



**La participación estudiantil en las clases universitarias de la Autogestión pedagógica: acuerdos, tensiones y disputas. *Un análisis desde la implicación de lxs participantes***

Laura Pulleiro UNSAM

alpulleiro@estudiantes.unsam.edu.ar

## Resumen

En este artículo nos proponemos analizar los acuerdos, las tensiones y las disputas de la participación estudiantil en los Seminarios de nivel superior cuyo encuadre es la Autogestión Pedagógica. Para ello, presentamos el análisis de una experiencia documentada en el Seminario Optativo de Autogestión Pedagógica (EH - UNSAM) en el año 2023 a partir de las diferentes maneras en que lxs<sup>1</sup> participantes del seminario perciben la participación estudiantil. Se analizarán estas dimensiones a partir del análisis de la implicación, del análisis institucional y de la autogestión pedagógica, con especial atención en la toma de la palabra, la toma de decisiones y las asambleas pedagógicas como una dinámica instituyente que tienen los grupos para poder tomar decisiones.

Este trabajo parte del supuesto que la toma de la palabra es un derecho, y que se efectúa, generalmente, de forma democrática en las materias cuyo encuadre es la autogestión pedagógica. Para poder conocer cuáles son las representaciones de lxs participantes del seminario sobre la participación estudiantil se realizaron entrevistas en profundidad, las cuales fueron trianguladas con las notas de campo de las asambleas pedagógicas ocurridas en el seminario y materiales audiovisuales (fotos y audios) producidos por el grupo.

## Introducción

En este trabajo<sup>2</sup> nos proponemos<sup>3</sup> analizar los acuerdos, las tensiones y las disputas que emergen de la participación estudiantil en los seminarios de nivel superior cuyo encuadre es la Autogestión Pedagógica. Para ello, presentamos el análisis de una experiencia documentada en el Seminario

---

<sup>1</sup> Este artículo opta por escribir en lenguaje inclusivo. Esta decisión busca referenciar el universo de expresiones e identidades de género que no caben en la categoría "varones-mujeres" y que históricamente han sido invisibilizados.

<sup>2</sup> Este trabajo se encuentra enmarcado en el *Programa de investigación Aprendizaje de y en Autogestión* (con sede en INCLUIR y en la Universidad Nacional de San Martín), y el *Programa Humanidades Investiga 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* (con sede en la Universidad Nacional de San Martín).

<sup>3</sup> El artículo será narrado en tercera persona del plural porque consideramos que el conocimiento se realiza en colaboración -trabajo con otrxs- y en coelaboración -generando una nueva producción- (Heras, 2022). Además, este trabajo tiene un posicionamiento ético-político que busca poner en visibilidad las demandas y construir espacios en donde podamos ser socialmente iguales, humanamente diferentes (Pulleiro, 2024).



Optativo de Autogestión Pedagógica (EH - UNSAM) en el año 2023<sup>4</sup> a partir de las diferentes maneras en que lxs participantes del seminario perciben la participación estudiantil.

En este trabajo ponemos especial énfasis en la toma de la palabra, la toma de decisiones y las asambleas pedagógicas, entendidas como dinámicas instituyentes que permiten a los grupos decidir de manera colectiva. Partimos del supuesto de que la toma de la palabra es un derecho fundamental que se ejerce de manera democrática en entornos cuyo encuadre es la autogestión pedagógica. Con el paso de las primeras clases del seminario comenzamos a elaborar diferentes preguntas de investigación: ¿De qué manera lxs participantes definen la participación estudiantil en el seminario de Autogestión pedagógica, cohorte 2023? ¿De qué formas la toma de la palabra se “reparte” democráticamente? ¿De qué manera lxs participantes toman decisiones en las asambleas pedagógicas en el seminario? ¿Cuáles son las valoraciones lxs participantes que realizan de las asambleas pedagógicas?

Con el objetivo de abordar nuestras preguntas de investigación, realizaremos un análisis de las categorías conceptuales que fueron mencionadas anteriormente, así como una revisión conceptual de las experiencias asamblearias de los feminismos militantes, que guardan una fuerte vinculación con la autogestión pedagógica. Además, presentaremos un breve repaso sobre el surgimiento del Análisis Institucional, contextualizado en las movilizaciones del Mayo Francés y del Análisis de la Implicación, destacando la reflexión sobre la toma de la palabra en este contexto educativo.

Para responder a las preguntas planteadas, llevaremos a cabo una triangulación de datos que incluye notas de las asambleas pedagógicas realizadas en el seminario, material audiovisual (audio y fotografías), así como entrevistas en profundidad a lxs participantes. Por último, se presentarán las percepciones de lxs participantes en relación con la toma de la palabra, la toma de decisiones y las asambleas pedagógicas, analizando su experiencia en dispositivos asamblearios desde la perspectiva del análisis de la implicación.

### **Autogestión Pedagógica**

A finales del siglo XX, diversas investigaciones documentaron experiencias de autogestión pedagógica en distintos niveles educativos (Lapassade, 1970; Guiraud, 1969; Labat, 1963). Estas prácticas permiten que los grupos experimenten la toma de decisiones colectivas sobre su propia tarea. La

---

<sup>4</sup> En esta oportunidad trabajaremos en el seminario optativo de Aprendizaje de y en Autogestión y sus vínculos conceptuales con otras pedagogías colaborativas, realizado en el segundo cuatrimestre de 2023. Este seminario se dicta para todas las carreras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.



autogestión pedagógica se introduce en las aulas como un enfoque “novedoso”, donde lxs participantes atraviesan diferentes modos de estar y sentir en relación con la propuesta.

En la fase inicial, lxs participantes suelen experimentar un momento de sorpresa ante la “nueva” metodología. El desafío principal en este momento es la falta de participación en la propuesta por parte del grupo. Por ello, quienes ocupan el rol de pedagogs deben estar atentxs para abordar las diversas resistencias que puede presentar el grupo. Es fundamental conceder tiempo para que lxs participantes puedan asimilar la propuesta. La solución a estos problemas radica en la "adopción colectiva de las decisiones" (Lapassade, 1970, p. 25); así, el grupo deja de verse como una mera suma de personas y comienza a concebirse de manera colectiva.

La autogestión pedagógica fomenta una práctica que facilita la acción directa en la toma de decisiones, orientada hacia la búsqueda de libertad y justicia (Heras Monner Sans, 2011). Este enfoque invita a lxs participantes a vivenciar tres roles: a) analista: centrado en el análisis institucional y clínico del grupo-clase, considerando sus saberes y recursos; b) técnicx en organización: combina principios pedagógicos con la didáctica propuesta; y c) educadorx: comparte un saber fundamental para el grupo.

El ámbito asambleario -y con ello, la habilitación de la toma de la palabra- permanente en las clases permite a lxs participantes expresar sus ansiedades y problematizar los silencios que pueden habitar en las aulas. La autogestión pedagógica desafía a lxs miembrxs del grupo a experimentar los roles de analista, organizadorx y educadorx. Este enfoque busca una formación sistemática que integre aspectos intelectuales, de personalidad y de vida social (Lapassade, 1970), que a menudo están invisibilizados en las pedagogías tradicionales.

Lapassade sostiene que, al momento del rol del analista, el análisis institucional proporciona diferentes maneras de identificar las pedagogías. En el caso de las pedagogías tradicionales, las instituciones internas son determinadas por quien ocupe el lugar de pedagogo, mientras que en la "pedagogía institucional" (p. 31), estas instituciones se transforman en medios y formas de organización del trabajo, permitiendo la modificación de las estructuras a partir del intercambio constante, y generando así *contrainstituciones*.

Lourau (1964) propone que el análisis de la implicación se puede llevar a cabo reflexionando sobre las tareas (programa, tiempo, trabajo en grupos) y el funcionamiento (relaciones entre lxs participantes, acuerdos del grupo), así como sobre quiénes deciden cada tarea y por qué. Este análisis también explora cómo se relaciona este espacio con el conjunto de la institución, considerando los *determinantes particulares* de la tarea o del funcionamiento. En este contexto, los *determinantes* comunes son de carácter social e institucional, involucrando las relaciones entre las personas y las



instituciones. Las reglas de funcionamiento están ligadas a lo microsocial escolar y el análisis institucional aplicado al trabajo en las aulas hace referencia a las determinaciones institucionales que afectan el comportamiento del grupo.

De esta forma, la autogestión pedagógica se convierte en un "**analizador**" (Lapassade, p. 33), al fragmentar componentes que antes se creían totales, permitiendo una reflexión sobre los obstáculos existentes. A partir de este análisis, el grupo toma conciencia de su capacidad para modificar su propio funcionamiento y generar nuevos espacios instituyentes.

El trabajo de lxs pedagogxs, por tanto, consiste en detectar aquellos analizadores "naturales" (Lapassade, p. 35) y en construir nuevos dispositivos analizadores para generar nuevas *contrainstituciones*.

### **Al calor del Mayo Francés, surge el análisis institucional**

El Mayo Francés fue una revuelta popular impulsada por el movimiento obrero y el movimiento estudiantil. En particular, ofreció diversas perspectivas sobre cómo un movimiento puede crear nuevos instituyentes (Del Cueto, 1999), manifestados en asambleas, formas de organización y reivindicaciones expresadas a través de múltiples canales de comunicación, como graffitis, canciones, poemas, afiches y volantes. Este movimiento desplegó un "imaginario motor" (Enriquez, 2004) que cuestionaba lo instituido y buscaba construir un Proyecto de Autonomía (Castoriadis, 1997), liberando así la fuerza creativa e instituyente del movimiento. Enriquez define el "imaginario motor" (p. 36) como aquellos imaginarios que logran desvincularse de lo ilusorio que perpetúa la alienación. Lxs estudiantes, y luego el resto de la sociedad, comenzaron a vislumbrar un nuevo horizonte posible, en el que ellxs podrían ser creadores de otras formas de vida que consideraban más justas. Esto se evidenciaba en los diálogos entre lxs estudiantes y lxs trabajadores, donde lxs primeros expresaban su disconformidad con el futuro que les esperaba: rechazan convertirse en los futuros patrones de los trabajadores y cuestionaban las desigualdades en los altos cargos de poder (Bensaid y Weber, 1969). Como proyecto liberador, el Mayo Francés fomentó la creatividad al dar voz a las demandas implicadas en la sociedad. Este desarrollo dio lugar a la creación de "instituciones", un concepto derivado del Análisis Institucional (AI), emergente de las revueltas francesas. El AI aporta una perspectiva "novedosa" para pensar las instituciones entendiéndolas como "la forma que adquieren las fuerzas sociales" (Kaminsky et al., 2001, p.6).

Las revueltas de 1968 permitieron que lxs participantes tomaran la palabra sin restricciones, a la vez que reconocían y desarrollaban habilidades previamente inimaginables. Bensaid y Weber (1969) argumentan que los ecos del proceso de la Guerra de Vietnam resuenan en el Mayo Francés. Esta



solidaridad internacional es evidente en las canciones que los estudiantes cantaban en las calles, como “Dos, tres París”, en alusión a la consigna “Uno, dos, tres, mil Vietnam”. La actitud del movimiento estudiantil reflejaba un compromiso con la Revolución Argelina y el apoyo a la Revolución Cubana y a su posterior régimen liderado por Fidel Castro y el Che Guevara; un ejemplo de esto es el acto de izar la bandera del FLN en la Sorbona el día de la proclamación de la independencia argelina (Bensaid y Weber, 1969, p. 19).

Las demandas del movimiento estudiantil -y la toma de la palabra- abarcaban tanto reivindicaciones cuantitativas (maestros, créditos, locales) como cualitativas (empleo de locales, distribución de créditos, contenido y método de enseñanza, control sobre los estudios), y generalmente eran expresadas a través de la acción directa. Estas demandas cuestionaban quiénes tenían el poder de toma de decisiones en la universidad. En este contexto, y en diálogo con las prácticas grupales emancipatorias vinculadas al Análisis Institucional y la Pedagogía Institucional, lxs estudiantes jugaron un papel activo en la construcción de sus reivindicaciones. En esta dinámica instituyente, que construían lxs estudiantes junto con lxs trabajadores, albergaba diversas tendencias emergentes del movimiento obrero: modernistas derechistas inspirados por el Partido Comunista Italiano, estalinistas empecinados de la fracción Leroy, maoístas vulgares del Movimiento Comunista Francés, maoístas sutiles de la futura UJCml, militantes de la Voie Communiste (Vía Comunista), dirigentes nacionales de la “izquierda sindical”, militantes trotskistas de la fracción mayoritaria (Bensaid y Weber, 1969).

En este convulsionado contexto, autores como Lourau y Lapassade (1977), fundadores de la autogestión pedagógica, se interrogaron sobre la dimensión institucional de las prácticas grupales, pedagógicas y políticas. El estudio de las instituciones tiene raíces en los inicios de las ciencias sociales, especialmente en la sociología. A partir de la Revolución Francesa y con la emergente figura del Estado Republicano Constitucional, las ciencias sociales comenzaron a problematizar las instituciones como construcciones sociales que moldean las formas de actuar y pensar de las personas (Kaminsky et al, 2001). El análisis institucional se nutre de aportes de diversas disciplinas, como la sociología, la psicología clínica, la psicoterapia institucional, la pedagogía institucional y la política institucional. Esto permite un análisis transversal de diferentes campos de estudio, incluyendo la salud mental, la sociología, y la pedagogía, entre otras ciencias humanas (Lapassade y Lamih, 2001).

En Argentina, Pichón Rivière desarrolló la psicología social a través del análisis de grupos. Desde esta perspectiva, la técnica de grupo operativo de Rivière permite analizar los roles instituidos y estereotipados dentro de un grupo determinado, que se constituye alrededor de una tarea específica. La psicología social aborda la institución en su dimensión socialmente instituida y se interesa por la



estereotipia. El grupo operativo es instituyente porque la creación es posible al analizar las estereotipias de lo aprendido (Pichón Rivière, 1982).

A partir de estas contribuciones conceptuales, el Análisis Institucional centra su objeto de estudio no solo en las instituciones como organizaciones, sino también como conceptos que representan las formas adquiridas por las fuerzas sociales. Un aporte fundamental es el uso de la dialéctica hegeliana aplicada al concepto de institución (Lourau, 1970), en la que se distinguen tres momentos: la universalidad (lo que tiene significación simbólica), la particularidad (el acto de instituir) y la singularidad (la aplicación de la negación de la negación del proceso dialéctico, localizada temporal y espacialmente). En este marco, “lo instituyente” se produce como la negación, en primera instancia, de lo establecido por la sociedad histórica; a partir de esta negación, se genera una dinámica instituyente que es capaz de crear nuevos instituidos (Kaminsky et al., 2021).

### **Análisis de la implicación**

Para abordar el análisis institucional, es fundamental considerar el análisis de las implicaciones. Para esta perspectiva, la institución es el resultado de una institucionalización, que surge de la confrontación entre lo instituido (el orden establecido, valores) y lo instituyente (el cuestionamiento y la capacidad de innovación). El análisis de la implicación permite relativizar nuestras “verdades” históricas, abriendo la puerta a la reflexión. Según Ardoino (1997), hay diferentes niveles de análisis de la implicación: a) institucional, referida al conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional; b) práctica, describe las relaciones reales entre el actor y la base material; c) sintagmática, centrada en la inmediatez de la práctica de los grupos y en el agenciamiento de los datos disponibles para la acción; d) paradigmática, relacionada con el saber y el no saber, sobre lo que es posible y lo que no; e) simbólica, considera todos los materiales comunican su función y el vínculo social que representan.

Ardoino también propone un modelo de análisis más operativo, diferenciando entre implicaciones primarias y secundarias. Las implicaciones primarias identifican la relación del investigador-practicante con su objeto de investigación e intervención; en el contexto de la institución a la que pertenece y en el equipo de investigación o intervención; en el mandato social y en las demandas de la sociedad. Las implicaciones secundarias son sociales e históricas, vinculadas a los modelos utilizados y se encuentran relacionadas con la escritura y los medios empleados para exhibir la investigación. Además, se identifican cinco dimensiones sobre la implicación: a) Psicológica o contratransferencial, implica objetivar los procesos contratransferenciales a partir de la observación complementaria que realiza el objeto de investigación; el investigador también es observado por el sujeto analizado. b)



Sociológica, refiere al campo de relaciones que establece el intelectual para producir conocimientos, influenciado por variables sociológicas, como el lugar social del conocimiento y la determinación social del trabajo intelectual. Aquí, el intelectual implicado no rechaza a los analizadores de su propia práctica. c) Epistemológica, centrada en cómo los dispositivos de investigación determinan los alcances y resultados de la investigación, así como en la forma en que estos dispositivos producen los fenómenos que intentan observar. d) Implicación, incluye todas las dimensiones anteriores configuran un campo de fuerzas que atraviesa las totalizaciones de los dispositivos estructurados para producir conocimientos, otorgando un sentido histórico a saberes que, pretendiendo ser universales, en realidad están situados y sujetos a envejecimiento y caducidad.

El análisis de las implicaciones necesita la referencia de tercerxs, pasa por otras miradas y depende de la acción mediada por otrxs, requiriendo alteraciones. Para poder analizar las implicaciones, es necesario contar con un otrx (Ardoino, 1997). Ardoino los categoriza como "partenaires", quienes participan en el juego respetando las reglas y que están, generalmente, en condiciones de igualdad de oportunidades. Así, el "partenaire" es alguien que actúa y reacciona junto a un otrx, que puede tener intereses diferentes.

Ardoino destaca dos tipos de implicación: libidinales y sociales. En cuanto a las implicaciones libidinales, identifica deseos, problemas y dimensiones inconscientes tanto en la práctica como en la investigación. En este ámbito, advierte sobre la tríada sujeto-objeto-proyecto, especialmente presente en las ciencias humanas. En lo que respecta a las implicaciones sociales, un aspecto significativo es la influencia de la clase social o el género, que repercute fuertemente en nuestras implicaciones como sujetos sociales.

Estos aspectos de la implicación son, en muchos casos, inconscientes y se experimentan, transfieren y contratransfieren (Fernández, 2014). Lourau (1964) introdujo la noción de implicación como un conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. La segmentariedad y transversalidad actúan para especificar y modificar estas implicaciones.

El análisis de la implicación permite relativizar "nuestras verdades", reflexionando sobre nuestro propio entendimiento. Fernández (2014) reconoce tres dimensiones de la implicación: a) organizacional/material; b) libidinal/afectiva; y c) ideológica/política. A partir de un análisis en relación intersubjetiva, podemos tomar conciencia de nuestras propias implicaciones y posicionamientos epistemológicos en relación con la clase y el género. Sumado a esto, la confrontación de la propia mirada con otras perspectivas nos enseña sobre la institución con la que trabajamos y queremos analizar, así como sobre nuestras implicaciones y subjetividades (Mazza, 2020).



Un aspecto relevante en esta experiencia documentada es la participación estudiantil, que implica la toma de la palabra, una forma de participar que puede encontrarse jerarquizada en otras pedagogías. En esta experiencia elegida, a partir de un análisis de la implicación, los silencios no se convierten en elementos negativos, sino que se encuentran habilitados como una forma válida de expresión que también merece ser analizada.

### **Presentación de la experiencia del Seminario**

En nuestro seminario de *Aprendizaje de y en Autogestión y sus vínculos conceptuales con otras pedagogías colaborativas*, cohorte 2023 (dictado para todas las carreras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín) en la primera clase, la docente a cargo presenta el Programa de la materia y nos pide que realicemos una actividad que tiene que ver con reconocer los principales conceptos que aloja dicha herramienta y acordamos diferentes definiciones que se encuentran allí alojadas. Es por ello, que este trabajo se plantea reflexionar sobre la categoría política desde la definición propuesta por dicho Programa: “entendida como capacidad de tomar decisiones y de orientar nuestra práctica en sentido de ampliación de derechos, justicia y libertad para pensar en diferencia” (Heras, 2023, p. 3)

Además, se propone como tarea que lxs participantes puedan ejercer los tres roles que, generalmente, tienen lxs coordinadores-docentes: análisis, organización y saber. En relación con el primero, se manifiesta el análisis que como grupo podemos realizar sobre las instituciones externas y como se conciben y efectúan estas disposiciones en nuestro grupo. En el caso de este trabajo, es posible afirmar que la toma de la palabra, generalmente, suele no estar distribuida de forma democrática por todxs lxs que participamos en ese tiempo y lugar. Para las instituciones pedagógicas externas, la palabra (y el saber/poder) es propiedad de unxs pocxs: de lxs docentes titulares, de aquellxs que se encuentran acreditadxs por certificación y/o algún elemento materializado que pueda dar cuenta de la habilidad y aptitud de dicho conocimiento. Por el contrario, en nuestro seminario instituímos, revisitando nuestra propia implicación, que la toma de la palabra es un derecho, y por tanto, debe ser igualitario y para todxs. En la siguiente imagen se observa cómo, generalmente, es habitada nuestra clase: quienes participamos nos sentamos en ronda para poder construir un saber entre todxs.





(Elaboración colectiva, 2023)

De acuerdo con el segundo rol, en las experiencias documentadas por Lestani y Heras (2023), se pregunta acerca sobre el instituido jerarquizado "saber docente-poder" y se efectúa la posibilidad de que nosotrxs, como grupo, podemos proponer diferentes actividades para las clases. En nuestro seminario, este rol se llevó adelante con las actividades senso-perceptivas que cada unx de lxs participantes propuso para cada clase. En dichas actividades se introducen los cuerpos y las emociones como forma posible de construir con otrxs, generando redes y vínculos entre lxs participantes. Generalmente, en las universidades, dicha comunicación entre los cuerpos y las emociones se encuentra desjerarquizada con respecto a los saberes intelectuales. En la siguiente imagen se observa una de las actividades sensoperceptivas realizadas:



(Elaboración colectiva, 2023)

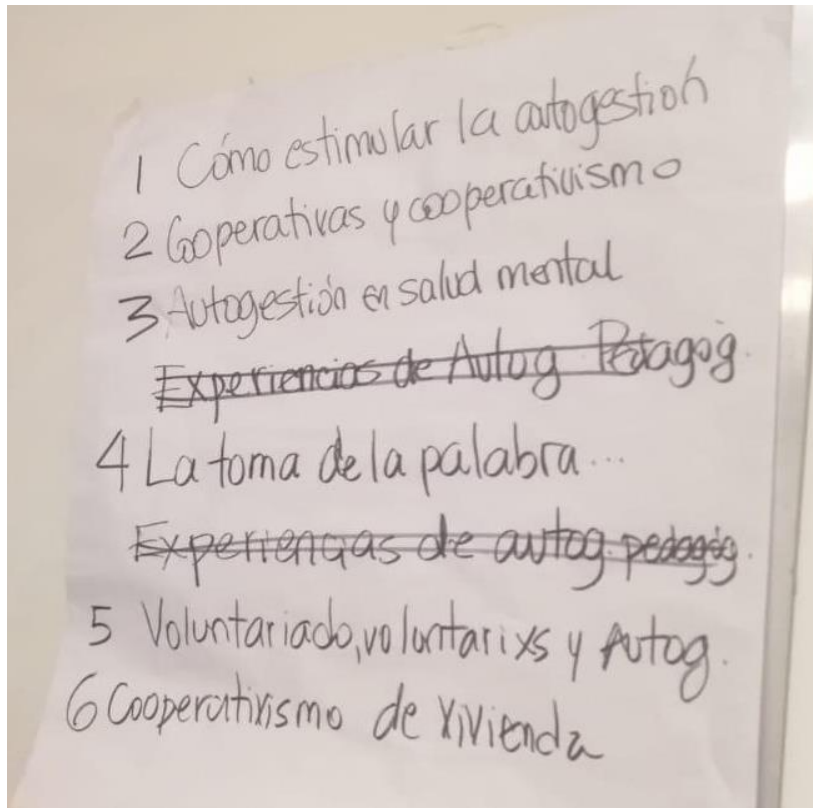
Por otra parte, en el seminario tenemos la posibilidad de poder discutir sobre los criterios de evaluación -y elaborarlo en una comisión específica- y decidir la nota que podemos tener en esta materia, identificando que la evaluación y la nota son dos componentes diferentes.

Luego de los debates generados en las asambleas se arma la comisión de evaluación, cuyos criterios para evaluar se dividen en tres componentes: individual, grupo-clase y grupos pequeños. En relación a la nota aún no hemos establecido como grupo una definición pero varixs de lxs participantes insistimos en que la nota es una moneda de cambio de la institución externa y que por lo tanto, si queremos alcanzar una experiencia “completa” de autogestión pedagógica debemos priorizar los componentes de la evaluación e instituir como nota lo máximo posible para que, luego, lxs participantes puedan utilizar esa moneda de cambio con la institución externa.

En relación con el tercer rol, para las instituciones externas el saber es propiedad de lxs docentes y solo es jerarquizado, como se mencionó anteriormente, el saber intelectual. En nuestro seminario, ponemos en valor los diferentes saberes, reconociendo que no solo pueden ser producidos por las instituciones académicas. De acuerdo con esta perspectiva, se combinan aquellos saberes propuestos



por el Programa -lecturas de la autogestión pedagógica, experiencias de cooperativas de trabajo y movimientos sociales- con aquellos saberes que traemos y con aquellos que nos preguntamos y qué queremos conocer. Es por ello que para construirlos, nos reunimos en grupos pequeños sobre diferentes temáticas que es posible visualizar en la siguiente imagen:



(Elaboración colectiva, 2023)

En la experiencia seleccionada, en las asambleas pedagógicas, el grupo toma la palabra para expresar sus diferentes sentires: la ansiedad frente a determinadas propuestas, el alivio ante el acuerdo del grupo y el afianzamiento de los vínculos entre lxs participantes son algunos de los sentires más potentes que trabajamos en el Seminario. Varias de las producciones del campo de los feminismos militantes, a través de la construcción de genealogías políticas, revalorizan las experiencias del movimiento de trabajadores, hermanando sus reclamos y construyendo prácticas políticas en conjunto. Uno de los ejemplos es el caso de las asambleas. En las asambleas feministas se conciben formas de ver el contexto sociohistórico, se elaboran demandas y prácticas políticas colectivas. A estas experiencias Gago y Malo (2020) las llaman a una "verdadera máquina de problematización" (p.13). En sintonía con la autogestión pedagógica, en los seminarios que tienen este encuadre, las asambleas tienen un tiempo y un espacio gestado como parte del trabajo áulico. En este tiempo y espacio podemos tomar la palabra y tomar decisiones de forma directa en paridad jurídica, formando un



espacio en donde somos todxs iguales ante el derecho a decidir. En estudios contemporáneos sobre la autogestión pedagógica y su vinculación conceptual con los feminismos, lxs participantes identificaron tanto acuerdos como tensiones frente a las necesidades del grupos pero, a pesar de ello, siempre se primó la visibilización de las demandas y la construcción de los recursos comunes para la disposición y uso del grupo (Pulleiro, 2024).

En el caso de nuestro seminario, acordamos, como institución interna, que en las asambleas pedagógicas -como en distintos momentos de la clase- la toma de la palabra es considerada un derecho y debe ser repartida de formas iguales. En dichas asambleas tenemos la posibilidad de pensar sobre aquello que se está diciendo e intervenir sobre lo que se está enunciando. Esto suele ocurrir cuando se propone algo que se está debatiendo o se muestran diferencias con aquello que se está planteando. En estos aspectos, nuestras implicaciones salen a flote: como grupo definimos las formas de participar. Colectivamente, la toma de la palabra la catalogamos como un derecho. Pero no solo problematizamos la acción de intervenir y poner en palabras aquello que estábamos pensando. Para nuestro grupo, la toma de la palabra es una forma de expresión, una manera de comunicarnos entre nosotrxs. Por esto, en nuestra misma implicación con la participación democrática, nos preguntamos sobre los silencios y los definimos no como aspectos negativos sino como parte de una forma de expresión, la cual nos ofrece una reflexión sobre aquello que está ocurriendo con esos silencios.

Este trabajo parte del supuesto que si lxs participantes identifican que la toma de la palabra se distribuye de forma democrática lo hacen porque hay un contexto pedagógico que lo habilita, porque lo instituyen de esa manera y porque ponen en juego sus emociones para que ingresen al grupo-clase. Lestani y Heras (2023) llaman "creación de pensamiento visibilizado" (p.5) a los espacios de toma de decisiones de forma directa -como la asamblea- en los cuales la toma de la palabra es una herramienta esencial para visibilizar las emociones que tiene el grupo-clase. En nuestro seminario, desde el comienzo se propuso una construcción colectiva de los recursos que disponemos como grupo. Estos son: tiempo, disposición del aula, drive compartido, glosario, comisiones, saberes previos, saberes construidos por el grupo, materiales audiovisuales creados colectivamente, entre otros. En la siguiente imagen se observa el árbol de los recursos realizado en las primeras clases.







participantes. De esta manera, para este seminario construimos dos franjas etarias: lxs que nacieron entre 1997 y 2003 y lxs que nacieron entre 1973 y 1990.

En la documentación de las asambleas pedagógicas notamos que en un primer momento la palabra era tomada por aquellxs que se animaban más. En las primeras clases, existió una situación en la que una compañera quería intervenir y no pudo hacerlo. Esta situación se retomó en la asamblea pedagógica en donde instituímos como grupo clase que íbamos a repartir la toma de la palabra de forma democrática para que nadie se quede sin hablar si quería hacerlo. De esta manera, como grupo, reflexionamos que estas situaciones suceden de forma cotidiana en otras clases de la universidad pero en muy pocas oportunidades se puede debatir y generar acuerdos para aliviar tensiones.

Nuestra investigación, tal como se mencionó más arriba, se realiza de forma colaborativa y colaborativamente. Además, se posiciona desde la etnografía educativa, construyendo unx sujetx nosotrxs y promoviendo que los conocimientos se generan colectivamente (Heras, 2015)

Con el fin de organizar la información obtenida en las entrevistas a lxs participantes del seminario se organizaron las siguientes categorías: I) Asambleas, cuyas dimensiones son: a) la toma de la palabra y su distribución, b) experiencia en la toma de decisiones; II) Autogestión pedagógica, que tiene como dimensiones a) definición propuesta por lx entrevistadx y b) experiencia en los seminarios; III) Propiedad colectiva de los recursos, que tiene como dimensiones a) definición b) experiencia en los seminarios; y IV) Lo cómodo y lo incómodo, que tiene como dimensiones a) experiencias de lo cómodo y b) experiencias de lo incómodo. Si bien identificamos diferentes posibles relaciones, para este trabajo nos interesa puntualizar en la relación entre la primera y la segunda categoría, puntualizando que nuestro supuesto es que la toma de la palabra se reflexiona y problematiza en mayor medida en las materias cuyo encuadre es la Autogestión Pedagógica. Es por ello que es posible pensar que, en dichas materias, la toma de la palabra puede ser ejercida de forma democrática por todxs lxs participantes.

### **Participación estudiantil desde la implicación y la autogestión pedagógica en la experiencia del Seminario**

En este apartado se presenta la información construida mediante la triangulación de la toma de notas de las asambleas pedagógicas, el material audiovisual (audios, fotos) y las entrevistas a lxs participantes realizadas hasta el momento. A continuación, se presenta un cuadro realizado para ordenar las categorías con las respuestas de lxs diez entrevistadx hasta el momento.

Categorías y dimensiones de las entrevistas, 2023



| Categorías                          | Dimensiones                              |
|-------------------------------------|------------------------------------------|
| Asambleas                           | Toma de la palabra y su distribución     |
|                                     | Experiencia en la toma de decisiones     |
| Autogestión Pedagógica              | Definición propuesta por lx entrevistadx |
|                                     | Experiencia en los seminarios            |
| Propiedad colectiva de los recursos | Definición propuesta por lx entrevistadx |
|                                     | Experiencia en los seminarios            |
| Lo cómodo y lo incomodo             | Experiencias de lo cómodo                |
|                                     | Experiencias de lo incómodo              |

(Elaboración colectiva, 2023)

Como primer relevamiento de la información es posible decir que todxs lxs entrevistadx reconocen la preocupación por la toma de la palabra en los seminarios cuyo encuadre es la autogestión pedagógica y alerta la implicación de todo el grupo frente a la participación estudiantil. Hay diferentes miradas pero definen a la autogestión pedagógica como "una pedagogía en que todxs tomamos decisiones, todxs podemos decir lo que pensamos y si queremos cambiar algo y estamos en unanimidad con lo que pensamos" (Entrevista 0001) y capaz de "liberar las fuerzas instituyentes" (Entrevista 0007). Lxs entrevistadx reconocen como experiencias de estos seminarios a "cómo se distribuye y organiza las clases tanto en el aula así hasta cuando hacemos asambleas, creo que es como lo ponemos en práctica bastante... Con los trabajos en grupo, las asambleas, las tomas de decisión por el aula virtual, en el grupo de WhatsApp, como decidimos organizar el espacio, como decidimos organizar el tiempo" (Entrevista 0002) y como una "resignificación a que todo el mundo pueda modificar, opinar, sumar" (Entrevista 0008).

Con respecto a las asambleas pedagógicas, lxs participantes reconocen que la toma de la palabra en un comienzo "era un ping pong entre dos o tres personas" (Entrevista 0008) y que luego, "eso se charló... de que empecemos a pasar, a hablar todos, a compartir la palabra y con dar la última [palabra sobre] que nos pasaba." (Entrevista 0008). En la actualidad, "se distribuye bastante bien... obviamente que los que tengan mayor facilidad de expresar lo que lo que piensan... lo que reflexiona van a ser los que más van a tener la palabra. Pero también noto que de vez en cuando tratan de incentivar o de integrar a los que no se animan tanto a expresarse." (Entrevista 0006). Algunxs de lxs entrevistadx tuvieron experiencia previa -y una implicación- en instancia de toma de decisiones y destacan las diferencias, por ejemplo, entre las asambleas estudiantiles "como una guerra" (Entrevista 0007) y las



asambleas pedagógicas como "un espacio cómodo para construir saberes compartidos" (Entrevista 0007)

Ahora bien, la categoría propiedad colectiva de los recursos es definida por quienes participan en el seminario como "las habilidades que tiene uno para hacer o hablar o proporcionar cosas hasta los recursos más tangibles y que los podamos utilizar de manera colectiva, decidamos cómo utilizarlos cuando nos pueden ser beneficiosos." (Entrevista 0002). Para poder ejemplificar esto, lxs entrevistadxs explicitan muchos recursos tales como los roles que el grupo instituyó en las asambleas pedagógicas (tiempo, coordinadorx, quien ayudaba a coordinar la toma de la palabra y quien redacta la minuta), la comida para la clase, los diferentes saberes que poseen algunxs de lxs participantes (guaraní, chino y catalán), libros, dinero a disposición, timbre, libro de actas, afiches, entre otras.

En particular, nos interesaba reflexionar sobre lo cómodo y lo incómodo que podía tener la toma de decisiones para lxs participantes. Al respecto de las comodidades, quienes asisten al seminario sostienen que "en el seminario se escuchó la voz de todxs" (Entrevista 0001). Frente a las incomodidades, identificaron lo que anteriormente mencionamos como "el traumatismo inicial": "Al principio era muy malo, no estaba entendiendo que tenía que hacer o buscar que alguien me dicte todos los pasos... buscaba un marco tipo" (Entrevista 0002). Además, surgieron incomodidades en un comienzo con respecto a las ansiedades que daban "los silencios..." (Entrevista 0007). En general estas incomodidades pudieron ponerse en palabras en distintos espacios del seminario. Lx entrevistadx 2 reconoce que conforme avanzaba la experiencia le gustaba más y dejó de sentirse incomodx, mientras que lx entrevistadx 7 pudo hablarlo en distintas oportunidades y darle otro marco: "cuando hago las entrevistas y escucho qué le pasó a lxs otrxs con eso y... cuando me acuerdo que en una entrevista una estudiante me dijo Yo soy una persona de los silencios y dije, Wow." (Entrevista 0007)

En síntesis, creemos que lxs participantes confirman el supuesto de que la toma de la palabra es problematizada por nuestra implicación en los seminarios que tienen un encuadre de autogestión pedagógica. En las primeras clases de este seminario se desarrollaron tensiones y disputas que rápidamente pudimos ponerlas en palabras e instituir diferentes roles para las asambleas pedagógicas con el objetivo de que todxs podamos tomar la palabra de forma democrática. En este mismo sentido, pensamos que lxs participantes opinan que la autogestión pedagógica es una pedagogía que libera las fuerzas instituyentes y en esa sintonía, resignifica las subjetividades y los vínculos amorosos dentro del grupo-clase. La participación estudiantil encuentra en la Autogestión Pedagógica una implicación de parte de lxs estudiantes de sus propias prácticas, una posibilidad de reflexión sobre lo que se encuentra instituido y una propuesta desafiante de "imaginario motor" (Enriquez, 2004) colectivo capaz de crear nuevos instituyentes.





### **Reflexiones finales**

La experiencia de autogestión pedagógica en el seminario resalta la importancia de la toma de la palabra y las decisiones colectivas como pilares en la construcción de una participación estudiantil comprometida -desde la implicación-. A través de los distintos testimonios de lxs participantes, se evidenció que, si bien surgieron tensiones y disputas iniciales, también se profundizaron diferentes acuerdos. Este proceso no solo facilitó la identidad colectiva del grupo-clase, sino que también fomentó una profunda reflexión sobre las implicaciones que cada participante tiene en el marco educativo.

Por último, esta experiencia pone de relieve la necesidad de seguir reflexionando sobre el papel de la participación estudiantil en las aulas universitarias. La toma de la palabra y la toma de decisiones en las aulas universitarias suelen ser temas de reflexión para el campo educativo en general. Aunque a menudo en las pedagogías tradicionales dichas reflexiones quedan sujetas a un aspecto más individual de alguna trayectoria específica.

### **Referencias bibliográficas**

- Arduino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México.
- Bensaid, D. & Weber, H. (1969). *Mayo 68: Un ensayo general*.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Ediciones Altamira.
- Del Cueto, A. M. (1999). *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Ed. Lugar. Bs. As. Capítulo: "De las definiciones" (págs. 95 a 103).
- Enriquez, E. (2004). *La intervención psicosociológica: un debate sobre la teoría y la práctica*. (Seminario dictado en la Universidad Nacional de Córdoba).
- Fernández, A. M. (2014). *La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad* la indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, Número 7. Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, ISSN 0719-1553 (pág. 5- 20).
- Gago, V y Malo, M. (2020). "La Internacional Feminista. Luchas en territorios y contra el neoliberalismo." En *La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo*, Gago, Malo y Cavallero (eds.) Traficantes de Sueños.
- Guiraud, M. (1969). La función del educador. En *Autogestión Pedagógica*. Lapassade, G. (cord). Gedisa Editorial.



- Heras Monner Sans, A. I. (2011). *En busca de la autonomía. Un análisis sociolingüístico de experiencias asamblearias*. *PostConvencionales*, 3, 103-130.
- Heras, A. I. (2015). *Práctica cotidiana escolar, reflexión docente y posicionamiento en política pública. Análisis de intercambios en asambleas semanales*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(98), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>
- Heras, A. [Instituto Nacional de Formación Docente] (25 oct 2022). Jornada 3 - 264. Investigación acción e investigación colaborativa [Video]. YouTube. <https://youtu.be/SzsHTHwTA18>
- Heras, A. I. (2023). Programa. Aprendizaje de y en Autogestión y sus vínculos conceptuales con otras pedagogías colaborativas (pp.10). Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Kaminsky, G. et al (2001).: *Genealogía del Análisis Institucional. Laboratorio de Análisis Institucional*. Instituto G. Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Labat, M. (1963). El plan de trabajo. En *Autogestión Pedagógica*. Lapassade, G. (cord). Gedisa Editorial.
- Lapassade, G. (1970 [1986]) *Autogestión pedagógica*. Gedisa Editorial.
- Lapassade, G. y Loureau, R. (1977). *Claves de la sociología*. Ed. Laia. Barcelona.
- Lapassade, G. y Lamihi, A. (2001). "Las fuentes del análisis institucional". Disponible online Área 3. Madrid.
- Lestani, M. E. & Heras, A. I. (2023). *Fuerzas instituyentes en aulas universitarias*.
- Lourau, R. (1964). La autogestión instituida. En *Autogestión Pedagógica*. Lapassade, G. (cord). Gedisa Editorial.
- Lourau, R. (1970). Un problema político. En *Autogestión Pedagógica*. Lapassade, G. (cord). Gedisa Editorial.
- Mazza, D. (2020). *Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación*. Entrevista por Ma.Florencia Di Matteo a Diana Mazza. *Itinerarios educativos* 13 e-ISSN 2362-5554.
- Pichón Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal*. Ed. Nueva Visión
- Pulleiro, A. (2024). *Feminismos y autogestión pedagógica: experiencias en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina*. *Revista Varela*, 24(69), 224-231.