



La Autogestión Pedagógica en las Aulas: una Práctica Política

María Eugenia Lestani docente de nivel primario y licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Gral. San Martín (UNSAM).

Carla Meyer maestra bilingüe castellano-alemán, licenciada en Educación básica licenciada y profesora en Ciencias de la educación la Universidad Nacional de Gral. San Martín (UNSAM).

mlestani@unsam.edu.ar, cmeyer@unsam.edu.ar

Resumen

En este artículo presentamos una relación entre los resultados de las indagaciones y los análisis realizados en nuestros trabajos finales de egreso de la Licenciatura en Educación, carrera de grado de la Escuela de Humanidades (EH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Ambos escritos hacen pie en el marco teórico y en las prácticas sustentadas, en general, por la Autogestión, y, en particular, por la Autogestión Pedagógica. Uno responde al formato de reseña de libros y aborda la definición de la práctica asamblearia como un acto de autogestión que permite una acción-reflexión continua del propio grupo. El otro desarrolla el estudio del caso de un Seminario universitario, espacio que tuvo la particularidad de que el diálogo se diera entre conceptos centrales (disciplinares) de la asignatura y su realización en prácticas concretas por parte de los/as estudiantes, y con el acompañamiento del equipo docente, en el marco del trabajo grupal.

Autogestión y Autogestión Pedagógica: Una Breve Genealogía

Las sociedades en que vivimos suelen plantearnos como orientación del sentido común que la organización de nuestra vida cotidiana es jerárquica, basada en una autoridad en la que delegamos la toma de decisiones y no propicia la libertad de pensamiento sin dogma. Todos estos atributos conforman lo que Cornelius Castoriadis (1997), autor greco francés, en los años 60 denominó la *heteronomía como proyecto de sociedad* distinguiéndose de la *autonomía como proyecto de sociedad*. Por lo tanto, en lo que somos educados/as y aprendemos más fácilmente es en comprender cómo funcionan las jerarquías, cómo se ejerce el poder no compartido y cómo ubicarnos con respecto a la autoridad burocrática. Como suele ocurrir con el sentido común, lo encontramos tan natural que olvidamos que detrás de estas formas existe una historia que se ha construido en base a relaciones de poder. En líneas generales la sociedad ya no se cuestiona la situación actual del capitalismo (desigualdad extrema, violación de los derechos humanos, degradación ambiental, explotación desmedida) y se torna de sentido común que ésta sea la forma de organizarse aceptada e, inclusive, *elegida* como la mejor.



La intensificación de la globalización y el imaginario neoliberal reproducen discursos acerca del progreso y la productividad como los que *deben elegirse*. Éstos a su vez se traducen en prácticas económicas y culturales de dominación que continúan permitiendo que una minoría de personas y grupos se enriquezca a costa de la mayoría de las personas del planeta. Estas formas socioeconómicas dominantes, aunque sean consideradas incuestionables, pueden finalmente no tener ningún sentido si pensamos acerca de que sea viable nuestra vida en el planeta (Heras, 2017). Creer que este sistema y organización de la vida es inevitable no nos permite *imaginar* experiencias distintas, centradas en otras maneras de estar en las instituciones. Hay muchas experiencias que, producto de la autodeterminación y el autogobierno, han creado formas alternativas al poder hegemónico, algunas experiencias ya se vienen estudiando y muestran que hay caminos alternativos para curar, para educar, para producir, para cultivar, para garantizar la vida y que tienen potencial de formar y transformar hacia un mundo más solidario y más justo¹ (Heras, 2011).

Volviendo entonces a la autonomía entendemos aquí esta noción, tanto en el ámbito individual como el social, como un proyecto y éste es un aspecto crucial de la posición de Castoriadis, ya que no existe en su filosofía un lugar predeterminado al que arribar o un tipo ideal de organización autónoma a la cual llegar. En esta filosofía, es central la creación de espacios de pensamiento crítico donde se aloje un intercambio colectivo, en los cuales el disenso y las contradicciones tengan lugar a los fines de construir un sentido *en común*, incluso donde se des-aprendan algunas de las formas heterónomas en que hemos sido socializados/as y se construyan formas ligadas (en la práctica) a la autonomía.

En espacios educativos, esto se traduce en una forma de sentir, pensar y actuar hacia la construcción de autonomía con relación al conocimiento, el desarrollo de la personalidad y los vínculos con otras y otros. Así entonces este enfoque en pedagogía se sustenta en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a partir de la creación de modelos participativos directos y centrados en la experiencia cotidiana. Supone que no hay un punto fijo, estable o predeterminado de llegada en el aprendizaje, sino que surge en el propio proceso de acción-reflexión. Por lo tanto, se trata de una pedagogía que pone en valor los saberes, la experiencia y la cultura de la vida cotidiana como

¹ Los trabajos en este artículo mencionados fueron elaborados en el marco del Programa de Investigación «Aprender de y en autogestión: La autonomía como proyecto», doblemente alojado en LICH-EH-UNSAM y el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano a través de un convenio de colaboración científico técnico (Resol. UNSAM Rectorado 032/14). Dicho programa se organiza en líneas de trabajo: salud, educación, escuelas rurales, agricultura familiar, cooperativas de trabajo, etc. El programa Autonomía lo investiga y se puede consultar en <https://proyectodeautonomia.wordpress.com/>



elemento fundamental para el currículo² (Marucco, 2019). En lo específicamente escolar, la situación de autonomía significa reemplazar la situación heterónoma en la que se encuentran los y las estudiantes en la escuela, la cual suele estar marcada por una fuerte dependencia respecto de los/as adultos/as.

La autogestión, como filosofía y práctica política, con ese nombre específico, surge en Europa a partir de los cambios producidos luego de la Segunda Guerra Mundial y toma impulso en el Mayo de 1968. Georges Lapassade y René Lourau fueron dos sociólogos e investigadores ligados a la generación del Mayo Francés y referentes del Análisis Institucional (AI), enfoque éste que postula como novedad que las instituciones no sólo se entienden desde una dimensión de lo dado, de lo que ya está ahí, o sea desde *lo instituido*, sino también desde su dimensión de proyecto que niega lo establecido y se abre a lo nuevo, es decir, *lo instituyente* (Kaminsky et al., 2001).

Por lo tanto, el AI plantea diferencialmente el problema del campo, perfilando de ese modo, su sesgo transversal, por cuanto se autoriza a incursionar en los ámbitos de la salud mental, la pedagogía y la sociología, entre otros. La *relación instituido-instituyente* es conceptualizada desde fines de la década de 1950 por Castoriadis y habilita la creación de una *democracia como régimen de sentido* cuando la ley no alcanza porque no se efectiviza. Según el autor, se da la necesidad de un proyecto de autonomía, humano, ya que la democracia como procedimiento, es decir, como letra de la ley no se hace efectiva y habrá necesidad de crear sentido, de instituir lo que no está ahí a partir de una imaginación radical (Castoriadis, 1994, 1997).

Entonces, Lourau y Lapassade, fundadores del AI, toman la *dialéctica instituido-instituyente* de Castoriadis y, luego de un trabajo conjunto de tres décadas, dan nacimiento a la Autogestión Pedagógica (AP) que es una vertiente³ de la Pedagogía Institucional, corriente que, a su vez, nace en el Congreso del Movimiento Freinet⁴ de 1962 como una alternativa a la Pedagogía Tradicional. Es a través de la AP que se va construyendo en teoría y metodología simultáneamente y que se comienzan

² En su libro dedicado a la pedagogía de Célestin Freinet, la educadora Marta Marucco (2019) realiza un análisis descriptivo y comprensivo acerca de estas pedagogías. Su análisis las presenta en contraposición con las pedagogías tradicionales. Allí informa que las pedagogías críticas-emancipatorias se definen como aquellas capaces de liberarse de las tradiciones epistemológicas científicas, plagadas de fines preestablecidos, y pone de relieve la importancia de la autonomía y la autorreflexión como base del pensamiento crítico para develar las estructuras del poder subyacente a toda práctica social.

³ La primera vertiente de la PI es la centrada en el psicoanálisis de Fernand Oury y Aida Vazquez, criticada por la segunda vertiente, la AP, en función de que se enfoca en el interior de la institución sin cuestionar el carácter ideológico y represivo de la sociedad.

⁴ Originado por Célestin Freinet en la década de 1920 y caracterizado por una pedagogía orientada hacia la autonomía del/de la alumno/a que se basaba en la distribución de roles y tareas. El uso de la imprenta, la producción de diarios de clase y el intercambio de cartas con otras escuelas resultan ser técnicas destacadas. Para mayor información consultar: <http://incluir.org.ar/la-pedagogia-cooperativa-de-celestin-freinet/>



a realizar experiencias de participación directa por parte de los y las estudiantes. Cabe destacar que Lapassade y Lourau se dedicaron no sólo a observar dentro de las instituciones, sino y específicamente, se propusieron intervenir a través del trabajo con grupos. En este sentido, ellos distinguen entre *instituciones internas* que constituyen específicamente las técnicas utilizadas dentro de la clase, e *instituciones externas*. La importancia de las primeras reside en que sus estructuras pueden ser modificadas, mientras que las segundas refieren a los condicionamientos exteriores a la clase, como programas y reglamentos, que son menos susceptibles de ser modificados por el grupo clase.

En resumen, en tanto sistema de educación, la AP se sostiene en un/a docente que renuncia a transmitir mensajes de manera unilateral y que define su intervención a partir de los medios de la formación (institución, dispositivos) e invita a que los/as estudiantes decidan sobre métodos y programas de aprendizaje entre otras cuestiones. La clase se asemeja, de este modo, a una cooperativa en la que se administran colectivamente las actividades.

Aclaremos que aquí hemos tomado esta perspectiva, aun cuando tenemos conocimiento de que, con otros nombres, prácticas y conceptos, la autonomía como proyecto ha tenido muchas manifestaciones en todo el mundo y en momentos históricos variados⁵. Esta filosofía política y su práctica en relación con experiencias educativas cobraron relevancia en muchos lugares del mundo y pueden identificarse elementos comunes a todas ellas: comparten críticas con respecto a la enseñanza, críticas al autoritarismo en todas sus versiones y críticas al sistema económico capitalista. En cuanto a estos postulados básicos comunes, distinguimos que en Europa se la encuentra, por ejemplo, en los movimientos de la Escuela Nueva, Escuela Moderna o Escuela Activa; en la Argentina, se las identifica como Pedagogías Críticas, Educación Emancipadora y Liberadora. Es decir, si examinamos sus ideas centrales (postura crítica frente a los procesos de enseñar y aprender, y posición antiautoritaria), la encontramos en diferentes temporalidades y geografías.

Enseñanza - Aprendizaje de y en Autogestión

⁵ Por ejemplo, en la Argentina, existen relaciones conceptuales entre el análisis institucional y el enfoque de la psicología social de Enrique Pichon Riviere y José Bleger, quienes formalizan entre los años '60 y '70 un marco teórico en torno al descubrimiento de lo que el sujeto es capaz de crear a partir de cuestionar los roles asignados desde las instituciones. El método o la técnica de trabajo que instauran en favor de ello es el *grupo operativo*. El mismo se centra en la tarea y en los vínculos y cada cual asume un rol operativo diferenciado.



Toda experiencia autogestiva lleva en sí misma el germen de la emancipación ya que, cuando las personas toman la palabra, se apropian de una tarea y conforman un colectivo, se establecen nuevas relaciones de poder. Heras (2014) lo define como *poder en paridad, poder en mutualidad, poder en madre*. Las lecturas informadas por varios autores (Castoriadis, 1988; Lapassade, 1977; Lourau, 1970; Saidón, 2020; Bleger, 2007) reafirman la hipótesis de que las formas asamblearias son una modalidad posible (no las únicas) de ubicar el cuerpo, la voz y la escucha, y que se efectúa allí una permanente institución de lo grupal, se adopta una manera singular de ejercer la acción y la toma de decisiones de manera relacional, se entiende el saber y el conocimiento como transformación de las condiciones de vida de un grupo. No se trata solamente de aprendizajes de los contenidos curriculares y programas de estudio o de prácticas y actitudes específicas relativas al rol de los/as estudiantes de un grupo clase, sino fundamentalmente del aprendizaje autogestionado y de la auto organización como institución de lo grupal. Si tenemos en cuenta entonces que la forma de la enseñanza es contenido, el tipo de interacciones que se propongan desde la enseñanza serán centrales. Lourau (2007) también profundizó en algunos aspectos, tales como la interacción, las formas que puede asumir una asamblea y las vinculaciones entre *análisis y espacio social*. Su aparato conceptual denominó *asamblea socio-analítica* a ese espacio (momento y lugar) de reunión para el pensamiento grupal.

Las asambleas pedagógicas, los consejos de grado, las cooperativas escolares, y otras experiencias colectivas donde se plantea al grupo el problema de la organización y la autogestión pedagógica parten de un principio: no hay un punto fijo, estable o predeterminado de llegada en el aprendizaje, sino que surge en el propio proceso de acción-reflexión. Es decir, una de las premisas centrales de esta pedagogía es que el aprendizaje siempre ocurre en interacción. Tomar el concepto de *interacción* resulta importante, ya que los dispositivos asamblearios son espacios donde circula la palabra, producto del encuentro de alumno/as y adulto/as.

La práctica asamblearia como espacio de interacción y autogestión

Las asambleas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, entendidas como espacios de interacción y de encuentro *horizontal* en ámbitos educativos de diverso tipo, son uno de los ámbitos donde es posible observar la autogestión pedagógica. Sostenemos que la AP se aprende en una articulación compleja entre la experiencia de practicarla y el acto de reflexionar sobre ese quehacer. Hemos observado que la autogestión en asambleas de niños y niñas o de adultos/as *se aprende* en el ejercicio mismo de su efectución. Este aprendizaje se da en contextos donde se construye un proyecto colectivo, donde se gesta una energía que sustenta el proyecto de *un grupo que aprende*. En ese sentido, tal vez, la AP no puede enseñarse en el sentido tradicional del concepto de enseñanza, que la conceptualiza en el orden



de la transmisión, pero sí pueden generarse espacios que alojen un aprendizaje vivencial y donde se apueste a construir la autonomía como proyecto a partir de esa experiencia y su simultánea conceptualización.

En relación con la noción de aprendizaje desde el enfoque de la psicología social puntualizamos que el aprendizaje involucra un movimiento de cuerpo, mente y afectos (Bleger, 2007) por parte de los niños, niñas, adolescentes y adultos/as que sean integrantes de los grupos o grupo-clase. Entonces una lectura de la situación de asamblea tiene que sostener una mirada sobre este movimiento, por ejemplo, se puede observar cómo se ubica el cuerpo (tradicionalmente muy limitado en los ámbitos escolares), cómo se construye el conocimiento en interacción, qué grados de libertad y autonomía se gestan, cómo se despliega el espacio para la manifestación del afecto y cómo se toman las decisiones.

Otro aspecto del aprendizaje en la interacción de las asambleas es que estos se generan distribuidos a lo largo de las asambleas y solo en la efectuación de ellas de manera singular (son experiencias únicas e irrepetibles). En ellas no están diseñados ni predeterminados contenidos prefijados por alguna autoridad externa a la clase. Por el contrario, la toma de la palabra se halla distribuida entre los participantes.

Ya sea como coordinador/a que quiera llevar adelante una asamblea o como investigador/a que quiera analizarla, se puede considerar que una asamblea promueve (o debiera promover) en principio cuatro instancias: *la distribución en la toma de la palabra, una mirada compasiva hacia el otro/a, la toma de decisiones de manera colectiva y la distribución de las relaciones de poder-afecto*. Estas instancias no se dan de manera aislada, sino que deben leerse en interrelación en cuanto que la toma de la palabra y la toma de decisiones implica la habilitación de todos/as para poder comprenderse en «compasión», para construir sentidos en común y para ir conociendo y conociéndose en un proceso de espiral dialéctica. Todo esto implica, a su vez, la construcción de nuevas maneras de relación donde el poder se halle distribuido entre todo/as los integrantes del grupo y donde se generen espacios para la manifestación de los afectos.

La mirada compasiva hacia el/la otro/a es una cualidad afectiva fundamental para proyectos educativos como el que queremos analizar. La sensibilidad por el otro/a es una noción que tomamos de las conceptualizaciones que ya realizara el maestro Simón Rodríguez en el siglo XIX (Rozitchner, 2012). Es desde ese lugar de compasión y cuidado por los/as otros/as desde donde podemos proponernos participar e interpretar las prácticas de cualquier proyecto educativo que se diga emancipador, autogestivo y autónomo. Requiere la comprensión de lo diverso, de lo otro, de lo distinto (de uno/a mismo/a) que inevitablemente estará siempre presente en toda convivencia social.



En los espacios de una asamblea será importante, por ejemplo, poner especial atención a cómo se ocupan los roles y liderazgos en el interior del grupo, cómo circula la palabra, quiénes la toman, qué se dice. En relación con este tema, nos alerta Saidón (2020) que la predominancia de lo verbal por sobre lo corporal puede representar un problema (o una limitación) para el análisis de las interacciones grupales. Es importante desplegar otras técnicas (además de lo verbal, fónico o escrito) para potenciar la totalidad del discurso (entendido como la totalidad de la significación) en los espacios de autogestión pedagógica.

A su vez la instancia del poder distribuido entre todos/as los/as participantes de la asamblea permite observar y analizar cómo se ejerce y se distribuye el poder en estos espacios, cómo se aborda la resolución de los conflictos y cómo se miran los malestares surgidos en lo grupal como potencial de inauguración de lo nuevo de un grupo. En su dimensión instituyente, el espacio de asamblea se gesta como un ámbito para encontrar soluciones y respuestas creativas a los conflictos y problemas grupales de manera colectiva y contra-hegemónica. El trabajo del/de la pedagogo/a implica también la necesidad de detectar analizadores naturales⁶. Este concepto en el campo institucional permite designar aquellos acontecimientos espontáneos o planificados que provocan la expresión de un material y que nos permiten captar significaciones ocultas. En el caso concreto de las aulas, puede estar dado por peleas, aparición de conflictos, organización de campamentos, una cuenta de dividir o, en el plano más singular, cuestiones personales o familiares de sus integrantes.

El docente como coordinador de un grupo autogestivo atiende a la detección de estos analizadores como así también a la construcción de nuevos dispositivos analizadores en función de una estrategia de formación (Lapassade, 1977). Tenemos así que la noción de analizador nos permite pensar cómo en el acto pedagógico es posible también realizar el análisis del contexto institucional. Esto podremos observarlo, por ejemplo, en los grados de participación que un grupo alcance para ser parte de la construcción de los propósitos de la tarea, los contenidos de un programa, la utilización del tiempo de trabajo instituido, la forma que asume el trabajo en equipo o en grupos pequeños de manera colaborativa, las maneras de conocer e informarse o las formas de evaluar la tarea. Involucra también el análisis del funcionamiento y la institución de normas internas de la clase, las relaciones de grupo y las relaciones coordinador/a-participantes (líderes, subgrupos). Todos estos son factores que pueden servir para analizar cómo se llevan adelante las relaciones o cómo se cuestionan las relaciones dentro de la institución-escuela o de la institución-grupo.

⁶ Lapassade (1977) definió al analizador como un dispositivo artificial (un microscopio, un telescopio) o natural (el ojo, el cerebro) que produce una descomposición de la realidad en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente.



Además de los aspectos vinculados a la toma de decisiones y las relaciones de poder y su cuestionamiento, destacamos una cualidad del poder vinculada al afecto como forma de gestar terrenos fértiles que cuestionen el poder hegemónico y tiendan puentes hacia grados de libertad y autoafirmación crecientes. Siguiendo a Heras (2028), quien lo define como *un poder en mutualidad*, inclinado tanto a atender el cuidado y a encontrar soluciones colectivas frente a los conflictos como a aliviar el malestar subjetivo de modo que cobije. La mutualidad entre pares se nos presenta así como una nueva forma de relacionarse en una conjunción singular entre mentes, entre cuerpos y entre sentires.

Posicionamiento político del docente en su tarea

El/La docente ocupa un lugar central para la puesta en marcha de la autogestión pedagógica. El/La coordinador/a crea una nueva posición docente, aprende a leer, a escuchar y a ser un/a analizador/a de la demanda y la solicitud del grupo para la institución pedagógica. Crea nuevas formas de vivir dentro del aula, atiende al qué (el saber) y al cómo (las formas). En la autogestión pedagógica el/la docente renuncia a ser el/la único/a que decide las instituciones internas de su grupo-clase, lee y escucha para interpretar la demanda y la solicitud del grupo para la institución pedagógica creada en conjunto con el grupo (Lapassade, 1977).

Desde los aportes de Saidón (2020) podemos puntualizar que el/a coordinador/a de grupo interviene para permitir al grupo crear un saber sobre la tarea y sobre el grupo mismo y también para romper las formas estereotipadas. Lo central, a nuestro entender, es que el/la coordinador/a tiene la tarea de hacer explícitas las dificultades, los emergentes y los aprendizajes ocurridos en el interior de lo grupal.

Desde esta posición, el/la docente se compromete a salir de su tradicional protagonismo como poseedor/a de la palabra autorizada. Es decir, el/la docente construye un espacio que aloja palabra y escucha, brinda confianza para la expresión de afectos y forma parte del cuerpo-grupal.

En relación con el cuerpo grupal (tomemos nota de que en un aula tradicional el/la docente se encuentra delante y al frente del grupo), por el contrario, en una ronda, asamblea o consejo de grado, el/la coordinador/a se encuentra poniendo el cuerpo entre sus estudiantes y no por delante de ellos/as.

Si partimos de la idea de que los vínculos grupales se dan, tanto en el plano colectivo como individual, tanto en lo intersubjetivo como lo intrasubjetivo, y desde el saber y saber hacer de todos/as quienes participen en las instancias de asamblea (sea este el grupo-clase o un pequeño grupo), es necesario distinguir el lugar del coordinador/docente de un grupo-clase del resto de los participantes.



Las aulas en las instituciones educativas (sean formales o no formales) son espacios sostenidos (por lo menos en su forma inicial) por los adultos/as educadores/as. Sin embargo, hemos observado que estos espacios de coordinación que tradicionalmente son ocupados por los docentes adultos/as van transformándose gradualmente (en espacios donde se practica la AP) para que el lugar del coordinador pueda ser ocupado por otros/as integrantes del grupo alternadamente.

Autogestión pedagógica en la universidad

El caso que hemos considerado para este artículo es el Seminario Optativo Aprendizaje de y en Cogestión y Autogestión en contextos educativos escolares y no escolares que se dictó en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EH UNSAM) en el segundo cuatrimestre del año 2020 de manera virtual en el marco del ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio) a causa de la pandemia de COVID-19. El mismo se ofreció para las carreras de Educación (licenciatura y profesorado) y el equipo docente (a partir de ahora ED) estuvo integrado por la docente titular, dos estudiantes adscriptas a la docencia (es decir, estudiantes ayudantes, autoras de este artículo) y un estudiante colaborador voluntario. El tema, en torno al cual se indagó en este estudio de caso⁷, se refirió a las prácticas, los discursos y los sentidos que los y las estudiantes construyeron en el marco del trabajo grupal y su relevancia reside en que permite comprender y describir la relación que se establece entre la teoría y la práctica pedagógica. La particularidad de este caso es que ese diálogo se da entre conceptos centrales (disciplinares) de la asignatura y su realización en prácticas concretas, en algunos casos propuestas por el equipo docente, y en otros co-diseñadas por estudiantes y equipo, o bien por el grupo de estudiantes de manera autogestiva.

El Seminario se estructuró en base a una secuencia didáctica que contemplaba el trabajo, tanto en el espacio del grupo de aprendizaje o grupo clase (GAC), como en el de los grupos de trabajo pequeños (GTP).

Durante las 3 primeras clases, se conoció el programa de la materia, se introdujeron los conceptos fundantes relativos a la autogestión en educación, y en economía y trabajo⁸, y se explicitaron sus relaciones y diferencias, se indicaron 3 lecturas fundamentales y 2 guías de trabajo

⁷ Estudio de caso de tipo intrínseco porque la exploración se centra en el caso seleccionado que presenta un interés en sí mismo (Forni, 2010).

⁸ Especialmente los “autos” como se nombran desde la cátedra: La autoafirmación refiere a la posibilidad de elegir de un grupo o colectivo social-político de reconocerse a sí mismo como una singularidad distintiva y de que dicha singularidad se torne una marca elegida por el colectivo y no sea una nominación por parte de otros/as hacia ellos/as (que muchas veces asume un tinte discriminatorio). Autodeterminación, por su parte, remite a la capacidad de tomar decisiones de un colectivo y autogobierno se relaciona con la capacidad de crear las formas de construir las normas y llevarlas adelante por parte de un colectivo, para sí mismo.



para ser completadas por los/as estudiantes. Alrededor de la tercera clase se conformaron 3 GTP, compuestos por 3 o 4 estudiantes cada uno, atendiendo a algunas cuestiones como el conocimiento entre los/as integrantes o la disponibilidad horaria de cada uno/a. La idea era que cada GTP eligiera 2 o 3 textos de los propuestos por la Cátedra⁹ para, a partir de allí, ir trazando un recorrido conceptual y experiencial propio (“plan de acción”) que luego le permitiera (a cada grupo) socializar sus interpretaciones, producciones, propuestas y también interrogantes. El propósito de esta dinámica de trabajo giró en torno a que cada GTP identificara un tema para luego, al interactuar con los otros grupos, pudieran hallarse aspectos en común y aspectos distintivos, ampliando así la discusión. Cabe mencionar que entre los grupos quedó planteada una cuestión central y compartida por todos/as: considerar las posibilidades de transformación que genera la educación y revisar los posibles aportes de la autogestión pedagógica al respecto.

Resulta interesante, también, apuntar que cada GTP dispuso encuentros vía videollamada y/o habilitó documentos para trabajar de manera colaborativa. Asimismo, cada miembro del ED quedó a disposición de uno de los GTP de acuerdo a los horarios pautados para el encuentro sincrónico con cada uno en el espacio de la cuarta clase. La docente titular coordinó encuentros con cada uno de los grupos, de modo que, cada grupo se reunió por separado con ella y con el miembro del ED que acompañaba durante una hora para socializar ideas, dudas y consultas, y recibir devoluciones al respecto. Fundamentalmente, cada GTP debía trabajar y reflexionar con el fin de esbozar preguntas problematizadoras o hipótesis en base al material seleccionado y ensayar en lo posible algunas respuestas, dadas las relaciones entre autores/as y conceptos, a medida que iban leyendo el material y que iban conociendo lo que los otros grupos habían elaborado y presentado en el GAC.

La quinta clase, por ejemplo, convocó al GAC para que cada GTP presentara el recorrido o trayecto teórico realizado en el formato preferido. De hecho, las presentaciones se apoyaron tanto en un “Prezi” o “PPT” como en un juego “de mesa” o en un collage de sonidos. Cabe señalar, que cada grupo a su vez fue escribiendo sus memorias (minutas) o llevando un registro de aquello que los/as integrantes iban desarrollando y definiendo.

En este sentido, se dio un ciclo de encuentros, durante algunas de las últimas clases, que supuso la organización auto- y cogestiva por parte de los y las estudiantes, quienes contactaron a los/as expositores/as y diseñaron flyers para la difusión del evento (los encuentros se dieron vía

⁹ Algunos de los ejes que los textos abordaban eran, por ejemplo: autogestión de/en movimientos sociales, aprendizaje de/en economías solidarias, educación y escolarización indígena en América Latina, perspectiva de las etnomatemáticas en educación indígena y educación intercultural vinculada a la autogestión en comunidades mayas, etc.



plataforma Zoom), entre otras cosas. Las charlas tuvieron los “autos” como eje, es decir, *autogestión*, *autodeterminación*, *autoafirmación* y *autogobierno*, y los invitados y las invitadas socializaron sus experiencias y saberes acerca del aprendizaje de y en auto- y cogestión en diferentes organizaciones cristalizadas en cooperativas de trabajo, sociales en salud mental y en arte, auto organizaciones barriales en educación y cultura, autoafirmación en educación y autogestión en medios masivos de comunicación. Asimismo, hubo especialistas que compartieron conceptualizaciones referidas a la educación popular y a las pedagogías críticas en América Latina y el Caribe, con el fin de poner estas corrientes en diálogo con la autogestión pedagógica.

Vale mencionar el trabajo de cogestión que se dio particularmente articulado por el equipo de apoyo (también EA). Éste se reunió una vez por semana en un día y horario consensuado entre la docente titular, otro miembro del ED y 2 o 3 estudiantes que se postulaban y que fueron rotando en función, ante todo, de la disponibilidad de tiempo, con el fin de definir algunas cuestiones relativas a diferentes momentos de la cursada, a saber: encuentros entre ED y GTP, puesta en común de las producciones de los GTP, posibles formatos de evaluación y más adelante, organización del ciclo de invitados/as.

Habida cuenta de lo expuesto hasta aquí, a través de la práctica de la cogestión con el equipo docente y de una autoorganización y autogestión en los grupos pequeños y entre grupos, los/as estudiantes se constituyeron en cogeneradores/as de conocimiento junto a la Cátedra, motivo por el cual, los modos de evaluación, como se ha mencionado antes, se abordaron también como contenido. Repasando brevemente: la primera evaluación parcial giró en torno a la presentación de cada GTP de sus análisis y reflexiones realizados en función de las lecturas elegidas, mientras que, en un segundo momento evaluativo, los GTP ensayaron relaciones entre los conceptos trabajados previamente y cada grupo revisó, reformuló y/o resignificó las hipótesis y preguntas elaboradas. La tercera y última instancia de evaluación constó de dos partes, contenidas en el programa, es decir, planificadas previamente por el ED, pero con las particularidades que fueron surgiendo a lo largo del Seminario, especialmente en el espacio del EA, pero también de las ideas e inquietudes de cada GTP durante la cursada. De este modo, se decidió conjuntamente, entre estudiantes y ED redactar una bitácora, grupal o individual, que diera cuenta de algún período de su trabajo en la materia.

Vale aclarar, que ésta fue la primera vez que un Seminario de este tipo se dictó en la UNSAM y que, además, hasta el momento no se cuenta con información acerca de que haya existido o exista una iniciativa universitaria similar en el resto del país. De ahí, nuestro interés por su documentación, estudio y difusión.



Otra cuestión interesante es que al comienzo de la cursada los/as estudiantes asociaban autogestión a pedagogías no tradicionales, es decir emancipadoras, o al hecho de que la palabra circule, en el sentido de que se sostenga la participación y/o con el aprendizaje autónomo del alumno. Sin embargo, al ser entrevistados/as hacia el final de la cursada, evidenciaron su propio aprendizaje de y en auto- y cogestión, ya que fueron capaces de apropiarse del significado primordial atribuido a la AP que reside en que la palabra de todos/as -escuchada y valorada- puesta a circular se constituye en una práctica política por sobre una didáctica, en favor de la co-construcción de una norma grupal. Tan es así, que la potencia de la carga ideológica, política y teórica de la AP habilitó permanentes “rupturas” en el contrato didáctico (Chevallard, 1988), el cual es didácticamente útil sólo si es transgredido y recreado.

Asimismo, se gestó en este estudio la categoría *participación igualadora*, la cual supone la participación entendida por los y las estudiantes como pilar y eje del trabajo grupal en auto- y cogestión, y es tanto palabra que circula como acción relevante. El término *igualadora* remite a que todas las voces son escuchadas y las declaraciones valoradas por igual. De este modo, se estableció la idea de que no hay *movimiento*¹⁰ sin participación igualadora porque podemos afirmar que los/as estudiantes supieron que *se estaban moviendo* porque dieron cuenta unos/as a otros/as de que estaban aprendiendo, de que se movían juntos en una determinada dirección.

La *huella auto- y cogestionaria* es otra categoría que se desprendió del análisis realizado, ya que expresa la fuerza que esta experiencia imprimió en quienes formaron parte. Según Larrosa (s/f), la experiencia es eso que nos pasa y que se constituye en marca que nos hace saber de su valor.

Vale la pena citar a uno/a de los/as estudiantes entrevistados/as: “Pensamos en lanzar algún espacio autogestivo en la UNSAM que todavía está por verse, pero que tiene que ver con el trabajo auto y cogestivo que realizamos a nivel del grupo...”

En definitiva, fue la propia experiencia (la de cada uno/a), integrándose, resignificándose y retroalimentándose con la del grupo, que se constituyó en el acontecimiento central de esta instancia formativa. Fue en la certeza del vínculo construido en base a la confianza mutua en auto- y cogestión que los procesos personales de aprendizaje se ensamblaron con la construcción grupal de sentidos.

Algunas Conclusiones

¹⁰ En el sentido en que lo expresa Bleger (2007) de ir por eso que se debe alcanzar, pero que no se sabe a ciencia cierta qué es.



La formación y la didáctica en autogestión requerirá ante todo de un posicionamiento político, ético y pedagógico determinado del/de la educador/a, en tanto implica ocupar un lugar no protagónico, una mirada crítica acerca de los autoritarismos y las posturas dogmáticas. Se requiere promover espacios de libertad ya que la educación de los ciudadanos en una democracia debe generar todas las ocasiones para ejercerla. «Para aprehender lo que es realmente gobernar es necesaria la participación de todos, en todas las instancias en las que se ejerce el poder» (Castoriadis, 1993).

Esta postura de construcción de una sociedad autónoma como proyecto se vincula a la educación para la libertad. El pensamiento pedagógico ligado a la filosofía y la política (y no como mera técnica instrumental separada de su contexto) nos permiten pensar en el trabajo educativo como un descubrimiento, como creación cognitiva y colectiva, como una práctica de acción y reflexión sobre esa misma práctica y como una permanente fuerza instituyente y creadora.

Este enfoque puede (y las experiencias mencionadas lo reafirman) llevarse adelante a lo largo de toda la vida: desde las rondas en Nivel Inicial hasta aulas de Nivel Superior. Por eso, es necesario *observar si o (intervenir para)* que los espacios autogestivos (por ejemplo, los espacios de asambleas pedagógicas) tengan la posibilidad de crear ese lugar de interacción mutua para formar subjetividades políticas donde se pongan en juego nuevas relaciones de poder, un poder distribuido.

Podemos afirmar que el enfoque pedagógico y algunas de las herramientas que compusieron el Seminario son potencialmente transferibles a otras instancias formativas. Pensamos, por ejemplo, en espacios-talleres de formación y reflexión, donde educadores/as de todos los niveles y modalidades puedan informarse acerca de las posibilidades que brinda la AP como “pedagogía del acontecer”¹¹, aquella que nos permita imaginar de manera radical escenarios educativos situados donde la democracia como régimen de sentido pueda instalarse.

En síntesis, la autogestión pedagógica está íntimamente ligada a la idea de democracia como régimen de sentido y como forma directa de tomar parte en las decisiones de lo común y en la tarea colectiva. Si hay oportunidad de que niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as puedan decidir, opinar, argumentar, escuchar y replicar, debatir y deliberar, asumir responsabilidades y confrontar posiciones para la construcción de criterios comunes; estaremos *moviéndonos* hacia espacios de autonomía creciente.

La autogestión se propone, principalmente, concretar el deseo colectivo del *bien común* y de mutualidad entre pares. Por eso, la autogestión pedagógica promueve que las personas se vean

¹¹ Es decir, el ingreso de lo que “va ocurriendo” como material sobre el que se reflexiona y actúa, al decir de René Lourau.



convocadas a pensar en cómo construir solidariamente el mundo en el que quieren vivir, quiénes son en él y qué potencias colectivas pueden encontrar para transformarlo.

Referencias Bibliográficas

- Bleger, José. (2007) Temas de psicología. Entrevista y grupos de aprendizaje. Nueva Visión
- Castoriadis, C. (1994). La democracia como procedimiento y como régimen. Encuentro internacional La estrategia democrática. Roma, Italia.
- Castoriadis, C. (1997). *Poder, política, autonomía. En Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Chevallard, Y. (1988). Sur l'analyse didactique: Deux études sur les notions de contrat et de situation. IREM, Marseille
- Foio, M. d. S. (2019) La educación libertaria, René Lourau. La obra de Lourau y el proyecto autogestionario. INCLUIR
- Forni, P. (2010) Los estudios de casos: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada*, Año 3, Nro. 5
- Heras, A. I. (2011 a). En busca de la autonomía: Un análisis sociolingüístico de experiencias 'asamblearias'. *Post Convencionales* 3, 103-13
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/6309/6073#.YV47G9rMKM9
- Heras (2011 b). Dispositivos de aprendizaje en autogestión: sus relaciones con el proyecto de autonomía. *Intersecciones en Comunicación*, 5, 31-64.
- Heras, A. I. y Burin, D. (2014) Para que las diferencias no se transformen en desigualdad. Criterios para distribuir recursos y remunerar el trabajo en colectivos autogestionados de Argentina. *Idelcoop*, vol. 213, p. 72-112
- Heras, A. I., Miano, A. y Pagotto, A. (2017). Una apuesta por la vida: ética y estética en formas colectivo-solidarias. *NÓMADAS*, I, 129-149.
- Heras, A. I. (2018). *Mutuo. Aportes del pensamiento de Sandor Ferenczi al análisis de grupos e instituciones*. Ediciones Incluir.
- Kaminsky, G., Agoff, S., Golini, I. H., Makrucz, G. y Varela, C. (2001) Genealogía del Análisis Institucional. Laboratorio de Análisis Institucional. Instituto G. Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Lapassade, G. (1977 a). *Autogestión pedagógica ¿La educación en libertad?* Editorial Gedisa.
- Lapassade, G. (1977 b). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Granica Editor.
- Larrosa, J. (s/f) La experiencia y sus lenguajes. Disponible online en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional. Tesis de doctorado.1970. El análisis institucional*. Editorial Amorrortu.
- Lourau, R. (2019). *La educación libertaria*. Ediciones Incluir.
- Marucco, M. (2019). *La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet*. Ediciones Incluir.
- Pichon Riviere, E., Bleger, J., Liberman, D. y Rolla, E. (1975) Técnica de los grupos operativos. En Pichon Riviere, E. El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (p.107-120), Nueva Visión
- Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez, el triunfo de un fracaso ejemplar*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Saidón, O., Heras, A. I. y Kendelman, G. (2020) Grupos: Teoría y técnica. INCLUIR