñan metodología de la investigación a veces se articulan entre ellas, aunque las enseñen docentes diferentes, con el propósito de brindar coherencia a la formación en escritura académica), y en otras universidades se emplean combinaciones de todas estas formas, pero a veces no necesariamente coordinadas entre ellas. Al respecto, Carlino (2011) por ejemplo ha relevado que es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura porque consideran que los estudiantes cuentan, o deberían contar, con ese saber ya logrado en niveles anteriores o por su sola condición de adultos. Debido a esta perspectiva, se observa una tendencia a despreocuparse por la lectura y escritura dentro del currículum de las disciplinas, así como también se observa una ausencia de explicitación acerca de las expectativas de logro que los docentes tienen ante la

producción (escrita u oral) de trabajos académicos, junto con escasas o nulas devoluciones narrativas donde se aborden las cuestiones de estilo propio de cada género discursivo. Por su parte, Difabio de Anglat y Álvarez (2017) han realizado una investigación sobre su propia práctica docente como coordinadoras de un taller virtual dirigido a estudiantes de posgrado a los fines de brindar herramientas para producir escritura académica en doctorados, maestrías y especializaciones. En este texto, el aspecto relevante a la luz de nuestro problema de estudio es que las autoras identifican una ausencia generalizada de estrategias pedagógicas y orientaciones didácticas al enseñar a escribir en este nivel de formación, si bien la problematización sobre la didáctica específica de la enseñanza de la escritura en el nivel superior ya había sido problematizada por autoras como di Stefano (por ejemplo, di Stefano y Pereira, 2004; di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006), incluyendo en sus escritos propuestas concretas a estos fines.

En los textos que relevamos, el aspecto de la escritura es el que aparece más claramente trabajado en las investigaciones sobre prácticas lingüísticas y educación universitaria y también la lectura en alguna medida. En cuanto a la expresión oral y la escucha en las aulas universitarias, surgen algunos aspectos de modo tangencial en dichas investigaciones. Por ejemplo, Molina y Padilla (2018, p. 370) documentan intercambios de aula, pero no las ingresan, en ese texto, como parte de su análisis. Las autoras reportan descriptivamente situaciones didácticas diseñadas para intercambiar la palabra en pequeños grupos de trabajo y en clase con todos los alumnos, que describen como “puesta en común con la totalidad de la clase y el resto de los pares [donde] cada grupo pone a consideración de los demás las respuestas alcanzadas en la discusión previa” y “exposición de contenidos teóricos por parte de la docente con intervenciones libres y no pautadas de los alumnos.” No vinculan estos aspectos en forma directa en el análisis, sin embargo.

En la universidad, además de iniciarse en el conocimiento de disciplinas y procesos que tal vez no hayan abordado previamente, los estudiantes se encuentran con discontinuidades entre las modalidades de enseñanza a

nivel medio y a nivel superior, o entre las formas de aprendizaje producidas en contextos socio-comunitarios y el nivel superior, según nuestro propio relevamiento, que hemos observado tanto en las producciones escritas como en lo que respecta a la lectura, al habla y a la escucha (Lestani, Álvarez y Heras, 2022). Por ejemplo, es corriente que, en los niveles educativos anteriores, los saberes se presenten sin referencia directa a autores ni a fuentes primarias; también es corriente que no se realicen debates abiertos a partir de las consignas de escritura (u otras) o se aborden presentaciones donde se establezcan abiertamente relaciones semánticas (Spradley, 1980) de diferentes tipos, y se tomen como un modo de leer los textos y analizarlos. Asimismo, es usual para estudiantes que participan de otros espacios educativos no necesariamente escolares, que se presenten rupturas francas con respecto a los recursos lingüísticos, cognitivos, corporales y socioafectivos que usan en dichos contextos, y que difieren de lo que se espera o supone consuetudinario en la universidad o institutos terciarios de formación docente.

Hemos identificado rupturas con respecto al desarrollo de la oralidad y la capacidad de argumentación persuasiva, ya que quienes tienen experiencia en contextos socio comunitarios, muchas veces desarrollan la oralidad en registros diferentes a los esperados en la oralidad universitaria donde se espera que la argumentación oral esté basada en evidencia o en responder preguntas de investigación. También observamos rupturas con respecto al léxico, que los estudiantes reportan como corregido o no reconocido en ambientes académicos, sin observar, por parte de los docentes, que el léxico puede diferir, pero la construcción conceptual y el argumento pueden ser equivalentes.

Por último, otra ruptura que identificamos es con respecto a cómo se entiende el campo disciplinar. En nuestra documentación hasta el momento, en nuestra materia (del área de las Ciencias Sociales y Humanas), los estudiantes que empiezan en la universidad tienden a definir el conocimiento como un campo sin conflicto y comenzar a comprender las tensiones dentro de un mismo modo de producción de saber (modo “académico”) los sorprende. Hemos relevado que en sus

experiencias anteriores se les han presentado disciplinas sin hacer explícitas las perspectivas en pugna, las diferencias de posicionamiento y/o las construcciones de genealogías epistemológicas que dan cuenta de cómo ciertas corrientes de pensamiento tomaron cuerpo en distintas geografías y momentos. O bien, si tienen experiencia en contextos educativos no escolares –donde podría ser que hayan conceptualizado y practicado su saber para reconocer tensiones– están en contacto al ingresar a la universidad con otros universos discursivos y de práctica que exigen atención detallada para abordarlos e incorporarlos y poder participar de la explicitación de lo que conocen. Así, los estudiantes se exponen a áreas de conocimiento nuevas, que incluyen posturas diversas y contradictorias sobre un mismo tema, con lo que se espera que analicen e interpreten el conocimiento elaborado para aplicarlo a otros contextos, identifiquen y analicen distintas perspectivas epistémicas, identifiquen autores y contextualicen, aprendan a comprender en sus genealogías, entre otras cuestiones.

Por lo tanto, el pasaje al nivel superior demanda “un cambio en la identidad de los estudiantes”, quienes ahora deberán posicionarse “como analizadores y productores de textos” (Marucco en GREP, 2021). Por otro lado, al incluirse en la educación superior, los estudiantes deben prestar atención a una serie de convenciones sociolingüísticas y de prácticas cognitivas que pueden no haber aprendido antes con este código. Son operaciones que demandan atención por parte de los estudiantes. Por parte de los docentes que se preguntan sobre la democratización de los espacios de educación superior, también demandan atención, ya que se deben buscar trasposiciones didácticas efectivas para hacer visibles las diferencias entre registros sociolingüísticos distintos y/o entre dominios de práctica diferentes (por ejemplo, no es lo mismo leer que escribir o escuchar que hablar; asimismo, entre estos cuatro dominios de práctica, existen múltiples combinaciones que hacen del contexto de uso de la lengua un espacio muy complejo). Recogiendo lo vertido hasta aquí, en el apartado siguiente presentamos precisiones sobre la generación y análisis

de datos para dar paso en la sección subsiguiente a la presentación de evidencia sistematizada en nuestra materia durante 2024.

2. Contexto del estudio

2.1. La materia y su propuesta

Nuestra materia (Epistemología de las Ciencias Sociales) está ubicada en el primer año del plan de estudios de las carreras de Ciencias de la Educación (Licenciatura y Profesorado) por lo que los alumnos pueden pertenecer a una de las dos ramas u optar por hacer ambas (luego de la licenciatura se cursan tres materias más y se obtiene el título de profesor en ciencias de la educación). La materia se ubica en el tramo de la formación general de grado y forma parte del área de investigación de la carrera referida a la formación teórico-práctica en metodologías y técnicas de investigación; es correlativa a Metodología de la Investigación y a Investigación Educativa. Es una materia corta (12 o 13 clases) porque se inicia cuando los estudiantes realizan y aprueban un curso de ingreso universitario para introducirlos a la dinámica del nivel superior y de esta casa de estudios en particular.

Desde el año 2018 se ofrecen dos cátedras, por lo que los alumnos pueden elegir. Nuestra cátedra introduce a estudiantes de primer año en las nociones de epistemologías, ciencia y conocimiento; tiene una carga horaria semanal de diez horas que se distribuyen en cuatro horas reloj sincrónicas presenciales y seis horas de preparación entre clase y clase. Nuestra propuesta pedagógica en Epistemologías considera el espacio de encuentro presencial (cuatro horas por semana y otros encuentros pautados, por ejemplo, coloquios o asistencia específica a algunos estudiantes) y el espacio digital virtual (campus virtual de la universidad, donde alojamos nuestra aula virtual) como lugares simultáneos y complementarios de aprendizaje.

Según nuestro relevamiento de distintas cohortes de estudiantes, los contenidos de nuestra materia no se abordaron antes en otros niveles

educativos desde la perspectiva que lo hacemos en nuestra materia. Si fueron abordados (por ejemplo, definiciones de conocimiento científico o breve historización de la ciencia), no se los ha estudiado del modo propuesto en nuestra cátedra, que toma como punto de partida preguntas sobre la relación entre conocimiento y poder, y distingue (y diferencia con detalle) el poder de dominación del poder de construcción colectiva con características social solidarias.

Desde el inicio, comunicamos con claridad que nuestra cátedra propone una iniciación a una perspectiva pedagógica y una metodología para construir conocimiento que podrá trasladarse a otros contenidos durante su trayecto universitario; la denominamos autogestión pedagógica. Buscamos que los estudiantes comiencen a construir un repertorio de prácticas sobre y con el lenguaje que los habilite a auto referenciarse como pensadores, autores, expositores y pares para elaborar ideas con otros. Si se interesan en la metodología de trabajo y desean profundizar sus fundamentos pedagógicos, pueden cursar durante el segundo cuatrimestre un Seminario Optativo a cargo de nuestra cátedra donde amplían el repertorio de prácticas del lenguaje asociadas al encuadre de la autogestión pedagógica y otras pedagogías colaborativas en relación con la psicología social y el movimiento institucionalista.

En nuestra cátedra planteamos el conocimiento científico como uno de los tipos de producción de saber en la historia de la humanidad, pero no el único. Tomamos en cuenta que, en Occidente y desde la Modernidad, la ciencia se ha asociado con la idea de conocimiento objetivo y jerarquizado por sobre otros saberes. Para esta perspectiva, ese conocimiento es verdadero de acuerdo con una serie de principios y se pretende que es universalmente válido. Esta racionalidad supone pretensión de objetividad, tiende a sustentarse en la noción de progreso y ha forzado un tipo de pensamiento binario donde cada par del binomio se observa con una jerarquía (más/menos). La tradición universitaria argentina se ha embebido de estas perspectivas y es corriente que las adopte como normalizadas y sin ponerlas en observación. A su vez, esta perspectiva invisibilizada, las más de las veces actúa como soporte de una pedagogía

en la que el docente ocupa el lugar del supuesto saber y los alumnos el lugar del no saber, aspectos documentados por la escuela de la autogestión pedagógica francesa (por ejemplo, Lapassade, 1977a y 1977b). Nuestra materia busca poner en visibilidad cuáles son esos sentidos comunes y naturalizados en el campo de la generación del conocimiento, y simultáneamente en nuestras interacciones en el aula, interrogamos las narrativas más tradicionales con respecto al conocimiento, a la epistemología y a los cuerpos de saber desde perspectivas epistemológicas singulares (por ejemplo, africano-diaspóricas; de pueblos originarios; de cuño feminista latinoamericano y anglosajón).

En el cuatrimestre también les informamos a los estudiantes que trabajamos desde las cuatro funciones de la universidad pública (docencia, investigación, transferencia y extensión, según el lenguaje universitario), y por ello, documentamos nuestra práctica docente e invitamos a construir espacios y tiempos de transferencia y extensión a partir de lo que generamos. El espacio de Feria Epistemológica es un ejemplo: los estudiantes preparan en grupos pequeños un contenido de la materia a su elección, planifican la forma de comunicarlo, y se instalan puestos en el edificio de la carrera donde se invita al público en general a asistir. En las distintas cohortes ese público ha variado; en la de este año estuvo mayormente constituido por familiares, parejas y amigos. Otras veces han venido también compañeros de trabajo, otros estudiantes y otros docentes.

Durante la primera clase nos tomamos un tiempo suficiente para volver a explicar estas condiciones (los estudiantes ya lo saben al momento de asistir a la primera clase porque lo informamos con antelación), para elaborar sobre la razón de esta metodología y para escuchar posibles conflictos que los estudiantes pudieran plantear al respecto. Una vez realizado este trabajo detallado en la primera clase, les solicitamos que lean y firmen un consentimiento informado, donde pueden aceptar o rechazar la propuesta. En los seis años de enseñanza en esta universidad con esta metodología, dos personas observaron en su firma del consentimiento que se querían dar el espacio para plantear cuestiones a lo

largo del cuatrimestre antes de decidir y así lo hicieron, firmando luego el consentimiento una persona y decidiendo dejar la materia otra (argumentando falta de tiempo para comprometerse con esta propuesta). Como en la materia realizamos asambleas pedagógicas, éste es el espacio donde estas situaciones se plantean y elaboran.

De este modo, durante el cuatrimestre se presentan situaciones para analizar, debatir y solucionar junto a los estudiantes, precisamente porque esta metodología exige atención importante sobre lo que ocurre en clase, las producciones que proponemos realizar y las formas de mostrar qué aprendemos. Estos aspectos son parte del contenido de nuestra materia y no se consideran ajenos a la propuesta de construcción de conocimiento que realizamos. En las cohortes que acompañamos desde 2018, hemos observado que muchos son docentes (de distintos niveles y áreas); otros o bien egresan recién del secundario o pueden haber realizado otra formación anterior y haberse cambiado de carrera. Unos pocos son personas de más de 45 años que han hecho secundaria después y continúan estudiando tras graduarse en escuelas medias de adultos. Son, entonces, grupos heterogéneos en cuanto a su relación con las prácticas del lenguaje.

2.2. Posicionamiento pedagógico y claves conceptuales

Consideramos relevante reponer el posicionamiento pedagógico generado a partir de combinar elementos del movimiento institucionalista, la autogestión pedagógica y la psicología social argentina. Al describir aquí este desarrollo, esta sección actúa simultáneamente como una fundamentación teórica de nuestra materia y como una fundamentación conceptual de nuestra metodología analítica.

El movimiento institucionalista nos brinda los fundamentos para pensar a los sujetos colectivos (por ejemplo, un grupo-clase en la universidad) de forma situada en la cultura sociohistórica a la que pertenecen sin olvidar que dichos procesos tienen lugar en interfaces concretas entre psiquis y sociedad (Castoriadis, 1994, Lourau, 1970). Esta corriente teórico-

conceptual pone especial énfasis en que la actividad social construye *significado*, por lo que Castoriadis ha denominado a estos procesos como significaciones imaginarias sociales (2007). Esta conceptualización quiere decir que la construcción de significado se aloja en cada cuerpo y que es producción social e histórica, a la vez (colectiva). Opera de modo consciente e inconsciente (Conde Rodrigues y Souza 1987; Conde Rodrigues, 1999; 2006; Saidón, 2008; 2011; Baremlitt, 1982). Las construcciones de significado pueden ser explícitas y ocultas, a la vez, y pueden expresarse en formas directas o veladas e indirectas/mediadas (por ejemplo, simbólicamente o por síntomas o representaciones) ya que “lo inconsciente se infiere por determinados indicios que constituyen una serie de señales que transportan un universo de significados por medio de significantes” (Lieberman, 1972, pág. 6). Estas corrientes suponen que el entramado complejo de construcción de sentido puede ponerse en visibilidad a través de herramientas socio-analíticas en grupos de trabajo, aunque indican que siempre permanecerá un quantum no visible ni observable, que opera en las relaciones vinculares en cada situación de todas maneras. Informadas por estos preceptos, en nuestras materias generamos espacios y tiempos para trabajar sobre contenidos y vínculos, y a la vez, buscamos inscribirlos en las matrices sociales, históricas y políticas que aparecen en las interacciones del aula.

La corriente de la autogestión pedagógica ha dialogado con estos preceptos institucionalistas y con otras construcciones conceptuales que provinieron de la filosofía y la política, por ejemplo, conceptos, teorías y técnicas de trabajo en grupos creadas por el movimiento anarquista europeo y latinoamericano. Se crearon así dispositivos educativos singulares como las asambleas pedagógicas, los grupos de interés para plantear problemas de estudio, o los métodos que vincularon el trabajo productivo con el intelectual y corporal en el lugar de trabajo, en la comunidad o en las aulas. Estas corrientes tuvieron en Europa muchos años de desarrollo en una genealogía no lineal que atraviesa educadores como Paul Robin, Francisco Ferrer i Guardia, Vera Schmidt, Clara Zetkin, María Montessori, Celéstin Freinet, Mario Lodi, entre otros; algunos de ellos más

claramente posicionados como docentes y otros más posicionados como investigadores (al respecto de estas diferencias se puede consultar el estudio crítico de Élise Freinet, 1978; al respecto de los puentes que unen esta genealogía, el trabajo de sistematización producido por René Lourau, 1997). Durante las décadas del 1980-1990, también se desarrollaron algunas experiencias de este tipo en el nivel medio y superior en Francia (*Les Cahiers de l'implication*, 3, 1999). En Argentina es retomado por una línea pedagógica que se inicia en 1950 y recorre un trayecto hasta la actualidad, coordinada por Marta Marucco (ver por ejemplo el libro *Haciendo Caminos* de reciente publicación, G.R.E.P., 2021).

Desde la psicología social argentina, Bleger (1971) y P. Rivière (1995) realizaron aportes fundantes para una línea que puso el foco en qué significa aprender y, por lo tanto, qué se reconfigura como enseñanza desde este marco. Sostuvieron así que todo grupo trabaja a la vez sobre la tarea que desarrolla, desde sus vínculos y sobre ellos, mientras construye conocimiento; el aprendizaje implica en esta perspectiva una producción desde y sobre la psique, desde y sobre el cuerpo, y desde y sobre la realidad en que vive todo ser humano (lo que incluye cuerpos y psiques de otros, por ejemplo). En este encuadre, el poder se entiende como posibilidad de hacer en conjunto y como capacidad de observarse aprendiendo, y esta concepción de sujeto, de conocimiento y de poder forma parte de los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos de nuestra asignatura. Bleger y P. Rivière, al desarrollar estas nociones a partir de sus investigaciones, produjeron la noción de grupo operativo como conjunto de personas, objetos, producciones que operan sobre la tarea y sobre sus relaciones de forma concurrente (Bleger, Liberman y Rolla, 1960; P. Rivière, 2008). La enseñanza basada en grupos operativos toma los conocimientos de quienes participan como sostén y a la vez como estrategias posibles (que se pueden observar) para conformar otras herramientas nuevas, surgidas en la interacción que cada grupo conforma, y por eso es importante coordinar estos aspectos en los momentos de enseñanza (Heras, 2023 y 2024).

La coordinación puede asumirla quien ocupa el rol docente al inicio, y puede irse desplazando hacia otras personas a medida que el grupo opera sobre sus vínculos. Si hay alguien que ocupa el rol docente por designación institucional, éste ocupará al menos dos lugares simultáneamente: el de experto (en una materia, contenido, saber) y el de coordinador del grupo de aprendizaje. En nuestra materia, así, las configuraciones de objetos de estudio (los contenidos del programa, inicialmente planteados por el equipo docente) se configuran por una efectuación de múltiples coordinadas: la curricular (informada en el programa de la materia), la del grupo singular que se conforma cada año, y la del contexto social-político en que tiene lugar cada situación de aprendizaje. Así aprender desde esta perspectiva, es moverse; si no hay movimiento, se conjetura que es porque funciona una estereotipia que se ha solidificado. En los grupos, los integrantes pueden tender a ocupar lugares fijos; es tarea del coordinador de grupos hacer visible esta situación para que no se estereotipe, y proponer el análisis de dicha estereotipia, si ocurriera, para tomarla como un problema a resolver (Bleger, 2007).

Por último, la psicología social (Pichón Rivière, 1969, 1995, 2008; Saidón, Heras, Kendelman, 2020; Quiroga, 1986) también tradujo algunas nociones teóricas y herramientas metodológicas para trabajar en grupos y desarrolló conceptos tales como grupo operativo de aprendizaje (refiriéndose a que un grupo que se propone aprender algo, opera simultáneamente sobre el contenido de lo que aprende y sobre los vínculos sobre los que construye la tarea), ECRO (esquema conceptual referencial operativo, para referirse a los marcos dinámicos epistémicos que se ponen en movimiento para producir conocimiento) y pretarea, tarea y proyecto (como momentos en los que los grupos se involucran cuando aprenden). Este andamiaje conceptual provino de una exhaustiva reflexión sobre la práctica del trabajo en y con grupos, sello distintivo de esta corriente en Argentina.

La construcción de nuestro ECRO como pareja pedagógica se nutre de estos elementos, y son enriquecidos, semana a semana, con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en clase; realizamos reuniones semanales para analizar el aprendizaje con estas herramientas. Denominamos *clínica* a esta

forma de trabajo pedagógico. Tomamos registros semanalmente, los analizamos, generamos modificaciones de nuestra planificación si lo creemos necesario, y, muy importante, realizamos periódicamente “un análisis de la implicación” en sus diferentes dimensiones, tal como es postulado por Lourau (1970) el cual consiste en analizar nuestro propio posicionamiento en el grupo de aprendizaje que conformamos con los estudiantes como grupo-clase. El propósito de ese análisis es elucidar nuestras propias limitaciones y posibilidades como son percibidas por nosotras y hacer retornar esa información a nuestro trabajo con el grupo-clase (Saidón, 1993).

En nuestro recorrido hemos observado que para aprender (cualquier contenido) es fundamental el acceso democrático a las prácticas del lenguaje, ya que, si no, se reproducen las desigualdades que existen en relación con el acceso a ejercer el uso del lenguaje (Heras y Miano, 2024). En caso de no intervenir, las estereotipias (en el sentido antes aludido) pueden agudizarse, ya que en la universidad se tiende a considerar normal que existan situaciones de extrema desigualdad, producto de los trayectos educativos de los participantes. Inclusive, este efecto de supuesta normalidad hace que, muchas veces, las diferencias de acceso se alienten (de modo inconsciente o velado) y sostengan andamiajes de injusticia que paradójicamente se declara querer modificar.

El enfoque expuesto hasta aquí, y basado en las tres corrientes que hemos detallado (movimiento institucionalista, autogestión pedagógica y psicología social argentina) a su vez se relaciona con nuestra concepción de las disciplinas científicas. Las entendemos como espacios conceptuales, metodológicos, discursivos, retóricos y performáticos. Para entender estos procesos nos apoyamos también en la obra de Gibson Graham (2002) y en literatura del estudio de la interacción en el aula al observar procesos de enseñanza de disciplinas específicas (ver por ejemplo la compilación de Kelly & Green, 2018). Consideramos posible enseñar a observar cómo lo que producimos en nuestras prácticas del lenguaje construye realidad, por un lado, y puede transformarla, por otro. Tomamos también en cuenta que en prácticas del lenguaje que se van especializando, como ocurre en la

escolaridad en todos los niveles educativos, es posible mostrar repertorios disciplinares y lingüístico-culturales variados y revisar su pertinencia con respecto a las producciones que se solicitan en el marco académico. Por estos motivos, sostenemos a los estudiantes en nuestra materia para que puedan ir usando el lenguaje de modo situado, con intencionalidad, y de acuerdo con las prácticas culturales de las Ciencias Sociales y Humanas; en este sentido, las prácticas del lenguaje y las prácticas de las disciplinas científicas se presentan en relación mutua y parte de nuestro trabajo es hacer ver a los estudiantes que existen convenciones y también que existen formas de pensar críticamente sobre las convenciones establecidas. Por ejemplo, tomar la palabra en clase se problematiza durante el cuatrimestre. Provocamos el pensamiento sobre la diferencia entre hablar para responder a una pregunta cerrada o para hacer una pregunta aclaratoria y hablar para elaborar en voz alta, desarrollando así la oralidad con función epistémica. Esto permite hacer explícito que el conocimiento se construye interactivamente, considerando puntos de partida trazados por la materia (lecturas, filmes de autor recomendados para su visionado, exposiciones teóricas y metodológicas del equipo docente) y vinculándolos con otros puntos que se abren en el intercambio. De este modo, es el grupo-clase, colectivamente, el que va produciendo nuevos puntos de apoyo para pensar, elaborar y realizar preguntas.

3. Metodología de generación y análisis de datos

La cohorte cuyo material analizamos se compuso de 22 participantes: 20 estudiantes y 2 docentes. Durante el cuatrimestre, todos produjimos trabajos escritos; también produjimos otros artefactos (presentaciones multimedia, diapositivas y objetos). Este material se guarda durante el cuatrimestre en un Aula Virtual que provee la Universidad. Asimismo, el equipo docente genera un reservorio propio ya que venimos guardando material de cohortes sucesivas desde 2022. El corpus que analizamos aquí es parte de un archivo más amplio, compuesto por las producciones de otras cohortes, material desde el que se partió para tomar decisiones sobre la selección de datos para este escrito. Tomando dicho archivo

identificamos el subconjunto de materiales perteneciente a la cohorte 2024 y volvimos a revisarlo desde nuestras preguntas de investigación para este texto.

El subconjunto de material relevado para 2024 se compone de tres escritos por estudiante referidos cada uno a una de las Unidades del programa (60 producciones escritas de los estudiantes); tres devoluciones escritas por el equipo docente, una por entrega de cada estudiante (60 producciones del equipo docente en diálogo con las entregas de los estudiantes); once entregas manuscritas por cada estudiante realizadas en clase en respuesta a una consigna elaborada especialmente por el equipo docente (en total, 33 entregas por parte de los estudiantes), leídas y comentadas por el equipo docente por escrito y en forma oral con cada estudiante; objetos y construcciones visuales (en papel, cartón, collage y también en formato digital virtual) presentadas en una Feria abierta al público; notas de registro de asambleas y de trabajo en clase realizadas por las docentes; fotografías; correos electrónicos; conversaciones documentadas con cada estudiante una vez durante el cuatrimestre (aunque con algunos hemos tenido más de cuatro conversaciones, que también documentamos con notas escritas y por correo electrónico para compartir lo elaborado con cada estudiante que precisa solicitar esas conversaciones).

A partir de este material, y considerando las preguntas de análisis, seleccionamos los datos a presentar en este texto en la próxima sección, dando cuenta al hacerlo de nuestras decisiones analíticas. Sostendremos que en esta presentación será posible observar tres cuestiones, que enumeramos a continuación:

1) Primero, cada práctica del lenguaje descripta remite a las otras. Esto quiere decir que, para escribir, por ejemplo, hay que leer, escuchar y, si se puede, también producir en voz alta en clase junto a los compañeros en grupos chicos o junto al grupo-clase en plenario. Si bien en nuestra presentación analítica haremos algunos procedimientos para señalar cada dominio del lenguaje en relación con prácticas concretas, se pone en visibilidad la interconexión constante entre hablar, escribir, leer y escuchar.

2) En segundo término, es posible inferir que en las cuatro prácticas relevadas interviene el cuerpo en su totalidad y por lo tanto sería posible decir que la vista, las cuerdas vocales, la disposición del tronco, el modo de sentarse, entre otras cuestiones, intervienen en la producción de conocimiento en este tipo de pedagogía. Mostraremos algunas fotografías de la clase para poner en visibilidad las características del socio-espacio, según lo hemos definido en Heras y otros (2023).

3) Por último, se puede argumentar que en las asambleas pedagógicas es un espacio donde se conjugan con visibilidad las cuatro prácticas del lenguaje. Allí es donde se manifiesta la importancia de considerar con detalle qué aporta la metodología pedagógica al desarrollo de las prácticas del lenguaje y a sus relaciones con la democratización del acceso al conocimiento. Por este motivo, seleccionamos también datos relativos a un estudiante (Estudiante A.) para presentar el análisis de los efectos de nuestro encuadre pedagógico en la universidad.

4. Presentación de datos

4.1. Procedimientos abductivos

Como anticipamos, seguimos a Skukauskaitė y Green (2023) cuando proponen que, desde una perspectiva de la etnografía interaccional, es importante construir el análisis desde una lógica abductiva (Agar, 2006), es decir, un modo interpretativo de investigar que toma en cuenta la incertidumbre y por tanto sostiene una mirada abierta sobre el mismo proceso analítico, que las autoras denominan proceso recursivo-iterativo. Reponemos que Agar toma el término abductivo de la propuesta de Peirce y la parafrasea para indicar lo siguiente: la lógica del proceso etnográfico implica estar abiertos a la sorpresa, a lo que aún no entendemos cómo funciona, pero que se constituye en una hipótesis provisoria de trabajo que en forma iterativa irá guiando la construcción de conocimiento sobre la pregunta básica de la etnografía: ¿qué sucede aquí? La sorpresa, la novedad, la provisoriedad y la posibilidad de ir construyendo nuevos

conocimientos al ir avanzando de forma iterativa (volviendo una y otra vez sobre lo que estamos buscando entender), son las características que Agar atribuye a este tipo de mirada, que él denomina siempre etnográfica. Las autoras antes mencionadas (Skkauskaité y Green) sostienen también la importancia de identificar puntos de riqueza analítica que se detectan al construir (y hacer visible) la racionalidad del análisis. Por nuestra parte, esta metodología analítica ha sido utilizada ya en otros textos, por ejemplo, en Heras y Green (2010) y en nuestros escritos buscamos hacer visible al lector el proceder por el cual vamos generando el análisis.

Tomando en cuenta esta perspectiva, mostramos a continuación las decisiones para seleccionar el corpus. En la Tabla 1. Pasos de sistematización y análisis hacemos visibles las decisiones tomadas a medida que fuimos produciendo la elaboración interpretativa que dio lugar a la escritura de este trabajo. La tabla puede leerse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, donde, por ejemplo, en la primera línea, al llegar a la celda donde se da cuenta del resultado de la decisión, la lectura continúa en la segunda línea o fila, en la celda donde se consigna la acción que sigue al resultado de la decisión anterior. A la vez puede leerse desde arriba hacia abajo por columna, si se quiere comprender o bien las acciones o bien las decisiones y sus resultados.

Este diagrama es a la vez estático y dinámico. Es estático en cuanto, a una sola mirada, se puede comprender una secuencia de acciones, tomas de decisiones analíticas y resultados de éstas; es dinámico porque cada resultado continúa con una nueva acción. Desde la perspectiva de la propuesta de lectura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), esta tabla muestra el pasaje de un momento analítico descriptivo (que se vincula con nuestra primera pregunta de investigación) a un momento analítico interpretativo (que se vincula con nuestra segunda pregunta).

Tabla 1. Pasos de sistematización y análisis. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

ACCIÓN	DECISIÓN TOMADA	RESULTADO DE LA DECISIÓN
Orden del archivo de la cohorte 2024 una vez finalizada la entrega de notas	Describir el material para construir un primer acercamiento al corpus.	Observación (a partir de la descripción) de las prácticas del lenguaje que se pusieron en juego en la cohorte 2024.
Revisión de las prácticas del lenguaje que observamos a partir de los pasos anteriores.	Ordenamiento de éstas de acuerdo con su relación con la oralidad, la escritura, la lectura y la escucha.	Observación en detalle de las asambleas pedagógicas realizadas durante el cuatrimestre ya que, al ser tomadas como un corpus, es posible analizar las prácticas del lenguaje en sus relaciones multi-recíprocas. Identificación de los efectos de la perspectiva pedagógica tomando el caso del estudiante A.
Construcción de transcripciones y vinculación de los audios con dichos transcripciones, imágenes y artefactos producidos para las asambleas, durante las asambleas y luego de las mismas (por ejemplo, notas manuscritas, notas en el pizarrón, papeles afiche, etc.).	Ordenamiento de este material con el criterio de identificar efectos del encuadre pedagógico sobre las prácticas del lenguaje.	Análisis interpretativo para comenzar a responder nuestra segunda pregunta de investigación.

A continuación, reponemos dos operaciones analíticas que elaboramos a partir de este primer paso. La primera, realizar un listado de los recursos del grupo-clase vinculados a las prácticas del lenguaje según se hayan usado dentro o fuera del aula. La segunda fue producir un inventario (se muestra en la Figura 1, más abajo). Tanto la Tabla 2. Recursos del grupo clase vinculados con las prácticas del lenguaje como la Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje permiten hacer visibles las distintas oportunidades presentadas para acceder al contenido en la materia.

En el caso de la Tabla 2, el criterio es el locus (dentro / fuera de la clase) y en el caso de la Figura 1 se intenta visibilizar la variedad de prácticas del lenguaje conjugando estos lugares, es decir, sin discriminarlos. De este modo, se muestra que los estudiantes están continuamente operando entre las cuatro dimensiones (hablar, escuchar, leer y escribir) y que éstas

se ponen en juego en diferentes momentos y espacios. Este recorrido decidimos realizarlo ya que, al ordenar nuestro material, pudimos detenernos sobre cuestiones que se informaban por parte de los estudiantes durante la semana, clase a clase (por ejemplo, envío de correos electrónicos del tipo “después de la clase me quedé pensando que...” o bien envío de mensajes de Whatsapp comentando “en el grupo de Whatsapp de los estudiantes estamos pensando que...”). En este sentido, aquí opera la lógica abductiva a la que antes nos referimos ya que el mismo proceso de conocimiento nos fue permitiendo ingresar sorpresas, cuestiones emergentes (en el lenguaje de Agar, 2004, p. 17 “*emergence*”) y nuevos puntos de riqueza a observar. Tomamos un ejemplo que se puede advertir en la Tabla 2 como acciones que ocurren fuera del aula: se envían correos electrónicos y mensajes de audio a las profesoras; algunos de dichos mensajes y correos expresan situaciones en que las profesoras no participamos directamente (hipótesis preliminar: las situaciones de este tipo producen conocimiento donde se activan las cuatro operaciones del lenguaje a las que estamos intentando comprender en su relación y complejidad); ergo, son situaciones que también podrían explicar parte del conocimiento que se genera en el aula pero produciéndose fuera del aula. Una situación similar será retomada más adelante cuando expliquemos la Feria Epistemológica y algunos de sus efectos con relación al estudiante A. Con este razonamiento hemos dejado construidos interrogantes al respecto al finalizar nuestro artículo, en las conclusiones.

Tabla 2. Recursos del grupo clase vinculados con las prácticas del lenguaje. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

LOCUS	DOMINIO	ACTIVIDADES Y PRODUCCIONES
DENTRO DEL AULA	LEER Y/O ESCRIBIR	<p>Programa de clase</p> <p>Apunte de clase preparado por docentes</p> <p>Glosario (se realiza en el Aula Virtual y se imprime para trabajar con los términos en clase)</p> <p>Textos de la bibliografía y textos (libros) que se muestran en clase o con los que se realiza una actividad específica (por ejemplo, interpretar el posicionamiento epistemológico en libros infantiles)</p> <p>Hojas de ruta (se realizan cada clase por parte de los estudiantes; ellos responden a una consigna planteada en forma manuscrita)</p>

		<p>Guías de trabajo en clase (consignas para trabajar en grupos pequeños o en plenario, que se entregan por escrito)</p> <p>Notas en el pizarrón (por parte de las docentes y de los estudiantes)</p> <p>Lista de procedimientos realizados durante la materia (se entregan en dos momentos durante la cursada)</p> <p>Exposiciones en la Feria preparadas por los estudiantes</p> <p>Minutas de asambleas pedagógicas (realizadas por docentes y por alumnos)</p> <p>Listas de oradores de asambleas pedagógicas</p>
	HABLAR Y/O ESCUCHAR	<p>Intercambios abiertos cuando se realizan exposiciones en clase (por parte de las docentes)</p> <p>Intercambios abiertos cuando se realizan elaboraciones en clase (por parte de las docentes y los alumnos)</p> <p>Asambleas pedagógicas</p> <p>Escuchar canciones seleccionadas por las docentes e intercambiar luego sobre sus contenidos</p> <p>Visualizar/escuchar clips de videos breves en clase</p> <p>Presentar en la Feria Epistemológica oralmente; escuchar a otros compañeros presentar; escuchar al público presente en la Feria (familiares, colegas, amigos) y elaborar con ellos en vivo</p> <p>Participar del coloquio individual con las docentes</p>
FUERA DEL AULA	LEER Y/O ESCRIBIR	<p>Mails enviados a las docentes y respondidos por las docentes</p> <p>Mails enviados por las docentes y respondidos por los estudiantes</p> <p>Lectura de textos previamente a la clase y luego de la clase</p> <p>Encuentros de lectura a pedido de los estudiantes realizados de forma virtual</p> <p>Avisos y foros en el Aula Virtual</p> <p>Aula Virtual (pestaña clase a clase que da cuenta de la planificación de cada clase con anticipación a la misma)</p> <p>Relación con inteligencia artificial (en la materia se solicita que se reporte su uso)</p>
	HABLAR Y/O ESCUCHAR	<p>Mensajes de Whatsapp a las docentes</p> <p>Intercambios de Whatsapp entre estudiantes (no accesibles a las docentes) en un grupo de la materia</p> <p>Conversaciones con familiares y amigos sobre el contenido y la metodología de la materia, reportadas en clase luego pero generadas fuera del espacio de la clase</p>

Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje. Fuente: Elaboración propia según el material de archivo.

Figura 1. Inventario de prácticas del lenguaje

- Escritura de apuntes de clase, respuestas a guías de trabajo propuestas por la cátedra (preparadas en sus domicilios y entregadas por el aula virtual), escritura en forma manuscrita de respuestas a las hojas de ruta (11 hojas de ruta en total), escritura de autoevaluación, escritura en el pizarrón (por parte de las docentes y por parte de los estudiantes en algunas ocasiones), escritura de minutas de asamblea (por parte de los estudiantes, de modo voluntario), escritura de lista de oradores de asamblea (por parte de los estudiantes, de modo voluntario), escritura de términos en el glosario virtual de la materia (dispositivo compartido y abierto a todos los participantes en el aula virtual), escritura de mensajes de correo electrónico (desde los estudiantes hacia las docentes y viceversa), escritura por parte del equipo docente de tres devoluciones durante el cuatrimestre (una devolución por cada guía entregada), escritura de mensajes de whatsapp desde los estudiantes a las docentes (los números y correos electrónicos, así como el IG de la cátedra, se ponen a disposición de los estudiantes y ellos los usan a su criterio cuando hay alguna consulta), escritura de mensajes de whatsapp en el grupo conformado solamente por estudiantes.

- Lectura de todo lo anteriormente mencionado como textos escritos, además de lectura de los textos sugeridos clase a clase.

- Escucha activa en la clase de las exposiciones docentes y de compañeros que presentan algún tema o en la Feria Epistemológica, donde cada estudiante explica lo que seleccionó para compartir (con quienes asistan a la Feria, que es abierta a todo público), escucha cuando se trabaja en grupo pequeño o en parejas, escucha de podcasts.

- Toma de la palabra para participar en clase (frente a las consignas docentes, por deseo de consultar algo, para establecer diálogos vinculares, etc. // Interacciones en recreos).

A continuación, dejamos fotografías que describen momentos diferentes a lo largo del cuatrimestre, ya que dan cuenta de las disposiciones de los cuerpos, del uso del espacio y de las propuestas con respecto a las prácticas del lenguaje que acabamos de describir.

Imagen 1. Fotografía del pizarrón: momento de Recuperación de Metodología

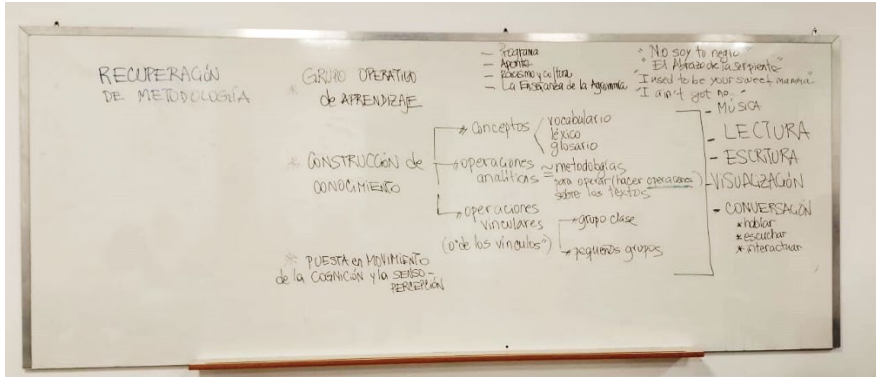


Imagen 2. Conceptos desde el pie



Las imágenes 2, 3 y 4 muestran distintos momentos de nuestra clase, relativos a las diferentes actividades. En la fotografía 2 se ve la actividad de revisar autores trabajados, conceptos estudiados, o vocabulario que se fue seleccionando en el cuatrimestre y se alojó en el Glosario compartido en el Aula Virtual. A partir de ese glosario compartido, se escribieron todos los términos en papeles y se los depositó en el suelo de la clase, pidiendo a los estudiantes que recorrieran el espacio y eligieran un término que pudieran definir con claridad. Luego les solicitamos que escribiesen la definición y

por último que compartieran en grupos pequeños la misma. Finalmente, se leyeron las definiciones en voz alta y se elaboraron correcciones (cuando fue necesario) y/o agregados. Se consultó también a cada estudiante si podía o no definir el resto (aunque hubiera elegido solamente una palabra). Esta actividad permitió a los estudiantes evaluar su comprensión y manejo de lo trabajado.

Imagen 3. Concepciones epistemológicas en literatura infantil



En la fotografía 3 se aprecia el desarrollo de una actividad vinculada a analizar las claves epistemológicas presentes en distintos libros de literatura infantil; aquí también hubo una secuencia de selección, trabajo en pequeños grupos con el material, elaboración a partir de una guía de preguntas preparadas por la cátedra, y escritura luego (individualmente,

en la Hoja de Ruta) de lo que habían podido elaborar. En la fotografía 4 se ve a una de las docentes explicando una consigna en el pizarrón.

Imagen 4. Explicación docente



4.2. Asambleas pedagógicas

A continuación, la Tabla 3 muestra cómo a lo largo del cuatrimestre realizamos cuatro asambleas pedagógicas: el 17 de mayo, el 7, el 14 y el 28 de junio. Los temas trabajados se configuraron con una combinación de propuestas entre estudiantes y docentes.

Tabla 3. Asambleas por fecha y temario

FECHA	CÓMO SE DOCUMENTÓ	TEMARIO	DECISIONES TOMADAS o CUESTIONES ELABORADAS
17 MAYO	Notas de las docentes y minuta de estudiante	Horario de inicio de la clase y compra del libro	Se iniciará la clase en grupos pequeños a las 18 horas hasta que el grupo esté completo (18:15 aproximadamente) para dar lugar a quienes llegan más tarde. Deciden auto-organizarse para la compra del libro.
7 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Resonancias de la Feria Epistemológica	Se comparten vivencias, anécdotas, emociones y nuevos conocimientos generados en la Feria. Se elabora a partir de lo compartido acerca de la relación entre acreditación, evaluación, producción de conocimiento y vínculos dentro-fuera de la universidad. En esta asamblea ingresa el contenido conceptual trabajado en cada puesto por cada estudiante en relación con sus apreciaciones sobre la experiencia.
14 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Evaluación y acreditación, Festejo de la última clase. Se agregó en el temario: Contexto de la semana (presos políticos por marcha ante Ley Bases; personas detenidas, entre ellas, estudiantes UNSAM)	Se resuelve con respecto a la evaluación de la materia que cada uno presentará un escrito dando cuenta de los procedimientos aprendidos durante el cuatrimestre y si pudiera, dando cuenta de los cambios que identifica en su propio proceso. En la semana los estudiantes entregarían otro escrito ya previsto (denominado Guía 3) para dar cuenta de lo aprendido conceptualmente en la materia; esto se toma en cuenta al tomar la decisión sobre el escrito de procedimientos. Con relación al festejo se resuelve que los estudiantes lo organizarán en otra fecha y no en la propuesta inicialmente. Con respecto a la situación de contexto, se comparten vivencias, temores, experiencias. No se toman decisiones al respecto.
28 JUNIO	Audiograbación, notas etnográficas de docentes y minuta y lista de oradores producida por estudiantes	Lectura en voz alta de la producción escrita de cada participante (según se resolvió en la asamblea anterior)	Cada participante interviene en el momento en que desea compartir su escrito; escucha a los demás y, en algunos casos, elabora a partir de esa escucha. Lee y agrega, en este último caso. Cuando termina de leer su producción, ubica el escrito preparado sobre un papel afiche dispuesto en el suelo, decidiendo dónde lo pondría en relación con lo que dijo y lo que había escuchado antes.

Durante las asambleas pedagógicas se trabaja con la escritura simultánea de los temas en el pizarrón (se escriben al inicio de la asamblea y se propone pensar, antes de empezar, si hay que agregar algún otro tema). Esta metodología es similar a la que se puede apreciar en la Imagen 1 (Recuperación de Metodología antes de finalizar la clase). Esto permite ir siguiendo, por medio de la lectura tanto silenciosa como en voz alta, lo que se está abordando.

Asimismo, se distribuyen los siguientes roles: quien gestiona la lista de oradores, quien toma nota (acta o minuta de asamblea) y quien coordina la asamblea. Para quienes gestionan la lista de oradores y toman nota, la tarea demanda que escuchen y escriban simultáneamente; quien gestiona la lista debe hablar para indicar a quién le toca el turno de habla o intervenir si otra persona se superpone sin aviso. Quien coordina la asamblea debe realizar una tarea simultánea de escucha atenta (del contenido de lo que se dice) para intervenir si hace falta ordenar temas, redondear un tema o considerar opciones. Estos roles son sumamente exigentes para los estudiantes si no han tenido entrenamiento previo en este tipo de interacción; inclusive, quienes han tenido experiencia en asambleas o formatos similares, suelen encontrarlo demandante puesto que lo que se desarrolla es contenido pedagógico y lo que se debate (y sobre lo que se decide) está vinculado a su propio proceso de aprendizaje y también a aspectos existenciales, subjetivos, propios de cada uno.

Durante la primera asamblea, un estudiante se propuso para tomar la minuta de la asamblea. A continuación, la Figura 2 presenta el modo en que lo realizó:

Figura 2. Muestra minutas asamblea 17 de mayo

<p>Minuta con respecto al tema: HORARIO CLASE</p> <p>1era intervención - comenta que busca a los hijos del jardín, en Boulogne, por tal motivo a veces llega tarde.</p> <p>2da intervención - Propone el inicio de clases a las 18:15 hs.</p> <p>3ra intervención - Presenta posibilidad de extender la clase más tarde.</p>
--

4ta intervención - propone lo contrario: comenzar antes la clase, debido a que la parada del colectivo 21 es oscura y transita poca gente en ese horario (fundamenta por qué su opción es diferente a la anterior).

5ta intervención - Propone que se acompañe a las personas hasta la parada del colectivo.

6ta intervención - Apoya el acompañamiento de la intervención anterior.

7ma intervención - Explica que las veces que llega tarde a la cursada es por los horarios del trabajo.

8va intervención - Propone una planificación optimista, repensar y colaborar con un compañero si saben que llegan tarde (hacerlo fuera del aula, luego de la clase).

9na intervención - Apoya la re-lectura en clase para comprender mejor los textos abordados durante la cursada.

10ma intervención - Le gustan los inicios de la clase como se dan ahora (con canciones para escuchar o algún ejercicio de sensibilización). Propone crear estaciones para entender los textos como también resúmenes por Whatsapp para aquellos que llegan tarde a la clase.

11ra intervención - Apoya la idea de resúmenes por Whatsapp.

12da intervención - Apoya la idea, pero propone otro medio. Un Drive compartido en lugar de Whatsapp.

13ra intervención - Llega tarde a la cursada cuando no está en Caseros.

14ta intervención - Propone a estudiante anterior una alternativa de otros colectivos para que llegue a la UNSAM desde Caseros.

15ta intervención - Propone a estudiante que habló primero traer a sus hijos a la cursada; explica otras formas de resolver que se plantearon en cohortes anteriores al respecto (Espacio de Infancias dentro del Aula).

16ta intervención - Propone, para aquellos que lleguen tarde, grabar la clase en vivo.

17ma intervención - Apoya la intervención del Drive, pero no comparte con grabar la clase.

18va intervención - Propone probar las dos alternativas mencionadas.

Se decide finalmente combinar las propuestas. Se comenzará la clase en grupos pequeños (de 18:00 a 18:20) para repasar el contenido de las lecturas. Estos grupos pequeños se conformarán de modo que cada clase se trabaje con un grupo diferente. El estudiante A. propone hacerse responsable de armar los grupos. Argumenta que es Profesor de E. Física y conoce técnicas lúdicas para armar grupos. El conjunto de la asamblea acepta esta propuesta.

Las minutas de asamblea fueron tomadas por un estudiante y puestas a disposición luego de la clase. Aunque sintéticas, nos permitieron observar que una gran proporción de participantes tomaron la palabra en este primer punto de intercambio (contamos la participación de 13 estudiantes y las dos docentes; aquí hemos suprimido los nombres, por lo cual no es posible saber quién intervino más de una vez, pero sabemos que en total tomaron la palabra 13 estudiantes y también las dos docentes). Asimismo, es posible interpretar que se realizó una escucha activa, por cuanto se plantea el problema de que no todos pueden llegar puntualmente a las 18:00 y se hacen propuestas. Éstas son: comenzar más tarde; terminar más tarde; tener un espacio digital compartido; traer a los hijos a la clase; grabar las clases. Si bien de esta asamblea no tomamos audio (y por lo tanto no tenemos un transcripto), en nuestras notas de campo dejamos constancia del proceso por el cual se fue elaborando la decisión que finalmente se puso en marcha a partir de la clase siguiente: comenzar la clase puntualmente a las 18:00 trabajando en grupos pequeños de no más de cuatro integrantes para repasar la lectura asignada previamente. De este modo, la decisión permitió esperar a que estuvieran todos los estudiantes presentes para comenzar con la actividad que hasta ese momento se realizaba a las 18:00 (por ejemplo, escuchar una canción o dar una exposición docente) y que ahora comenzaría 18:20.

Esta modalidad asamblearia presupone que quienes tienen un rol asignado (tomar nota, dar la palabra, coordinar la asamblea) asumen dos lugares simultáneamente: por un lado, están atentos al transcurrir organizativo de la asamblea (ya que desempeñan un rol al respecto); por otro lado, como cualquier otro participante, están atentos a lo que cada uno dice porque es a partir de ese intercambio que se elabora y se toman decisiones. Es en el entramado de los estímulos y de lo que el grupo-clase va haciendo a partir de ellos que se pueden ir poniendo en relación aspectos relativos al contenido específico de la materia, a las formas de tomar decisiones y a las vivencias y experiencias previas de los participantes, que se activan en el aula. Dichos estímulos se planifican y constituyen una parte importante de nuestra didáctica. Son poemas, canciones, imágenes y propuestas lúdicas

que permiten vincular contenidos intelectuales y conceptuales con vivencias y experiencias en clase, se mostró en algunas de las fotografías. Esto permite que los estudiantes, clase a clase, puedan poner en sintonía los contenidos conceptuales de la materia (epistemologías) con los contenidos senso-perceptivos. Algunos de los temas trabajados en los contenidos, por los tipos de textos elegidos, son muy movilizados para los estudiantes (por cuanto para muchos de ellos han sido parte de sus biografías, por ejemplo, situaciones de dominación de un tipo de conocimiento sobre otro; violencias físicas y psíquicas por su color de piel; desacreditación de conocimientos cuando no están en clave académica). Interpretamos que la conjunción de estos aspectos hace posible para los estudiantes razonar en voz alta. La interpretación es que la solución (no dejar a ningún estudiante sin poder acceder al contenido brindado al comienzo de clase) se elabora a partir de estos aspectos conceptuales que se vienen elaborando clase a clase.

Lo que esta evidencia permite mostrar es que desde nuestro planteo pedagógico se construye una didáctica que vincula, a la vez, la lectura, la escritura, la escucha y la toma de la palabra, tanto desde lo conceptual como desde lo relativo a la experiencia y la experimentación; asimismo, se evidencia que la construcción de conocimiento se produce en diferentes formatos, en vinculación con distintos objetos y en interacción en la clase y fuera de ella también. Estos aspectos se conjugan en un cierto clima de la clase, que denominamos *socioespacialidad*, concepto que hemos explicado detalladamente en otro material para referirnos a cómo un lugar se resignifica en forma dinámica a partir de sus condiciones de habitabilidad (Heras y otros, 2023).

A continuación, reponemos algunos testimonios vertidos en la asamblea posterior a la actividad de Feria Epistemológica. En dicha asamblea se compartieron y elaboraron en voz alta las impresiones, experiencias y resonancias de la actividad de Feria. Para dar cuenta del socioespacio (en el sentido indicado arriba) que la Feria provocó y las marcas que dejó en los estudiantes, hemos recorrido el transcripto del audio para observar las resonancias. Sintetizamos aquí algunos comentarios (no reponemos todos

porque varios tuvieron un sentido parecido y elegimos los que podían representar dicho sentido): “mi familia quedó maravillada”; “todas las ideas de los puestos fueron hermosas”; “una experiencia re-linda”; “qué lindo poder abrir las puertas de la universidad”; “estoy muy emocionado”; “yo también estoy contenta porque logré algo que nunca me pasaba: hablar adelante de tanta gente”; “hubo buena energía”; “estábamos todos re alegres”; “fue un alto laburo”; “surgieron historias de vida (la del papá de A., la del papá de C.) que compartieron con nosotros”; “vivenciar algo que en realidad es una teoría y poderlo pasar a la práctica”; “antes de la Feria tenía nervios, después me liberé mucho y pude explayarme más y, agarrar confianza”; “mis viejos se fueron recontentos, incluso mi viejo después me pasó algo para mirar en Facebook (relativo a lo que aprendió ese día)”; “mi mamá se quedó pensando mucho en lo que comentamos sobre el trabajo de Nise da Silveira”; “sentí que fluyó”; “fue llano”; “todos sabíamos que la feria era importante para aprobar la materia pero creo que yo no lo viví así, yo lo disfruté mucho”. Es importante recuperar estos dichos por cuanto luego, al reponer el material analizado con respecto al Estudiante A, surge la posibilidad de triangular con este contenido. Los contenidos de las asambleas siguientes (14 y 28 de junio) pueden repasarse en la Tabla 3. Lo que fue posible observar en ambas situaciones es que los temas de elaboración conjugaron situaciones de nuestro grupo clase, específicas, y cuestiones que se fueron presentando en el acontecer político social de nuestro país y de la universidad. Desarrollaremos un análisis específico de estas asambleas en otro manuscrito; aquí importa señalar que, dadas las propuestas de acceso a prácticas del lenguaje, tanto con respecto a contenidos conceptuales de la materia como a procedimientos, fue posible que la palabra se continuara distribuyendo entre los participantes (cada vez fueron tomando la palabra más personas) y que se asumieran los roles de asamblea por parte del grupo clase sin intervención de las docentes en dichos roles (éstas solamente jugamos un lugar de apoyo a la coordinación pero no asumimos los roles como tales). También se evidenció en estas dos últimas asambleas la posibilidad de los estudiantes de sostener sus argumentos o su expresión de vivencias en diálogo con los contenidos conceptuales aprendidos a lo largo de las clases.

Lo que esta evidencia permite comenzar a interpretar es que en las asambleas se conjugan las prácticas de la lengua en sus cuatro modalidades (leer, escribir, escuchar y hablar); también, pone en visibilidad cómo se toma / da la palabra, cómo se construye a partir de los argumentos de otros, cómo se pregunta, cómo se puede inclusive cuestionar una propuesta, constructivamente, realizando otra. Asimismo, permite dar cuenta de que, en tanto a lo largo de las semanas se fue elaborando simultáneamente un contenido de conceptos, teorías y perspectivas epistemológicas distintas, estos núcleos de sentido ingresaron en el espacio de asamblea. De este modo, podemos sostener la interpretación de que la asamblea pedagógica es un lugar donde es posible observar la triple sustanciación que da lugar a nuestro problema de trabajo: prácticas del lenguaje en cuatro dominios; democratización de acceso a las formas de construir conocimiento; puesta en acto de un encuadre pedagógico desde la autogestión, en trabajo de grupo-clase, razonando y afectándonos colectivamente.

A continuación, presentamos evidencia del recorrido del Estudiante A. Su trayecto y reflexiones al respecto nos permiten brindar otro ángulo con relación a lo ya planteado.

4.3. Estudiante A

El estudiante A se presentó así en su primera entrega escrita:

Soy A, tengo 27 años y soy profesor de educación física. Hace unos años empecé a trabajar en escuelas de educación especial y en deporte adaptado, actualmente es mi trabajo del día a día, de lunes a sábado, disfruto mucho y me encanta todo lo que puedo aprender y compartir. Me gustaría poder aportar al grupo que se está conformando mi experiencia en educación desde el área en que me desarrollo. Por otra parte, me parece necesario contarles que cursar en la facultad y puntualmente en esta cátedra me volvió a amigar con mi formación académica y mis estudios. El año pasado tuve un recorrido por otra universidad pero que no fue muy amigable, lo que me hizo replantear si continuar con esta carrera o no. Finalmente, al mudarme hace poco a San

Martín, decidí volver a intentarlo, pero ahora en la UNSAM. Deseo que este año y durante los años que dure la cursada de la carrera siga despierta esas ganas de curiosear y que se despierten nuevos interrogantes.

En este escrito agrega que

en el proceso de entrar a la Universidad me encontré con los siguientes apoyos, desafíos y dificultades: Desafíos propios, por haberme desvinculado de alguna manera un tiempo de las clases presenciales y por malas experiencias anteriores. Quiero volver a recuperar la cotidianeidad de la lectura y los hábitos de estudio. Dificultades por parte de los tiempos y la situación económica, no es fácil estudiar y trabajar y mucho menos cuando el bolsillo está apretado.... Tengo que trabajar para subsistir, por suerte trabajo de lo que me gusta y lo que estudie.

Este estudiante no concurrió a la primera clase por un conflicto con su horario de trabajo; a la segunda clase llegó tarde. Luego de conversar con las docentes (coloquio), y de participar en la tercera clase (a la que también llegó tarde) se propuso modificar su horario de trabajo para poder asistir en tiempo y forma. La razón acerca de esto la expuso en una entrevista al terminar la materia donde razonó en voz alta acerca de las diferencias entre la propuesta de la Cátedra y otras experiencias anteriores o simultáneas en la universidad, donde este tipo de metodología no se usa. En tanto se especializa en educación especial y deporte adaptado, el estudiante A. manifestó que quería cursar en esta Cátedra porque –a su entender– la propuesta pedagógica permitía un acceso equitativo al conocimiento.

Lo comenta así:

recuerdo que con la primera persona del grupo que hablé fue con F. comentamos que la metodología nos ponía a reflexionar sobre nuestros trabajos. Ella es maestra de inicial y tiene alumnos integrados en el aula. Yo trabajo en educación especial.

En esa misma entrevista califica así parte del proceso: "y sí, la materia me dejó un montón; un montón de lo vincular, un montón de contenido, un montón de un montón de cosas...".

Durante la última asamblea, donde los estudiantes exponían en voz alta qué habían aprendido, A. realizó algo diferente a lo que había preparado. Como el resto de los estudiantes, escribió en un papel su reflexión; pero, tras escuchar a la mitad de sus compañeros, decidió no leer lo escrito y pensar a partir de lo expuesto por otros. La diferencia entre su escrito y lo que elaboró reside en lo que comentó en la entrevista sobre "un montón de un montón de cosas": consideró que el aprendizaje realizado excedía lo propuesto y de alguna manera, la mejor forma de dar cuenta era elaborar en vivo y en directo a partir de lo que escuchó ese día.

Este estudiante decidió invitar a la Feria Epistemológica a muchas personas de su familia. En la entrevista nos comentó que, si bien había invitado a doce personas, finalmente asistieron seis, y eran: su pareja, su cuñada, el marido de su cuñada, la niña de ellos, su madre y su padre. Sin embargo, para él lo más impactante no fue que estuviesen ahí, sino que su padre comentara con una compañera del curso acerca de su juventud, explicando que su trayectoria había sido de participación y militancia, y elaborando en voz alta sobre la importancia de aprender a participar, debatir y comprender lo que ocurre en el contexto histórico social. También su papá elaboró con esa compañera sobre sus temores, cuando fue criando a sus hijos, acerca de que, como le pasó a él, participar puede tener consecuencias de represión en un país como el nuestro. Toda esta información A. la conoció una semana después de la Feria, cuando su compañera de clase se la explicó. Luego él conversó con su padre. A. recupera así lo sucedido en la entrevista:

mi papá nos anima, a participar, pero tiene la teoría de que si él nos cuenta las cosas que él le pasaron, nosotros vamos a tener miedo de hacer algo parecido a lo que hizo él ... para no darnos ese miedo siempre nos dijo que no nos iba a contar toda la historia de lo que él pasó en sus años del centro de estudiantes. Sí fuimos conociendo cosas porque mi hermano en su tesis hizo entrevistas y reconstruyó parte de esa historia

(con otras personas). Supimos que la mayoría de los compañeros de mi papá están muertos y desaparecidos. Me sorprendió que se lo contó a L. (una compañera del curso), habló con L., incluso lloró con L. ese día. Yo, a mi papá, lo vi llorar dos veces, nada más en mi vida y una fue en la feria y el otro día era la otra vez fue cuando falleció mi abuela. No sé bien qué le habrá contado a L. ... pero estuvieron hablando como veinte minutos ese día los dos.

Por último, compartimos una parte de la elaboración escrita realizada por A. en la última entrega que debían preparar los estudiantes. Entendemos que da cuenta de lo que la modalidad pedagógica de esta materia le permitió:

En consonancia con este ejercicio íntimo e interno de reflexión y luego de releer parte del libro para la elaboración de este trabajo, me han surgido algunas cuestiones que me interpelaron. En principio, me pregunté: ¿Cuántas veces tuve la intención de reflexionar sobre mi labor como docente y cuántas veces se propició el espacio institucional para que esto suceda en los lugares donde trabajo? En ese sentido, una acción depende exclusivamente de mí y la otra no, pero en ambas la respuesta es que las veces que esto sucedió fueron escasas. Por otra parte, me di cuenta de que, en cierto sentido y con algún grado de informalidad, suelo participar los sábados de un tipo de grupo de reflexión en lo que nosotros denominamos en el trabajo como las “ronditas de la plaza”, que no son más que rondas de mate en las que hablamos de lo que nos pasó en el día de trabajo con nuestros compañeros, casi de manera religiosa. Leyendo el libro, me hizo entender que ese espacio, con una conformación totalmente inconsciente y más ligada al ocio, siempre fue un lugar catártico, donde podíamos compartir con otros profesores de educación física lo que nos estaba sucediendo con el grupo que nos tocaba trabajar y, generalmente, los más experimentados que llevaban más años trabajando en el programa de deporte adaptado nos daban recomendaciones de cómo abordar la problemática o cómo poder acercarnos a ciertos alumnos con los que no podíamos vincularnos. Hoy me doy cuenta de que ese espacio me ayudó muchísimo a poder tolerar las frustraciones cuando recién me iniciaba, me ayudó a incorporar nuevos recursos para abordar mis clases y logró conformar un grupo sólido de trabajo. A su vez, me di cuenta de que los roles ya están invertidos y hoy paso a ser de los “viejitos” que dan recomendaciones.

5. Conclusiones y nuevos interrogantes

Podemos ofrecer ahora respuestas a las preguntas formuladas para esta investigación. En cuanto al primer interrogante (¿qué características asumen las prácticas del lenguaje cuando se enseña en aulas universitarias desde y para la autogestión pedagógica?) reponemos que, a través de la evidencia descripta, las prácticas del lenguaje asumen una plasticidad importante, por cuanto se pone en visibilidad de modo constante sus interrelaciones y las posibilidades que dichas interrelaciones permiten. Las características asumidas por las prácticas del lenguaje se forman en las interacciones entre los cuatro dominios, por lo que resulta difícil señalar una característica singular para cada uno de ellos. Así y todo, un aspecto común a los cuatro (hablar, escuchar, leer y escribir) es que se van ampliando a medida que avanzan las clases, y se van retroalimentando en la medida en que durante el cuatrimestre existen instancias permanentes de devolución por parte del equipo docente. En tanto no ha sido parte del análisis detallado aquí, queda así planteada esta cuestión para profundizar, formulada con el siguiente interrogante: ¿qué aspectos se transforman a partir de las devoluciones docentes para cada uno de los participantes, y para el grupo en su conjunto?

En el análisis sí queda evidenciado que el vínculo entre los cuatro dominios de las prácticas del lenguaje permite otro tipo de retroalimentación: la que se produce entre pares (por ejemplo, al escucharse razonar en voz alta; al escucharse producir definiciones; al leerse entre pares cuando producen escritos en Hojas de Ruta). Esta retroalimentación tiene sus efectos: abona a su movimiento conceptual y a la construcción de su posicionamiento como autores y como productores de conocimiento.

Además, queda en evidencia que los estudiantes con dificultades en el cuatrimestre pueden apoyarse en el equipo docente, en sus compañeros y en los materiales como puntos para los que empezar a trazar posibles itinerarios. De los estudiantes anotados en el cuatrimestre, un 25% no promocionaron la materia, ya que no llegaron durante el cuatrimestre a dar cuenta en su proceso de haber alcanzado los criterios de logro. En la

última asamblea, incluso estas personas pudieron reflexionar sobre lo que sí habían aprendido, generando una reflexión importante sobre el tiempo que habían dedicado al trabajo académico, y los llevó reflexionar sobre cómo y cuánto pudieron procesar los contenidos, y a las herramientas disponibles, aun sin promocionar la materia. Estos estudiantes tienen la opción de rendir la materia con un examen final. En otros escritos hemos abordado ya situaciones de estudiantes cuyos ritmos los llevan a realizar actividades en esta materia de otras formas; esto significa que la propuesta permite un grado de creación disponible a través del acceso a materiales, conocimientos y dinámicas ofrecidas. Corrobora lo que, en verdad, ya sabemos: ningún cuerpo aprende igual que otro cuerpo.

Una pedagogía universitaria basada en los enfoques conceptuales propuestos aquí (movimiento institucionalista, autogestión pedagógica y psicología social) brinda un encuadre lo suficientemente fértil para que advenga el lenguaje en forma dinámica, de modo que cada estudiante pueda experimentar al inicio, y de modos cada vez más complejos conforme pasan las semanas. Es necesario que, quien ocupa el rol docente y de coordinación de la tarea grupal, ponga de manifiesto cómo se construyen las claves de acceso al conocimiento, desde esta perspectiva, si va a sostener su planteo conceptual, político-ideológico y pedagógico en estas corrientes. Asimismo, señalamos que es fundamental que, si se desea trabajar con este encuadre, exista una formación sostenida, específica y suficientemente acompañada por alguien experto para que pueda tomar lugar en las aulas. Desde esta perspectiva, solamente es posible trabajar de este modo si se realiza en equipo o pareja pedagógica.

Otro aspecto importante para destacar, y que lo analizado permite concluir, es que, durante la cursada, a lo largo de las clases, se desarrollan una innumerable cantidad de situaciones no previstas ni posibles de predecir. Es tarea de quien ocupa el lugar de coordinación tomar en cuenta estos aspectos, analizarlos semana a semana con su par pedagógico o equipo, y sostener una mirada que permita problematizar lo que se produce. En ese sentido, esta práctica pedagógica excede el cargo típico de un rol de docente y genera preguntas sobre las condiciones laborales.

Dejamos planteado este asunto como uno que no es posible resolver aquí, pero merece atención. Destacamos que en otro trabajo, en prensa, se pone en visibilidad la relación entre el encuadre pedagógico expuesto aquí, la etnografía de base sociolingüística informada por la lógica abductiva, y la tarea de docentes pioneros que documentaron su práctica en Argentina desde 1942 en adelante, proporcionando claves importantes (que se retoman hoy) acerca de cómo el trabajo docente debe estar siempre, en cualquier nivel, atento a lo impredecible que produce la construcción grupal cuando se trabaja, efectivamente, con una pedagogía de y con grupos (Heras, en prensa).

En relación con el segundo interrogante (¿Qué efectos sobre la democratización del acceso al conocimiento se hacen visibles al observar en su conjunto y relaciones a la oralidad, la escucha, la escritura y la lectura?) creemos haber aportado material para sostener que los efectos que se producen sobre la democratización son observables. En la evidencia presentada dimos cuenta de que el conocimiento se produce de muchas formas y en modos dinámicos. Al señalar desde la práctica concreta posibilidades de expansión (desde lo que ya se conoce a lo que se está conociendo) en diversos ejercicios, exposiciones, textos que se propone leer y películas que se visualizan, se produce simultáneamente un aprendizaje de contenidos y un aprendizaje de formas de trabajo sobre los mismos.

De todas formas, queda sin responder qué efectos tienen lugar fuera del aula. No tenemos aquí evidencia suficiente para abordar este aspecto, pero fue posible observarlo como importante de relevar a través de la metodología de generación y análisis de datos propuesta aquí. Lo que sí es posible hacer es formular este nuevo interrogante, de orden metodológico: ¿con qué herramientas podemos dar cuenta de los alcances de esta materia en otros lugares y tiempos que no podemos observar nosotras, como equipo docente, durante la cursada o luego de la cursada? La historia del papá de A. nos deja una gran esperanza, pero a la vez una pregunta metodológica: ¿es posible –y cómo– relevar estos alcances, en tanto y en cuanto –como antes mencionamos– este tipo de propuesta pedagógica ya

es muy demandante de por sí (para docentes y estudiantes)? Por ello, lo que hemos documentado aquí nos permite por ahora identificar que efectivamente los efectos de nuestra propuesta son extensibles a otras personas y contextos, y también identificar que existen situaciones fuera de las aulas donde se reconfigura la propuesta pedagógica por acción de interacciones que desbordan el contexto del aula y la universidad.

Referencias

- Agar, M. (2006). An ethnography by any other name. *Forum, Qualitative Social Research*, 7(4), 1-17.
- Agar, M. (2004). We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity (New York, N.Y.)*, 10(2), 16-24.
- Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Baremblytt, G. (1982). Notas estratégicas a respeito da orientação da dinamica de grupos na América Latina. En: Baremblytt, G. (coord.), *Grupos. Teoria e Técnica* (pp. 11-37). IBRAPSI.
- Bleger, J. (1971). Temas de psicología en *Grupos operativos en la enseñanza* (pp. 55-105). Nueva Visión.
- Bleger, J., Liberman, D. y Rolla, E. (1960). Técnica de los grupos operativos. *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6, 107-120.
- Bleger, José (2007; Original de 1964). *Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., & Saint Martin, M. (1994, traducción al inglés del original francés de 1965). *Academic Discourse*. Stanford University Press.
- Bórtoli, P. V., y Carlino, P. (2023). La enseñanza de la escritura en el campo del Trabajo Social. Relevamiento en Internet de publicaciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 241-253.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones en Carlino, Paula *Leer y escribir en la universidad* (pp. 1-21). Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2011). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? en *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. EdUCO (Ed. Universidad del Comahue).

Cassany, D. (2004). Enseñar en redes sociales. En Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López(coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 187-208).

Castoriadis, C. (1994). *La democracia como procedimiento y como régimen*. Intervención en el encuentro realizado en Roma por el Centro Internacional por la Reforma del Estado, febrero 1994.

Castoriadis, C (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.

Cazden, Courtney B., John, V.P. & HymesD. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.

Conde Rodrigues, H. y Souza, V. (1987). A análise institucional e a profissionalizacao do psicólogo. En Osvaldo Saidón y Vida Kamkhagi (coordinadores), *Análise institucional no Brasil*, (pp. 17-55). Editora Espaco e Tempo.

Conde Rodrigues, H. (1999). Sobre as histórias das práticas grupais. Explorações quanto a um intrincado problema. En Jacó-Vilela, A. M., Ferreira e Mancebo, D. (Org.), *Psicologia social. Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 111-163). UERJ Editora.

Conde Rodrigues, H. (2006). Os anos de inverno da análise institucional francesa. *Fractal*, 18(2), 29-46.

Collins, E. and Green, J. (1992). Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. Marshall (1992), *Redefining Student learning*, (pp. 59-86). Ablex Publishing Corp.

Cook-Gumperz, J. (1986). Literacy and schooling: An unchanging equation? In J. Cook-Gumperz (Ed.) (1986), *The social construction of literacy* (pp. 16-44). Cambridge University Press.

Corsaro, W. (1981). Entering the child's world. In Green and Wallat (Eds.). *Ethnography and language in educational settings*. Ablex.

de la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula Rasa*, 33, 273-311.

de la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Duke University Press.

Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Clínica virtual de escritura, una propuesta alternativa para promover la producción de la tesis de posgrado en A. Arpini, M. Alvarado y P. Ripamonti (comps.). *Lenguajes de la filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencias*, (pp. 249-258).

- Di Stefano, M., Pereira, M. C., y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lengua y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo Y seña*, (16), 119-135.
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino, *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura, 23-39.
- Fairclough, N. (2023). Análisis crítico del discurso en *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. (2° ed.). Longman
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286.
- Grupo de Reflexión sobre la Práctica Educativa (coord. Marta Marucco) (2021). *Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Lahire, B. (2005). (Coord. Editorial) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas*. Siglo XXI Ediciones.
- Lapassade, G. (1977 a). *La autogestión pedagógica*. Gedisa.
- Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Granica Editor.
- Les Cahiers de l'implication (1999). *Revue d'analyse institutionnelle*, 3, hiver 1999-2000. L'Intervention.
- Lieberman, D. (1972). Psicoanálisis, adaptación y cambio social. En D. Lieberman (coord.) *Psicoanálisis ¿Adaptación o cambio?* (pp. 1-30). R. Alonso Editor.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa, los dichos de Mateo y las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de C. Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Gedisa
- Frisch, P. (comp.) y Stoppani, N. (comp.), "Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas," *Repositorio Institucional CCC*, consulta 27 de mayo de 2024.
- Heras, A.I. (en prensa). Extending the Notion of Educational Terrains. Identifying, Observing and Understanding Opportunities for Learning through a Co(e)laborative Perspective. To be published in the *Research Handbook on Ethnography for Education: Developing epistemologies of inquiry in changing educational terrains* (Working Title). Editors: Judith Green, Kristiina Kumpulainen, Maria Lucia Castanheira, and Krisanna Machtmes.

Heras. A.I. (2024). Learning and Bildung in the work of Heydorn, Pichón Rivière and Bleger. Connections between health, critical consciousness, and social change. In H. Kminek (editor), *Survival through Bildung. On the Topicality of Heinz-Joachim Heydorn's Philosophy of Education*" Barbara Budrich Verlag, pp. 97-114.

Heras, A. I. (2023). Trabajo grupal, autogestión y co-investigación en Argentina: Una formulación teórico-metodológica para analizar las construcciones de poder. *Groupwork*, 31(1-2), 161-188.

Heras Monner Sans, A.I. (2010). Pensar hacia la autonomía. Construyendo imágenes para la inclusión y la identidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI,15 - 52.

Heras, A.I., and Corral, S.L. (2024). "Co-Constructing Opportunities for Learning with Displaced Children and Families." In *International Perspectives on Literacies, Diversities, and Opportunities for Learning*, 228-47.

Heras Monner Sans A. I. & Miano A. (2014): Sociolingüística y etnografía: Análisis de interacciones en la mesa de grupos auto-gestionados. *La Trama de la Com.*, 18, 251-271.

Heras, A.I, and Miano, M.A. (2024). Street Children's Narrative Accounts: Availability, Access, and Transpositions. In Sutton Brown, C. and Bessette, H. *Utilizing Visual Representation in Educational Research*, (pp. 143-168). Information Age Publishing.

Heras, A.; Burin, D.; De la Fuente Goldman, J.; Herrera, P.; Movida de Locos; Vieta, M. (2023). Inclusión sociolaboral en clave de salud mental comunitaria. Una perspectiva geográfica. *Párrafos geográficos*, 2 (22), 12-36.

Heras, A. I., Miano, A., Moyano, A. R., Ferreira, M. L., Soto, E., Cárdenas, H., Espósito, S. A., del Valle Martínez, J., Mori, M. I., Galli, M. L., Morana, M. V y Schnaider, P. (2021). Prácticas de lectura y escritura con potencial formativo. Una investigación colaborativa en contextos escolares, hospitalarios, comunitarios y barriales. *Diálogos sobre Educación* 12(23), 1-26.

Heras, A. I. y Green, J. (2010). Identidades y políticas públicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingüe a inglés como única lengua de instrucción. En G. López Bonilla y C. Pérez Frago, *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 154-195). Plaza y Valdés.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. Siglo XXI Editores.

Kelly, G. J., & Green, J. L. (Eds.). (2018). *Theory and Methods for Sociocultural Research in Science and Engineering Education*. Routledge.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la société*, 123-124, 45-55.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad en P. Carlinio (Coord.), *Leer y escribir en la universidad, Colección Textos en Contexto* 6. (pp. 59-76). Asociación Internacional de Lectura.

Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153.

Molina, M. E., & Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Lenguaje (Cali, Colombia)*, 46(2), 362-385.

Molina, M. E., & Colombo, L. M. (2021). Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-18.

Lestani, M.E. y Heras, A.I. (2023). Fuerzas instituyentes en aulas universitarias. Escrito presentado en las VII Jornadas de Psicología Institucional, UBA, Facultad de Psicología.

Lestani, M. E., Álvarez, G. y Heras, A. (2022). Socialización de estudiantes universitarios de primer año en prácticas de lectura y escritura. Un enfoque interdisciplinar. *Psicopedagógica* 13(17), 36-66.

Lestani, M.E y Meyer, C. (2022). La Autogestión Pedagógica en las Aulas: una Práctica Política. *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, 18, 30-43.

Miano, M.A. y Heras, A.I. (2018). Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración. *RLCSNJ, [S.l.]*,16(2), 979-994.

Miano, M.; Heras Monner Sans, A. I. (2015). Imágenes y narración: análisis de un espacio pedagógico con niñas y niños en situación de calle. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (26)50, 161-187.

Palacios Díaz, F. (2020). Norman Fairclough y el Análisis Crítico de Discurso: armas para una Lingüística Materialista. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas*. 12, 103-116.

Pichon-Rivière, E. (2008). *Teoría del vínculo*. (26ª reimpresión). Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1995). *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*. Nueva Visión.

Pichon-Rivière, E. (1969). Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales en *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (pp. 149-160). Nueva Visión.

Pozzo, M. I., & Rosso, F. (2023). Representaciones de estudiantes sobre la escritura y su evaluación en el posgrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).

Quiroga, A. (1986). Enrique Pichón Rivière en *El proceso educativo según P. Freire y E. Pichón Rivière*, (pp. 13-31). Edigraf.

Revue de Clinique Groupale et Recherche Institutionelle, (1993), 3(3).

Saidón, O. (2008). *Devires da clinica*. Editora Huitec.

- Saidón, O. (coord.) (2011). *La potencia grupal*. Lugar Editorial.
- Saidón, O. (1993). Institucionalización de una cátedra universitaria. Análisis de una demanda. *Revue de Clinique Groupale et Recherche Institutionnelle*, 3(3), 123-142
- Saidón, O., Heras, A.I., Kendelman, G. (2020). *Grupos, teoría y técnica*. Ediciones INCLUIR.
- Skukauskaitė, A., & Green, J. L. (Eds.). (2023). *Interactional ethnography: designing and conducting discourse-based ethnographic research*. Routledge.
- Skukauskaitė, A., & Green, J. L. (2023). Ethnographic Spaces of Possibilities: Interactional Ethnography in Focus. In *Interactional Ethnography*, Vol. 1 (pp. 1-18). Routledge.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Zavala, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, 20, 202-231.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas* 1, 52-66.

Notas biográficas

Ana Inés Heras es investigadora principal del CONICET en el área de Educación y Psicología. Se especializó en sociolingüística y etnografía aplicadas al estudio de procesos sociales. Dirige el Programa de Investigación Aprendizaje de y en Autogestión. Dicta cursos de grado y posgrado en las universidades de General San Martín y Buenos Aires, además de en otras universidades extranjeras (Universidad de Toronto; Universidad de Baja California; Universidad de la República). Preside el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano y participa del Directorio del Comité de Investigación en Sociología Visual (RC57, International Sociological Association) y del Directorio del Instituto de Economías Comunitarias.

María Eugenia Lestani es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Nivel Primario. Enseña en el nivel del grado en la Universidad Nacional de General San Martín y desarrolla investigación en el equipo del Programa Aprendizaje de y en Autogestión, en el cual coordina la línea de trabajo sobre educación. Participa del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano donde coordina, junto a otros profesionales, las Jornadas de Pedagogías Colaborativas.