

PRÁCTICAS POLÍTICO-EDUCATIVAS EN LA ARGENTINA POST-2001: LAS EXPERIENCIAS COLECTIVAS DE AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Political and Educational Practices in the post -2011
Argentina: the Collective Experiences
of Self-management of Knowledge at University

Recibido: mayo de 2010 – revisado: agosto 20 de 2010 – Aceptado: octubre 30 de 2010.

Por: **Mariela Singer***

RESUMEN

En la Argentina, el año 2001 significó un punto de inflexión en cuanto a la emergencia y el fortalecimiento de nuevas formas de pensar y practicar la política. Las experiencias conformadas y potenciadas a partir de los estallidos del 19 y 20 de diciembre de aquel año, incluyeron asambleas barriales, movimientos piqueteros y fábricas recuperadas entre sus manifestaciones más visibles, pero los reverdecimientos del período involucraron diversidad de ámbitos en los que comenzaron a ensayarse formas de acción colectiva que trascendían las prácticas políticas tradicionales. Este trabajo de investigación aborda un conjunto de experiencias de intervención política en el ámbito de la educación superior emergentes en los años inmediatamente posteriores a los sucesos del 19 y 20 de diciembre, con el objetivo de especificar el modo en que expresan transformaciones en las prácticas políticas de actores universitarios, así como de exponer la manera en que esas transformaciones cristalizan cambios en prácticas pedagógicas. Finalmente, se introduce una reflexión sobre las

mutuas implicancias entre prácticas políticas y prácticas educativas.

Palabras clave: autogestión – prácticas políticas – prácticas educativas- universidad – 2001 argentino

ABSTRACT:

This research addresses a range of experiences of political intervention in the field of higher education emerging in the years immediately following the events of 19 and 20 December, in order to specify how they express changes in the political intervention of college actors, as well as to expose how these transformations crystallize changes in teaching practices. Finally, it introduces a reflection on the mutual implications between political practices and educational practices.

KEY WORDS: Self-Management, Political Intervention, Educational Practices, University, Argentina, and 2001.

*Licenciada en Ciencias de la Comunicación con Orientación en Comunicación y Procesos Educativos, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con inscripción en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina) y realizando el Doctorado en Ciencias Sociales, UBA. Integrante del equipo de investigación UBACyT "Biopolítica de la producción tecnocientífica. Las intervenciones sociales en clave de trabajo inmaterial", Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y de la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), UBA. marielasing@hotmail.com

Introducción

En los años posteriores a las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, comenzaron a organizarse en diferentes universidades argentinas –especialmente en la Universidad de Buenos Aires y sobre todo en la Facultad de Filosofía y Letras– *experiencias colectivas de autogestión del conocimiento*, orientadas a transformar los modos de relacionarse en la institución académica, específicamente en instancias educativas.

A partir del año 2003, varias de éstas experiencias han comenzado a institucionalizarse, y en los últimos cinco años no ha dejado de desarrollarse con reconocimiento institucional en la Facultad de Filosofía y Letras una experiencia colectiva y autogestionada, así como el primer cuatrimestre de 2010 comenzó a extenderse su implementación a la Facultad de Ciencias Sociales.¹

Este trabajo aborda las experiencias referidas con el objetivo de especificar el modo en que expresan y dan cuenta de transformaciones en prácticas políticas de actores universitarios, así como de exponer la manera en que esas transformaciones cristalizan cambios en prácticas pedagógicas.

A tal fin, luego de una presentación de las experiencias, y a partir de la indagación bibliográfica, la observación participante y el registro de campo de los espacios educativos investigados; se exponen brevemente algunos elementos del marco sociopolítico en que irrumpen y los desplazamientos que las mutaciones sociopolíticas del período conllevaron en algunos grupos universitarios, de modo de contextualizar los cambios registrados en prácticas militantes. Por otro lado, se exponen lineamientos involucrados en la propuesta de éstas experiencias en relación con la dinámica cursada, para finalmente introducir una reflexión sobre las mutuas implicancias entre prácticas políticas y prácticas educativas.

Metodología

La investigación que se inscribe el presente texto se enmarca en una perspectiva de tipo analítico-hermenéutico y se utilizan fundamentalmente metodologías cualitativas, que se complementan con un trabajo de construcción teórico-conceptual. Además de la revisión bibliográfica y documental se incluye la realización de entrevistas con guías semi-estructuradas y entrevistas en profundidad a participantes de las experiencias educativas investigadas, así como observaciones participantes de los encuentros. Dentro de esta perspectiva metodológica que enmarca la investigación, éste artículo se basa puntualmente en la indagación bibliográfica en lo que hace a la reposición del contexto histórico de irrupción de los casos investigados; y por otro lado, en lo relativo a las experiencias abordadas, se sustenta principalmente en la observación participante, en el registro de campo y en el relevamiento de materiales de circulación académico-militante producto de los espacios de autogestión del conocimiento tematizados

Resultados:

Presentación, contexto sociopolítico y desplazamientos universitarios

Las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento

Las “experiencias colectivas de autogestión del conocimiento”² configuran una constelación de espacios organizados por diversos grupos propulsores que -aun con sus particularidades- actúan de manera entrelazada propiciando una articulación en red, desarrollando una serie de propuestas con principios políticos en común y con un propósito homologable, específicamente, vinculado a cristalizar una intervención en instancias educativas formales.

Estas experiencias son organizadas por estudiantes, graduados y docentes que, a partir de convocatorias abiertas y con una propuesta de trabajo horizontal, crean espacios colectivos de reflexión y de formación, desde los que elaboran programas de grado a ser implementados de manera curricular. Es decir que básicamente consisten en la organización y desarrollo de un seminario o materia de grado.

No obstante, a diferencia de lo tradicionalmente propuesto en la apertura de cátedras paralelas o de seminarios organizados por grupos académicos o militantes, en estos espacios no se prioriza la inclusión de *contenidos* eventualmente ausentes en las carreras -líneas teóricas o políticas alternativas-, sino que están orientados a habilitar *formas* autogestivas, horizontales y colectivas de producir conocimiento, y a obtener su legitimación en el ámbito formal.³ Desde un posicionamiento crítico a las jerarquías e identidades implicadas en la institución universitaria, se privilegia como modo de intervención política la transformación de las prácticas y subjetividades usualmente encauzadas en el orden estatal.

En ese sentido, el carácter “autogestivo” no se reduce a la organización inicial de las experiencias sino que supone asimismo extender al ámbito de l proyecto de una activación autónoma y colectiva de las tareas, desbaratando las acostumbradas diferenciaciones de cargos y roles establecidas en la universidad⁴ y promoviendo la democratización de las decisiones en los espacios cotidianos de formación.

Contexto de irrupciones:

La irrupción de las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento encuentra su marco de inscripción en un entramado más general de prácticas militantes y emplazamientos discursivos, que fueron nutriendo una subjetividad política y habilitando la construcción de alternativas de acción. En este sentido, el hecho de que emergieran en los años inmediatamente posteriores a los sucesos de 2001 configura un elemento de contexto tan indicativo como ineludible a la hora de conferir inteligibilidad al tipo de posicionamiento político que mantienen estos espacios; por cuanto los años



próximos al estallido argentino estuvieron signados, tanto por una fuerte crítica a las lógicas políticas verticalistas, como por iniciativas ligadas a la autoorganización y a la exploración de formas horizontales en diversos espacios.

El 2001 argentino:

El “2001 argentino” o “argentínazo” refiere a los sucesos del 19 y 20 de diciembre de ese año, cuando la insurrección popular de cientos de miles de manifestantes colmó las calles en diversos puntos de la Argentina al ritmo de cacerolazos espontáneos y del grito prácticamente unsono de “¡Qué se vayan todos!”.

Las manifestaciones, que incluyeron saqueos y cortes de ruta en varios lugares del país y que cristalizaron finalmente en el estallido del 19 y 20, habían comenzado a desarrollarse ya en los días previos ante el “corralito” financiero, anunciado por el entonces ministro de economía Domingo Cavallo en el momento de mayor crisis de la “convertibilidad”⁵ y con la intención de detener corridas bancarias. La fuga de capitales de grandes inversionistas y la paralela restricción a la población para extraer su dinero de los bancos, el malestar generalizado, la crisis financiera y, finalmente, el descreimiento respecto de “los políticos”; potenció la insatisfacción que conduciría al derribamiento del principal mandatario y al cambio de cinco presidentes en tan sólo dos semanas.

Cuando el 19 de diciembre, luego de la extensión de los saqueos, cortes y movilizaciones los días inmediatamente anteriores, el entonces presidente Fernando De La Rúa decretó el estado de sitio, terminó de desatar el descontento y la insurrección popular que ocuparía masivamente el espacio público al golpeteo de cacerolas, y que provocaría su caída al día siguiente así como la de quienes lo sucedieron en los días posteriores,⁶ además de la multiplicación de movilizaciones y convocatorias en distintos sectores.

Un rasgo destacable y significativo en vinculación con las jornadas de diciembre de 2001 refiere al carácter espontáneo de las protestas (Iñigo Carrera y Cotarelo, 2004), especialmente cuando la participación en las movilizaciones y manifestaciones incluyó a buena parte de la población hasta el momento despolitizada y/o desvinculada de organizaciones sociales. Por otro lado, ese año conforma una suerte de hito en relación con nuevas reivindicaciones, discursos y prácticas desligadas -y cuestionadoras- de las formas tradicionales partidistas, así como reivindicatorias de otras formas políticas de Debaque argentina del período no puede ser reducida al declive de un gobierno o siquiera acaso al de un proyecto político, sino que cristalizó sobre todo el desmoronamiento de un modo de concebir la naturaleza misma de la política que la asimilaba de manera excluyente a la idea de representación.⁷

Y es que el 2001 fue el punto catalizador que núcleo y expresó luchas y formas de acción colectiva que habían ido configurándose en la Argentina, ya en los últimos años de la década del `90 en distintos movimientos sociales. Al finalizar esa década, la asimilación de la política a la acción de funcionarios y a la gestión técnico-administrativa, especialmente preponderante durante los años `90, **comenzó a toparse con la emergencia de modos de resistencia y expresión de diferentes actores sociales –grupos piqueteros, movimientos de fábricas recuperadas, asambleas**

barriales, etc.- que fueron trazando nuevas significaciones en torno a la política en base al cuestionamiento de la idea de representación y al privilegio de formas participativas.

Fue ese nuevo entramado el que adquiriría mayor repercusión a partir de las jornadas de 2001, tanto en lo concerniente al plano de las prácticas como al de la generación y fortalecimiento de registros discursivos, por cuanto aquellas jornadas favorecieron la multiplicación de instancias de autoorganización social y la emergencia y consolidación de alternativas (Ouviña, 2009), no obstante, no agotan el cúmulo de fenómenos vinculados con las transformaciones próximas al estallido argentino, entre los que se encuentran los desplazamientos en el ámbito de la educación superior.

Desplazamientos Universitarios

El clima político forjado a fines de los años '90 y fortalecido con los sucesos de 2001 favoreció la emergencia de nuevos formatos de intervención en la vida universitaria, asimismo divergentes y cuestionadores de la lógica de la representación. Sobre todo cuando la interacción entre los procesos sociopolíticos y los que se desarrollaron en el seno de la institución académica se vio reforzada por la participación de los actores universitarios en diversos movimientos sociales emergentes en ese período.

Como sostiene Victoria Kandel (2005: 285): "El diagnóstico (sobre las especificidades del contexto histórico) puede trasladarse al ámbito universitario: por un lado, se extiende la desconfianza respecto de las agrupaciones tradicionales y se acentúa la creencia en su incapacidad para encarar procesos de renovación al interior de la casa de estudios; por otro lado, se advierte la aparición de modos de ejercer la acción política diferentes a los tradicionales que adquieren cierto reconocimiento y legitimidad".

La investigadora señala además el modo en que este "giro participativo" que rechaza las prácticas partidistas incluye tanto la construcción de propuestas horizontales de organización, como la actualización de un discurso en torno a la universidad centrado en potenciar su dimensión crítica.

En vinculación con lo anterior, en el ámbito específico en que se desarrollan las experiencias aquí abordadas, la Facultad de Filosofía y Letras y –aunque en menor medida– la Facultad de Ciencias Sociales, puede mencionarse un hito significativo que conformó una suerte de antecedente respecto de la reorientación de prácticas y discursos profundizada en 2001: el "conflicto del '99".

En mayo de ese año, el gobierno menemista anunciaba un nuevo ajuste que afectaba las partidas presupuestarias de las universidades. La reacción de los actores académicos incluyó declaraciones públicas del entonces rector de la UBA (Universidad de Buenos Aires) advirtiendo el cierre de la institución en caso de hacerse efectivo el recorte, convocatorias a la protesta por parte de los decanos de diferentes facultades, una amplia adhesión de los docentes a la medida y el respaldo mayoritario de los estudiantes a las movilizaciones.



Finalmente, el gobierno dio marcha atrás con lo anunciado y las actividades académicas volvieron a su curso. No obstante, durante el período de la protesta, principalmente en las facultades de Filosofía y Letras y en la de Ciencias Sociales, comenzaron a visualizarse prácticas que franqueaban los reclamos presupuestarios y que mostraban un desplazamiento discursivo en dos sentidos: desde un cuestionamiento centrado en las políticas gubernamentales hacia la crítica a los mecanismos institucionales de la facultad, a los órganos gremiales estudiantiles y a la lógica representativa de las agrupaciones partidistas; y un cambio de percepción de los problemas de la universidad, orientado a revalorizar la importancia de las instancias cotidianas de producción de conocimiento.⁸

En relación con esto último, puede referirse asimismo el “conflicto del ‘95”, desatado cuando el gobierno menemista impulsaba la Ley de Educación Superior, que constituyó el primer conflicto significativo de la década y generó, en algunos grupos universitarios, la apertura a discusiones en las que se privilegiaba como problemática la producción de conocimiento. No obstante, en ese momento las propuestas de generar alternativas en base a la autogestión se presentaban aún de manera incipiente, y en ese sentido se evidencia ya un cambio en el clima de época para fines de la década, cuando el contexto sociopolítico general habilitaba un ambiente más propicio para las iniciativas autoorganizadas.

El conflicto del ‘99, a diferencia del de 1995, permitió evidenciar los desplazamientos referidos a partir de la puesta en común de espacios autogestivos –en ámbitos informales– que iban forjándose y fortaleciéndose. A la vez, dio repercusión a esos proyectos y potenció la búsqueda de otros modos de activación política que se organizaron en torno a problemas y formas de construcción heterogéneas a los preponderantes en el movimiento estudiantil.⁹

Irrupciones con Intervención Institucional

Las primeras experiencias de autogestión del conocimiento con intervención en el ámbito formal tuvieron como precedentes inmediatos a colectivos de discusión, grupos de lectura y talleres de formación autoorganizados, que habían emergido en la década del ‘90 y que se habían potenciado durante los conflictos universitarios de los años ‘95 y ‘99. Como señaláramos, ambos conflictos permitieron la confluencia de actores académicos de distintos “claustros” en espacios comunes de discusión, pero fue especialmente el del ‘99 el que evidenció los desplazamientos en las prácticas de ciertos grupos universitarios, cuando se dieron a conocer propuestas colectivas ligadas a la autoorganización y a la producción de conocimiento que habían empezado a conformarse y que –aun con sus respectivas especificidades– manifestaban una trama discursiva convergente en torno a premisas como las de “autogestión”, “autonomía”, “democracia directa”, “organización colectiva” y “horizontalidad”.¹⁰

Finalmente, las experiencias horizontales organizadas en esos años, hasta el momento en ámbitos informales, potenciaron la crítica a las relaciones jerárquicas establecidas en los espacios universitarios, así como expresaron una preocupación compartida por el carácter político de la producción de conocimiento y de las instancias cotidianas de formación (Hupert y Lewkowicz, 2001; AAVV, 2006).

A partir de esos intercambios algunos grupos comenzaron a plantearse la necesidad de intervenir en el marco institucional, con el convencimiento de que el cambio no podía potenciarse si las prácticas transformadoras –colectivas, horizontales, etc.- sólo se intentaban por fuera del orden transitado cotidianamente. Es decir, los intercambios en los grupos informales comenzaban a ejercer efectos en los modos de interrelacionarse que parecían difuminarse en los ámbitos universitarios, a los que los actores académicos dedican la mayor parte de su tiempo cotidiano. De ahí que la apuesta política comenzara a ser desde entonces la de intervenir en el orden formal.

Transformaciones en Prácticas Militantes Universitarias:

Como ya ha sido señalado por varios autores (Ouviña, 2009; Schuster, 2002), el año 2001 en la Argentina, se remite a la emergencia y consolidación de experiencias de construcción autónoma, así como a tramas práctico-discursivas reivindicatorias de “autogestión”, “horizontalidad”, “articulación en red” y “democracia directa”, por señalar algunas de las proclamas que circularon durante y con posterioridad a las jornadas del 19 y 20 de diciembre, y que implicaban un fuerte cuestionamiento a la idea de representación y a las lógicas verticalistas.

Esos componentes práctico-discursivos pueden identificarse en las experiencias aquí abordadas a través de la exposición de diferentes dimensiones involucradas en el tipo de acciones puestas en juego en estos espacios, dimensiones que a continuación recorreremos.

Desplazamiento de los Lugares Estabilizados de la Política: el Cuestionamiento a la Noción de Representación y la Creación de Instancias de Democracia Directa en la Universidad:

El intelectual boliviano Luis Tapia, al introducirse a la reflexión sobre los “movimientos sociales” y el modo en que se produce en ellos un corrimiento de las prácticas políticas tradicionales, parte de considerar que “la forma de la sociedad define los lugares de la política, los escenarios de su institucionalización y los de la acción legítima y reconocida, a la vez que necesaria” (Tapia, 2008: 54). Asimismo, plantea que en las sociedades modernas se ha privilegiado y asimilado la acción política a la forma estatal, revistiendo ésta “una forma de concentración y monopolio de la política, que se organiza tendencialmente como una forma burocrática de administración y dominio”, y finalmente que, si la principal forma de política moderna es la estatal, “para su articulación operan hoy otras formas adicionales, como el partido” (Tapia, 2008: 54).

Este marco habilita a especificar uno de los elementos característicos del tipo de práctica implicada en las experiencias abordadas en este escrito: “lugares estabilizados de la política” (Tapia, 2008). Este desplazamiento se produce respecto de las modalidades organizativas tradicionales en la universidad, que consisten básicamente en “agrupaciones”; tipo de asociaciones estructuradas en función de objetivos electorales y más de las veces constituidas en torno a tendencias partidarias.



Las experiencias de autogestión del conocimiento se organizan en cambio como colectivos de trabajo autónomos por fuera de los ámbitos legitimados de interacción con el Estado, y se alejan de las estructuras partidarias que caracterizan a las “agrupaciones” estudiantiles o docentes, por cuestionar la lógica representativa que caracteriza a dichas agrupaciones.

Lo recién expuesto no implica, no obstante, que desde la postura política sostenida en estos espacios se desconsideren las instancias de representación, sino que el cuestionamiento recae –subrayamos- en su lógica. En este sentido, la crítica a la representación se cristaliza en el intento de habilitar dinámicas de participación directa en instancias donde gobierna la lógica representativa, recusando en ellas la acción por la que unos sujetos resuelven por otros y proclamando la apertura a la decisión colectiva y horizontal.

Es el caso, en la Facultad de Filosofía y Letras, quienes participan de los colectivos autogestivos de producción de conocimiento se han organizado en los últimos años para intervenir asimismo en procesos electorales en las Juntas Departamentales de Carrera y/o en el Consejo Directivo de la facultad. Sin embargo, a diferencia de las agrupaciones, esta acción no tiene por finalidad acumular cargos para reforzar una línea partidaria, sino desbaratar las lógicas de la participación electoral. Es decir, la tentativa se inscribe en el proyecto de desplegar prácticas que tiendan a horizontalizar y a colectivizar diferentes espacios de la estatalidad universitaria. De ahí que la participación en los procesos electorales no haya sido efectuada en los términos de una subsunción a las lógicas representativas que encauzan esos procesos, sino ensayando formas assemblearias orientadas –precisamente- a desestructurarlas y a reemplazar las relaciones gobernantes-gobernados por otras que actualicen prácticas de co-gobierno.

Lo recién expuesto ha sido implementado desde asambleas autoconvocadas¹¹ en las que se conforman listas “revocables” orientadas a la ocupación de cargos según la siguiente modalidad: quienes asumen lo hacen con la renuncia firmada; los cargos se cumplen de manera rotativa durante el período de duración del mandato; cada uno a su turno no hace de “representante” sino de “portavoz” de lo discutido en la asamblea (en detrimento de lo cual eventualmente el colectivo assembleario –abierto a la participación de cualquier sujeto- puede activar la renuncia dispuesta).

Un extracto del volante de la lista *Revocables* permite graficar los planteos anteriores:

“*Revocables...* en asambleas es la metodología que impulsamos. ¿Qué son asambleas? Espacios públicos, abiertos, horizontales, autónomos y autoconvocados *ad hoc* para el tratamiento colectivo de problemas colectivos, sin distinciones de mérito (...). *Isonomía* (cualquier participante tiene derecho a hablar) e *isegoría* (quien habla tiene libertad para decir lo que quiera), o sea, igualdad y libertad, son principios básicos del funcionamiento assembleario desde hace unos dos mil quinientos años”.¹²

Más que orientarse a ocupar una parte en las estructuras del estado, la tentativa en estos espacios autogestivos es la de apropiarse de lugares estabilizados para trastornar –si no formalmente, a partir de una práctica concreta- el sistema de particiones que confiere ordenamiento a esas estructuras.

Asimismo, otra de las prácticas disruptivas (o es disyuntivas) en relación a las agrupaciones tradicionales consiste en el tipo de exhortación que se produce desde estos espacios autogestivos, que interpela a los actores universitarios en términos de mostrar y de acentuar la posibilidad de conformar sus propias listas

en los distintos ámbitos de la institución académica, así como de instarlos a autoorganizarse y/o a intervenir como participantes directos –no sólo como votantes, como en las agrupaciones tradicionales- en los espacios abiertos.

“Algunos de nosotros participamos desde hace varios años como representación estudiantil por minoría en la Junta Departamental de Filosofía. Balanceando este período entendemos que ésta representación se torna vacía si no hay estudiantes de carne y hueso que pongan el cuerpo en la toma colectiva de decisiones. Sin ese requisito, toda participación en espacios institucionales como la JD no constituye más que aceptar una delegación pasiva, delegación honesta y radical, pero delegación al fin”.¹³

Politización de Lugares Neutralizados y Factualización de Alternativas:

Si otra de las transformaciones características de las prácticas organizativas que establecen un desplazamiento de los lugares estabilizados de la política, consiste en la “politización de lugares sociales o conjunto de estructuras y relaciones sociales que habían sido neutralizadas o despolitizadas” (Tapia, 2008: 56), en las experiencias autogestivas esto se produce a partir de la problematización de una instancia cuya politicidad ha sido tradicionalmente desconsiderada por la militancia universitaria: el ámbito cotidiano de formación.

Eso constituye otra diferencia con las agrupaciones partidistas, que tienden a concentrar su práctica casi exclusivamente en el despliegue de acciones defensivas toda vez que irrumpen conflictos por medidas estatales, pero desatienden la cotidianidad de las relaciones sociales y las estructuras jerarquizadas que median las instancias educativas (AAVV, 2006). Por tal motivo, en los espacios autogestivos se cuestiona el accionar tradicional partidista en tanto se lo considera solidario a una escisión entre “lo académico” y “lo político”, a una asimilación de la política a los lugares estabilizados en los órganos del Estado y a una neutralización de las relaciones sociales que se configuran en lo cotidiano. En este sentido, las experiencias de producción de conocimiento colectiva se orientan a politizar aquello concebido como meramente “académico”, explicitando su politicidad y poniendo en acto una construcción alternativa a la forma instituida.

Ahora bien, tanto el corrimiento de los lugares estabilizados de la política como la posibilidad de politizar lo cotidiano quedan habilitados a partir de la inscripción de las experiencias referidas en un contexto que produce una desvinculación de “la política” de su concepción técnico-administrativa. A la vez, ese marco permite una desmonopolización de su práctica que desvirtúa su exclusividad por parte de los funcionarios, y que la reubica en el hacer cotidiano de sujetos concebidos como horizontales para activar políticamente y para factualizar otras alternativas.

La encarnación de otras formas de producir conocimiento implica así mismo otro desplazamiento respecto de los fines tradicionales del “movimiento estudiantil”.¹⁴ En los casos en que sectores estudiantiles entran en conflicto con el estado en relación con el sistema de cátedras en la universidad, la práctica se reduce al reclamo de apertura de cátedras paralelas –contenidos alternativos para el programa de una materia-



pero no suele trascender la lógica de la demanda ni cuestionar las formas que estructuran las cátedras. Y, si bien la protesta supone un despliegue de sujetos medianamente activos, éstos parecieran sin embargo no dejar de reforzar su condición de gobernados toda vez que en su reclamo delegan al estado la organización de aquello por lo que protestan, al mismo tiempo que favorecen la naturalización del monopolio estatal en la activación y gestión de estas cuestiones.

Otra modalidad de las prácticas tradicionales en relación con el sistema de cátedras es la que responde a grupos –ya sea de intelectuales o de agrupaciones partidistas- que organizan una “cátedra paralela”, presentando una línea teórica afín a sus intereses y una estructura de cargos para implementarla. Pero aquí, nuevamente, no se problematiza la *forma* “cátedra”, éstas propuestas generalmente son organizadas bajo una dinámica vertical que responde a las decisiones del potencial titular. Es decir, que tanto las agrupaciones partidistas como los grupos intelectuales que entran en conflicto con el Estado en pos de la aprobación de una nueva cátedra, parecen mantener –aun en sus oposiciones- acuerdos fundamentales con la lógica estatal: una estructura jerarquizada, unos sujetos en lugar de otros para emprender la acción y la preservación de las condiciones institucionales, puesto que incluso intentando ocupar un lugar en ellas no se orientan a cuestionar –ni dejan de reproducir- el orden de sus distribuciones.

En contraste con lo anterior, las experiencias autogestivas presentan como objetivo prioritario la transformación del tipo de agregaciones instituidas en el Estado, y cuestionan la apropiación privada o sectorial de las instancias implicadas en la producción de conocimiento. En este sentido, puede plantearse que estos espacios no se abocan a conquistar una “parte” en el Estado ni a establecer una lucha entre partes por lo que a cada una corresponde, sino que se orientan a la reconfiguración misma de las partes y del tipo de ordenamiento que las dispone.

Desde esa misma lógica, se cuestionan los fines tradicionales de las agrupaciones militantes en torno a la manera en que entienden la “democratización” de las instancias de gobierno: como una diversificación de las agrupaciones en cargos de poder y/o como una ampliación cuantitativa de la representación estudiantil. No obstante, desde los espacios autogestivos se les cuestiona que obvien la transformación del orden que estructura el régimen de representación, como se expresa en el siguiente volante:

“Para nosotros, la democratización entendida como multiplicación de cátedras paralelas deja intacta la organización del conocimiento que padecemos a diario en las aulas. Y la democratización entendida como aumento de la representación estudiantil deja intacta la representación política. Una cátedra, cuyo titular fuera Gilles Deleuze sería eso: una cátedra. Y una JD que tuviera mayoría estudiantil marxista sería eso: una JD. Y nosotros estamos descontentos con la forma-cátedra y con la forma-JD. Declaramos que una democratización en la producción del conocimiento es incompatible tanto con las facultades organizadas en base a cátedras como con las carreras organizadas en base a Juntas. Porque así como la forma-cátedra nos quita el control de la producción de conocimiento, la forma-JD nos separa de nuestra capacidad de decidir sobre los aspectos fundamentales de la carrera académica”.¹⁵

La Autogestión, la Horizontalidad y el Cuestionamiento a la División Gobernantes-gobernados

Siguiendo los planteamientos de diversos autores (Gutiérrez Aguilar, 2008; Tapia, 2008; Cerletti, 2008, entre otros); en la emergencia de formas políticas alternativas, así como en el cuestionamiento a los ordenamientos y distribuciones instituidas, una cuestión fundamental es la constitución de los sujetos: “la cualidad en la constitución es decisiva, o sea, si los sujetos se constituyen como gobernantes o gobernados, y el cómo se reconstituyen de lo uno en lo otro o transitan de una condición a otra, o si más bien son cogobernantes” (Tapia, 2008: 58).

En ese sentido, los cuestionamientos realizados desde las experiencias autogestivas antes expuestas y la predisposición de las prácticas en estos espacios, así como la autoorganización de modos alternativos de producir conocimiento, se asientan en sujetos que impugnan la escisión gobernantes-gobernados y que se asumen capaces de activar –con otros- el proyecto de autogobernar las condiciones que dan forma a sus ámbitos cotidianos. Como se expresa en uno de los documentos emitidos desde estos espacios:

“Apostamos a la horizontalidad en contra de la verticalidad. Activamos en la construcción de organizaciones horizontales y tipos de relación que compongan y coordinen las diferencias de saberes teórico-prácticos sin aplastar la capacidad de decisión de los individuos. En este sentido, nuestra acción se orienta hacia la supresión de la división entre quienes mandan y quienes obedecen. Sostenemos, consecuentemente, que «programas» y «coordinaciones» son resultados siempre parciales de construcciones colectivas y horizontales producto de la propia *praxis* y no abstracciones *a priori* y externas a los procesos: pretendemos conjurar, así, toda *dirección*”.¹⁶

En esta dimensión, la práctica resulta transformadora, respecto de las agrupaciones universitarias partidistas por cuanto se orienta a cuestionar y erradicar la escisión dirigentes-ejecutantes -o cúpula-militantes de base- propia de esas agrupaciones.

Transformaciones en Prácticas Educativas:

A continuación, introducimos algunos lineamientos propuestos desde las experiencias para el ámbito concreto de las instancias educativas, a fin de realizar algunas observaciones luego sobre las prácticas pedagógicas implicadas en los espacios autogestivos.

Lineamientos Generales de la Cursada¹⁷

La dinámica de la cursada se establece bajo la forma de encuentros en los que se confrontan y ponen en común diferentes perspectivas a partir de un conjunto de textos o problemáticas, y se desarrollan discusiones sobre la base de preguntas disparadoras que se formulan como interrogantes para la totalidad de los participantes, ya sean del colectivo impulsor o cursantes de la materia. Por otro lado, si



bien la experiencia incluye a varios docentes y de diferentes disciplinas, se propone que al interior del espacio ningún participante asuma esa función y que la cursada no se sustente en una modalidad expositiva. De este modo, se intenta promover la legitimidad de la participación de todos en las discusiones y en las decisiones concernientes a las diversas tareas desarrolladas.

Asimismo, en tanto la dinámica no adopta la forma de “clases” ni se implementan metodologías explicativas, el abordaje de los textos no se efectúa según una preparación anterior o a cargo de sujetos específicos, y la lectura exige el mismo compromiso para el conjunto de los participantes por cuanto en los encuentros no se realizan exposiciones de contenidos. Esto se orienta a desbaratar tanto la delimitación de roles habitualmente circunscripta en la situación educativa y las actividades específicas que se condicen con las identidades de “docente” y de “estudiante”, así como la organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en base a saberes específicos o a interpretaciones legitimadas por una autoridad sancionada formalmente.

El colectivo impulsor, de manera previa a la cursada, realiza una selección de textos y configura un conjunto de actividades tentativas que luego se ponen a consideración y revisión de manera conjunta con el resto de los participantes.

La propuesta inicial incluye la elaboración de varios trabajos en el transcurso de los encuentros y la discusión de los escritos resultantes de manera colectiva, de modo que cada participante pueda realizar y recibir una reflexión crítica de su trabajo y del de los otros. Para la producción de esos escritos, por otro lado, se sugiere distanciarse de la preocupación por lograr una interpretación certera de los textos abordados y privilegiar las reflexiones que eventualmente irrumpen en el encuentro con las lecturas.

En la experiencia se trabaja con un programa y se dispone de un cronograma inicial. Sin embargo, se propone que éste se adapte a la temporalidad propia de las discusiones y a las propuestas de desbaratar el orden, la cantidad o la selección de lecturas planificadas. Esto responde al objetivo de no supeditarse a las temporalidades académicas, en tanto se considera que suelen producir clausuras en términos de intercambios o reflexiones por adecuarse a una temporalidad externa al proceso de formación, es decir, exterior a una participación efectiva de quienes transitan ese proceso.

El requisito formal correspondiente a la acreditación se resuelve estableciendo la misma nota para todos los cursantes, desligada del desempeño particular en la materia. Esta calificación se decide colectivamente y en las fechas establecidas se hace circular una planilla para que cada participante complete en ella el espacio correspondiente.

Asimismo, se propone no homologar las nociones de “evaluación” y de “calificación”, y conferirle a la primera el sentido de una “reflexión”. De este modo, la evaluación se considera una práctica inmanente al desarrollo del proceso, potencialmente enriquecedora para el desenvolvimiento de la experiencia. No obstante, algunos encuentros se dedican en su totalidad a la realización de evaluaciones específicas, que consisten en instancias de reflexión colectiva en determinadas fechas e involucran tanto una crítica sobre la experiencia como sobre los trabajos realizados a lo largo de la misma.

De Premisas que Orientan Prácticas Educativas

Las observaciones anteriores permiten exponer el modo en que los diversos lineamientos involucrados en la dinámica de la cursada, allende de las manifestaciones específicas que cobran en la resolución de sus distintas aristas, responden a una *postura política* orientada a desplegar prácticas según las premisas de “autonomía”, “democracia directa”, “autogestión” y “horizontalidad”. Tanto el corrimiento de la metodología explicativa como de la organización de las acciones en base al saber, así como la implementación de evaluaciones colectivas, las decisiones en torno a la calificación, la atención conjunta a la temporalidad del proceso y, en general, la totalidad de los ejes, se sostienen en un propósito común: el de materializar una relación diferente entre sujetos.

El tipo de constitución subjetiva implicada en la práctica militante, que valoriza las posibilidades de los sujetos y las relaciones de horizontalidad entre éstos, supone una problematización de los roles y reparticiones legitimadas en las formas burocráticas estatales, así como una recusación de las jerarquías asentadas en la universidad; recusación que se manifiesta –además de en las intervenciones en los órganos de gobierno– en las instancias de cursada de estas propuestas alternativas.

En lo que hace al trabajo cotidiano del aula, entonces, la “autogestión” implica la *gestión colectiva* de las actividades y el cuestionamiento de la escisión entre dirigentes y ejecutantes. Así, bajo la modalidad que adopta la intervención en el terreno de la cursada, la producción de conocimiento colectiva supone también en este ámbito tender a horizontalizar la toma de decisiones y, específicamente, a desbaratar la delegación de tareas imbricadas en las identidades de “docente” y de “estudiante”; identidades que encauzan legitimaciones diferenciadas en la valoración de la palabra según “posesiones” y “carencias” de saberes, con una delimitación concomitante de tareas y funciones –“dar” el saber quien lo tiene, “recibirlo” quien carece de él.¹⁸ Como se expresa en el siguiente extracto del cuadernillo de una de las experiencias:

“No negamos las diferentes trayectorias y los saberes específicos de cada una de las que participan de la experiencia, pero lo que sí negamos es que esto determine los roles y relaciones que queremos construir. Igualdad no significa homogeneidad, podemos ser iguales y diferentes. Diferentes en cuanto a recorridos y lecturas realizadas, iguales en cuanto a las relaciones que establecemos entre nosotros y con la construcción y apropiación del conocimiento”.¹⁹

La postura política de las experiencias se sustenta en un principio igualitario que, lejos de suponer el desconocimiento de las diferencias de formación, de pretender homogeneidad o de desestimar las distintas trayectorias de quienes participan en los espacios; implica más bien valorar la palabra de cada participante allende de su pertenencia de claustro o de las prerrogativas dadas por cargo, así como promover las potencialidades de cada sujeto para ejercer de manera activa un ejercicio crítico-reflexivo en relación con su formación.

De Implicancias entre Prácticas Políticas y Formas Educativas

“La apuesta de la materia es construir nuevas formas de relacionarse que cuestionen el estado de cosas existente. Dado que, los lazos que se dan en el espacio del aula, determinan y son solidarios de un orden social, es que pensamos que al crear en acto nuevas relaciones, no estamos haciendo más (ni menos) que experimentar una distinta sociedad posible. A partir de este supuesto político es que ponemos en tensión la relación docente / alumno para reflexionar sobre las consecuencias políticas que conllevan las distintas maneras de experimentarla”.²⁰

En estas experiencias, las relaciones áulicas son concebidas como la expresión, en un ámbito singular, de un tipo de relación más general que da forma a los intercambios subjetivos en el orden social. Desde esta postura, las relaciones establecidas en las instituciones educativas constituyen una de las tantas cristalizaciones que despliegan y encauzan una sociedad jerárquica basada en la desigualdad, y es en este marco que en los espacios de producción de conocimiento colectiva se propone la transformación de esas relaciones, principalmente modificando los vínculos cotidianos que constituyen la subjetividad de los actores académicos. Es decir, la contraposición que introducen estos espacios no se propone en términos de cruces entre metodologías de enseñanza, sino entre las formas de relación social que éstas pueden implicar y entre los principios que ineludiblemente toda “metodología” –en tanto práctica social- conlleva (Scribano y De Sena, 2009).

Lo anterior significa que el interés que sustenta el desarrollo de estas experiencias no es de naturaleza “pedagógica”, en el sentido de orientarse a modificar métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que se asume el terreno de la educación formal como suelo singular de intervención concreta para un proyecto político que apunta a transformar relaciones sociales, sustentado a la vez en un tipo de práctica política que puede asimilarse a la desplegada tanto en relación con los órganos de gobierno universitarios como con ámbitos externos a la universidad –como por ej., algunos movimientos asamblearios-.

De esta manera, “autonomía”, “autogestión”, “democracia directa”, “organización colectiva” y “horizontalidad” constituyen premisas que dan forma a las prácticas políticas de intervención en las instancias representativas –como las Juntas Departamentales de carrera- y a las prácticas educativas propuestas y desplegadas en el aula. La implicancia recíproca entre unas y otras prácticas está dada por su inscripción en una misma postura política. Esta postura supone un tipo de constitución subjetiva consistente en postular la igualdad e intentar potenciar la capacidad de todo sujeto, así como apunta a correrse de un lazo tradicionalmente caracterizado por el verticalismo, por la apropiación privada de los ámbitos de decisión y por el reemplazo de unos sujetos por otros en el ejercicio de la acción política. En definitiva, las experiencias autogestivas se apoyan en la consideración de que es un principio desigualitario el que organiza tanto las instancias educativas –en las que el saber legitimado de unos suele justificar la anulación de la palabra de otros-, así como la política de delegación –en la que un saber exclusivo de “expertos” o tecnócratas justifica un orden de mediaciones-, de ahí que en estas experiencias se proyecte la transformación de esas condiciones según el principio de igualdad entre los sujetos.

Esa constitución subjetiva, como afirmáramos, tuvo su marco de inscripción en un contexto más general de cambios prácticos y discursivos, como el que revistió el período de los años próximos al 2001. Contexto que, como otros en la historia, no ha dejado de afectar a los actores universitarios.

Debilidades y Revitalizaciones de la Militancia Universitaria en el Período Próximo al 2001:

Lejos del intento de postular una relación mecánica y/o de “reflejo” entre el marco social más general y el universitario, no pueden desatenderse no obstante las imbricaciones entre el clima político de uno y otro y sus mutuas afectaciones.

En ese sentido, puede señalarse respecto a las dos últimas décadas que, del mismo modo que, en el campo de lo social se reconoce la emergencia de prácticas impugnatorias a la lógica de mercado en el momento de mayor auge y consolidación del modelo neoliberal; las experiencias académicas referidas comienzan a delinearse en un contexto en que los dispositivos de acreditación parecen imponerse²¹ y regir la producción de conocimiento. Unas y otras irrupciones empezaron a forjarse a mediados de la década del '90 y fortalecieron el encauzamiento de nuevas iniciativas con posterioridad al estallido del 2001. Asimismo, estas irrupciones acontecieron luego de un período de desmovilización en los actores universitarios como fueron los años de fines de los '80 –período desmovilizado si se considera un breve recorrido por diferentes etapas de la militancia en el ámbito académico,²² desmovilización que en los años '90 y en la primera década de este siglo a la vez va a profundizarse y revertirse.

Durante los años '90, se producen dos tipos de procesos, en sentido inverso. Por un lado, la ola neoliberal y su intentona desmovilizadora, así como las reformas flexibilizadoras, ejercen sus efectos de despolitización en los actores universitarios, en los que el ánimo generalizado progresivamente va a caracterizarse por una *perspectiva del consumidor* (Heler, 2008) que, lejos de motivaciones políticas, presenta un interés privado que supedita la producción de conocimiento a la obtención de acreditación. Es decir que los cambios en el entramado institucional de la educación superior afectan las instancias de formación, alterando los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como las subjetividades involucradas, evidenciando en la generalidad del estudiantado el privilegio de una lógica pragmatista centrada en la consecución de la carrera académica y el escaso compromiso con las problemáticas que trascienden el interés individual (Barros et. al., 2003; Naishtat y Toer, 2005).

No obstante, por otro lado, los conflictos de la década –de los años '95 y '99- convocan la resistencia y movilización de grupos universitarios, varios de los cuales paulatinamente manifiestan a la vez una participación activa en la autogestión de nuevas posibilidades organizativas –como comentáramos más arriba- y un progresivo corrimiento de los temas convocantes respecto de los problemas en la universidad.

Y, finalmente, son procesos semejantes a estos últimos los que se observan en los años cercanos al 2001. Por un lado, la exacerbación del individualismo y la pérdida de interés por la acción común resultan correlativas a una crisis de representación y a una “desconfianza hacia la política” en el escenario nacional que repercute en el estudiantado, con el consiguiente debilitamiento de su participación política



(Naishtat y Toer, 2005). Pero por otro lado, se registra la emergencia de nuevos modos de participación en la universidad, que distanciándose de la noción de representación y de las prácticas partidistas reivindican otras formas de intervención política, especialmente a partir de propuestas de carácter horizontal (Kandel, 2005). Es en ésta dirección, y potenciando ésta tendencia, que en los años posteriores al 2001 comienzan a organizarse las experiencias colectivas de *autogestión del conocimiento* presentadas en este escrito.

Conclusiones

A manera de Observaciones finales:

Las relaciones entre la universidad y el mundo sociopolítico presentan una enorme complejidad. Por un lado, la universidad compone un ámbito con sus propias especificidades, en el que las prácticas parecen acotarse a sus muros internos, donde se despliegan y ensayan acciones organizativas en relación con la particularidad de sus problemas, inquietudes y formas de tramitarlos.

Pero por otro lado, esas relaciones y prácticas no dejan de afectar y de ser afectadas por las que van forjándose y cristalizándose a nivel social general –como parece mostrar, por ejemplo, la cercanía temporal entre el conflicto del '99 en la universidad y lo acontecido en 2001 a nivel nacional, acontecimientos que revestirían un punto de visibilidad de prácticas subterráneas que venían forjándose; o como muestran también la emergencia y consolidación de experiencias luego de esos años-

La importancia de potenciar el campo de estudios sobre la universidad ha sido subrayada por varios autores en los últimos años (Buchbinder et. al, 2010; Arriondo, 2011, entre otros), y ha sido sustentada en las profundas y recíprocas implicancias entre los rumbos de la academia y los del devenir socio-histórico del país. En los casos aquí abordados, el entrelazamiento entre el terreno político y el terreno educativo que habilitó la irrupción de las experiencias, convoca a una elucidación sobre la politicidad inherente a las prácticas educativas y a sus mutuas implicancias con prácticas, concepciones y posturas políticas. Por tal motivo se considera aquí que profundizar en el abordaje de estos espacios adquiere una relevancia específica, tanto para contribuir al estudio de los fenómenos políticos emergentes en la Argentina post-2001, como a la reflexión sobre la actualidad de los cambios en las concepciones y prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Arriondo, L. (2011): "Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los '80", Revista del CCC. Bs. As. Enero / Abril 2011, n° 11.
- AAVV (2006): Colectivo Más Que un Nombre, Revista Dialéctica, Colectivo de Estudiantes de Filosofía, *UBA Factory. Reestructuración capitalista y lucha de clases en la Universidad de Buenos Aires (1992 – 2006)*, Buenos Aires.

- Barros, M.E. Gunset, V. Abdala, C., Cangerni, C. y Navas, G. (2003): "Los efectos del neoliberalismo en la vida cotidiana de los estudiantes", Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior Siglo XXI, San Luis, 2003.
- Bonnet, A. y Piva, A. (comps.): *Argentina en pedazos. Luchas sociales y conflictos interburgueses en la crisis de convertibilidad*, Buenos Aires, Ediciones Continente, 2009.
- Buchbinder, P.; Califa, S. y Millán, M. (comps), (2010): *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*, Bs. As., Final Abierto.
- Cafassi, E. (2002): *Olla a presión. Cacerolazos, piquetes y asambleas sobre el fuego de la sociedad*, Ed. La República, Montevideo.
- Cerletti, Alejandro A., "Educación, sujeto e igualdad. Revisión de El maestro ignorante, de Jacques Rancière", en *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- Cuadernillo del Colectivo de la materia Epistemología y métodos de la investigación social, "El malestar en la academia" Boletín n° 2, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, segundo cuatrimestre de 2009.
- Documento del Colectivo Revocables, Lista 68 - Estudiantes de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras – UBA- Bs. As., octubre de 2008.
- Documento del Nodo Colectivo de Co-organización militante, UBA, Bs. As., marzo de 2011.
- Forster, R. (2006): *Notas sobre la barbarie y la esperanza. Del 11 de septiembre a la crisis argentina*, Biblos, Bs. As.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2008): *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento indígena-popular en Bolivia*, Buenos Aires, Ediciones Tinta Limón, p. 21.
- Heler, M. (2008): "La lógica del excedente y el actual predominio de la perspectiva del consumidor", en *Cuadernos del Sur-Filosofía*, Bahía Blanca.
- Hupert, P. y Lewkowicz, I. (2001): "Historia y memoria: ¿una relación? Historia y militancia o historización militante", en *Cuaderno de Pedagogía* n° 8, Rosario.
- lñigo Carrera, N. y Cotarelo, M. C. (2004): "Génesis y desarrollo de la insurrección espontánea de diciembre de 2001 en Argentina", Bs. As., PIMSA.
- Kandel, Victoria (2005): "Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia", en Gentili, Pablo; Levy, Bettina (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento*, Bs. As., CLACSO.

- Murillo, S. (2005): *Contratiempos. Espacios, tiempos y proyectos en Buenos Aires de hoy*, Ediciones del CCC-IMFC, Buenos Aires.
- Ouviña, H., "La autonomía urbana en territorio argentino", en *Argentina en pedazos*, Bonnet y Piva (comps), Buenos Aires, Ediciones Continente, 2009, p. 117.
- Naischtat, F. y Toer, M. (2005): *Democracia y representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*, Bs. As., Editorial Biblos.
- Rancière, Jacques (2008): *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Rinesi, E., Nardacchione, G. y Vommaro, G. (2007): *Los lentes de Víctor Hugo. Transformaciones políticas y desafíos teóricos en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Prometeo.
- Schuster, F. et. al. (comps.) (2005): *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Prometeo.
- Singer, M., "Horizontalizando prácticas en la educación superior", ponencia presentada en el "Congreso Internacional Profundizando la democracia como forma de vida", UNR, Argentina, mayo de 2010.
- _____, *De una experiencia disruptiva en el ámbito académico*, tesina de licenciatura, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2009.
- Schuster, F. (2002): *La trama de la crisis. Modos y formas de protesta social a partir de los acontecimientos de diciembre de 2001*, Bs. As., IIGG.
- Scribano, A. O. y De Sena, A. (2009): "Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación", Chile, Cinta Moebio.
- Tapia, Luis (2008): *Política salvaje*, CLACSO, Coediciones La Paz: CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.
- Zibechi, R. (2003): *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*, Letra Libre, La Plata.

¹Por otro lado, hay nuevos proyectos en curso y experiencias similares implementadas en otras facultades y universidades.

²Dentro de la variedad de experiencias que podrían considerarse de "autogestión del conocimiento", reservamos esta designación a las que se orientan a una intervención directa en el ámbito estatal universitario.

³La aprobación institucional de estos espacios se obtiene en cada caso a partir de la firma de un docente -con las acreditaciones necesarias- como "titular", no obstante esa firma sólo satisface un requisito formal y ello se

aclara ya en la presentación de cada programa en las Juntas Departamentales respectivas. Esta modalidad ha generado conflictos en los órganos institucionales y ha exigido en variadas oportunidades manifestaciones colectivas para obtener la aprobación de los espacios.

⁴Tanto en lo que concierne a las jerarquías implicadas en las identidades de “docente” y de “estudiante” como en lo referido a las jerarquizaciones que estructuran la forma cátedra en la UBA -según los cargos de “Titular”, “Adjunto”, “Jefe de trabajos prácticos” y “Auxiliares” “de primera” o “de segunda”-.

⁵Paridad entre un peso argentino y un dólar estadounidense, establecida por ley diez años antes durante el gobierno de Carlos Menem.

⁶El 20 de diciembre, ante la renuncia y huida en helicóptero del presidente Fernando De La Rúa, asume el entonces presidente de la Cámara de Senadores –una de las dos cámaras legislativas nacionales en la Argentina-, Ramón Puerta. Pero la indignación popular ante la crisis económica y política no se detuvo con la partida delarruista y el descontento continuó expresándose en las calles. El recambio de Puerta no se demoraría, y el 23 de diciembre asume como presidente Adolfo Rodríguez Saá, cuyo reemplazo se produce el 30 de diciembre por Eduardo Camaño, entonces presidente de la Cámara de Diputados y cuyo mandato duraría asimismo sólo unos días. El 2 de enero de 2002 asume finalmente sus funciones como presidente Eduardo Luis Duhalde, que ocuparía el cargo hasta el año 2003 con la elección y ascenso de Néstor Kirchner a la presidencia.

⁷Este planteo lo presentan diversos autores desde diferentes ópticas y perspectivas (por ejemplo, Rinesi, Nardacchione y Vommaro, 2007; Schuster et. al. 2005; Cafassi, 2002; Murillo, 2005; Zibechi, 2003). Una visión heterogénea se encuentra en Forster, 2006.

⁸Nos basamos aquí en el análisis realizado por varios colectivos de trabajo de la Facultad de Filosofía y Letras en UBA Factory. Reestructuración capitalista y lucha de clases en la Universidad de Buenos Aires (1992 – 2006), Buenos Aires, 2006.

⁹Nos enfocamos en esto último más adelante.

¹⁰Entre las experiencias que comenzaron a forjarse en ese período y que se inscriben en la línea de aquellas búsquedas, puede referirse en la Facultad de Filosofía y Letras el “Taller de Teoría social” -que desde su creación a fines de los `90 mantiene el propósito de problematizar las prácticas de investigación a partir de un ámbito de estudio colectivo y horizontal-, o la experiencia de “Autogestión de apuntes” en la Facultad de Ciencias Sociales, emergida durante el conflicto del `99, entre varios otros espacios.

¹¹A diferencia de las asambleas universitarias que tradicionalmente son convocadas por las agrupaciones a cargo de los órganos gremiales estudiantiles.

¹²Extraído del Documento del Colectivo Revocables, Lista 68 - Estudiantes de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras – UBA- Bs. As., octubre de 2008.

¹³Ib.

¹⁴Aclaremos que en esta presentación nos estamos limitando a los corrimientos respecto del “movimiento estudiantil” de los últimos años, sin la intención de postular, no obstante, que las inquietudes en torno a la universidad presentes en las experiencias expuestas no registren precedentes en otras décadas o contextos.

¹⁵Ib.

¹⁶Extraído del Documento del Nodo Colectivo de Co-organización militante, UBA, Bs. As., marzo de 2011.

¹⁷La reposición de los puntos que realizamos en lo que sigue está enfocada en la materia “Epistemología y métodos de la investigación social”, por ser la experiencia en que hemos centrado el trabajo de observación participante. No obstante, en general conciernen al conjunto de las experiencias de autogestión del conocimiento. Por otro lado, aclaramos que hemos decidido concentrarnos en el carácter propositivo del proyecto más que en su implementación, en función del tipo de reflexión privilegiada en este escrito.

¹⁸Nos valemos aquí de las conceptualizaciones de Jacques Rancière en *El maestro ignorante*, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires, Libros Del Zorzal, 2008.

¹⁹Extraído del Cuadernillo del Colectivo de la materia Epistemología y métodos de la investigación social, “El malestar en la academia” Boletín n° 2, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, segundo cuatrimestre de 2009.

²⁰Ib.

²¹Nos referimos a las políticas de reforma educativa implementadas en la Argentina en los años ‘90 (LFE-24.195/93; LES-24.521/95).

²²En lo concerniente al movimiento estudiantil en la universidad argentina no puede dejar de mencionarse como hito fundamentalmente significativo para su constitución la Reforma Universitaria de 1918, en tanto hecho promotor de un proceso de transformación en la universidad y de alcance en distintos lugares del continente. Pero sobre todo, por cuanto sus premisas –como las vindicaciones de cogobierno o de libertad de cátedra, entre otras- fueron de enorme influencia en el movimiento estudiantil argentino desde entonces, que va a recuperar sus principios como parte de sus proclamas, especialmente hasta la década del ‘60.

En lo que hace a la segunda mitad del último siglo, entre fines de los años ‘60 y comienzos de los ‘70 se produce un proceso de “peronización” de la universidad argentina, básicamente consistente en el reemplazo de la tendencia “reformista” y de los postulados heredados de la reforma del ‘18 por una identificación inmediata con partidos políticos de tendencia peronista (Arriondo, 2011). Por otro lado, se establece un proceso de profunda radicalización cuya máxima expresión está dada por la participación de los estudiantes en el “Cordobazo” –conflicto acontecido en la provincia de Córdoba que es considerado hito

desencadenante de la caída de la dictadura de Onganía y su autodenominada "Revolución Argentina" a fines de los años `60-. A partir del año `74 y potenciándose en el `76 con el comienzo formal de la dictadura en la Argentina, la militancia universitaria y sus actores se constituyen en objeto de ataque sistemático por parte del gobierno nacional, que interviene universidades, implementa medidas de restricción del ingreso, cierra facultades politizadas y persigue a sus actores, logrando importantes efectos de desmantelamiento, desorganización y despolitización de los actores universitarios. Con el retorno de la democracia, el inicial intento de recomposición del ingreso irrestricto a la universidad y el crecimiento de la matrícula durante los años `80; se revitaliza la participación política universitaria, con una militancia caracterizada por el partidismo y por una preeminencia de la Unión Cívica Radical (UCR), partido a cargo del gobierno nacional que a la vez que influye en la universidad vía el nombramiento de cuadros políticos como rectores, repercute en las prácticas y discursos universitarios logrando los votos y el triunfo en elecciones de centros de estudiantes de varias facultades. Pero esta revitalización de entonces comienza a decaer para fines de la década del `80 con la profundización del neoliberalismo y sus efectos en la subjetividad.