

# **La Facultad Libre de Rosario según la visión de sus docentes y autoridades.**

Entre diferencias y parecidos con la educación superior oficial

**AUTORES:**

QUATRINI, Pablo Adrián

SANTOS SHARPE, Andrés Ignacio

**TUTOR:**

GONZÁLEZ, Cristian

**AGOSTO DE 2012**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

La Facultad Libre de Rosario según la visión de sus docentes y autoridades: entre diferencias y parecidos con la educación superior oficial / Andrés Ignacio Santos Sharpe ; Pablo Adrián Quatrini. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-29-1580-7

1. Comunicación. 2. Universidad  
CDD 378.009

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICO/METODOLÓGICAS.....	6
El abordaje. Un posible recorrido.....	6
Concepciones sobre lo alternativo y la educación.....	13
Organización de la tesina.....	14
CAPÍTULO 1 - UN POSIBLE ABORDAJE DESDE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICANTE.....	17
1.1 Sentidos e imaginarios.....	19
1.2 De lo alternativo .....	20
1.3 Propuesta analítica.....	24
1.4 El saber, un móvil social.....	25
1.5 Instituido e instituyente .....	27
1.6 Lo oficial versus lo alternativo .....	29
1.7 A modo de cierre .....	30

CAPÍTULO 2 – CONSIDERACIONES HISTÓRICAS SOBRE LA UNIVERSIDAD EN LA ARGENTINA. ALGUNAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN QUE POSIBILITARON LA CREACIÓN DE LA FACULTAD LIBRE DE ROSARIO (FLR)

.....	31
2.1 El surgimiento de un movimiento .....	34
2.2 El legado anarquista y socialista en la educación argentina.....	36
2.2.1 Anarquismo.....	36
2.2.2 Socialismo.....	40
2.3 Política universitaria entre 1946 y 1955 .....	43
2.4 Militancia y alternatividad.....	45
2.5 Alternativa al mercado.....	47
2.6 Desde los cimientos de la FLR .....	50

CAPÍTULO 3 - CONJETURAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO NO OFICIAL .....

.....	55
3.1 PRIMER EJE.....	58
La construcción de la alternatividad a partir del eje saber/conocimiento en articulación con el eje deseo/deber .....	58
3.1.1 El saber legítimo.....	60
3.1.2 Saber y cuerpo .....	68
3.1.3 La pasión desbordada .....	72
3.1.4 La diversidad hace la diferencia .....	78
3.1.5 Otra forma de evaluar .....	83

3.1.6 A modo de cierre .....	85
3.2 SEGUNDO EJE: .....	87
Las marcas identitarias de la FLR leídas en términos del eje instituido/instituyente. 87	
3.2.1 Alternativa a pesar de las semejanzas.....	88
3.2.2 Cuestionar lo instituido.....	96
3.2.3 El hábito de libertad.....	99
3.2.4 La alternatividad está en otro lado.....	111
3.2.5 Tercer grupo; un análisis desde otra perspectiva.....	117
3.3 TERCER EJE: .....	119
Sobre la construcción de lo alternativo.....	119
3.3.1 Primer acercamiento .....	121
3.3.2 ¿Qué es lo que los hace alternativos? .....	123
3.3.3 El “entre” no pensable .....	132
A MODO DE CIERRE .....	140
AGRADECIMIENTOS.....	143
BIBLIOGRAFÍA .....	147
Otras fuentes citadas .....	156
Modelos de entrevistas .....	158

# INTRODUCCIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICO/METODOLÓGICAS

## El abordaje. Un posible recorrido

La presente tesina surgió a partir de nuestro interés por las relaciones entre instancias educativas oficiales y extraoficiales en la Argentina del siglo XX. En un primer momento indagamos las experiencias del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES), las Cátedras Nacionales y el espacio denominado Taller Total, las cuales retomaremos a lo largo de la tesina. Observamos que se posicionaban socialmente como alternativas a las instancias formales de enseñanza y, sin embargo, en algunos aspectos, no encontrábamos diferencias con otras instituciones educativas pero enmarcadas en el régimen de lo oficial. A partir de esta problemática, empezamos a indagar un caso actual: la Facultad Libre de Rosario (desde este momento FLR).

La FLR es una institución creada en el año 2005 por iniciativa de Fernando Peirone, la cual tiene como antecedente a la Facultad Libre de Venado Tuerto (desde este momento FLVT), experiencia que surgió en 1990 y de la cual la FLR se nutrió. Una de las particularidades de nuestro caso de estudio es el hecho de que no recibe ningún tipo de ayuda estatal y de no estar regida por la Ley de Educación Superior, así como también el hecho de que se autocataloguen desde su página web como una experiencia alternativa a la educación superior oficial<sup>1</sup>. Surgieron así dos interrogantes que de algún modo fueron la guía de este trabajo de indagación: ¿Qué hace que algunas

---

<sup>1</sup> <http://facultadlibre.org/institucional/%C2%BFque-es-la-facultad-libre/> - visto en octubre de 2010.

instituciones se afirmen como alternativas en la sociedad? ¿Qué aspectos diferenciarían a “lo alternativo” de “lo oficial”?

Motivados por estos interrogantes, nos propusimos un análisis de la noción de alternatividad en un campo que nos interesa: la educación superior. Teniendo en cuenta las experiencias educativas que se propusieron y posicionaron social e históricamente como tales, encontrábamos interesante observar qué cuestiones motivaban a que las mismas instituciones se identifiquen y autoproclamen de esa manera.

Para ello desarrollamos un diseño de investigación a partir de un abordaje cualitativo basado en entrevistas en profundidad, las cuales brindan a los entrevistados cierta libertad para facilitar la aparición de diversas opiniones, informaciones, descripciones de experiencias y comportamientos que hacen a nuestro objeto de estudio. En la entrevista cualitativa se trata de sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstos atribuyen. Las entrevistas son de carácter semiestandarizadas, y se estructuran en base a una guía de pautas conformadas por un conjunto de preguntas abiertas, lo que posibilitará la reformulación y profundización en algunas áreas.

La elección de los instrumentos metodológicos para esta investigación responde a las siguientes necesidades:

- Conocer las características del ámbito en que los entrevistados desarrollaron su práctica profesional en la FLR, como así también la naturaleza del trabajo que realizaron; así como describir y analizar el marco organizacional-institucional en el que desempeñaron sus prácticas.
- Recabar e interpretar los discursos de los entrevistados en tanto expresión subjetiva de su vínculo con la institución/organización, con sus ideales profesionales (construidos en el seno de la familia, en las instituciones de

formación y a lo largo de su experiencia profesional), con los miembros de los otros colectivos institucionales, con otras instituciones que se puedan catalogar dentro de la formación de “educación superior” y con la forma actual del ejercicio de su práctica.

- Indagar sobre aquellos aspectos que permitan dar cuenta de qué particularidades subjetivamente atribuidas permitirían adjudicarle (o no) discursivamente a la FLR la condición de “alternativa” tal como la misma se auto-atribuye en su página web.

Fue a partir de estos objetivos que realizamos catorce entrevistas en profundidad para la reconstrucción de los discursos que inquietan sobre las dimensiones en donde la alternatividad se construiría en el caso de la FLR. Estas entrevistas estaban dirigidas a dos grupos en particular, cuya distinción es sólo analítica puesto que sirvieron metodológicamente para pensar y analizar las entrevistas, pero unas y otras fueron articuladas indistintamente como retazos de discursos en la tesina:

1. Entrevistas a docentes
2. Entrevistas a Informantes Claves

Las entrevistas a los docentes fueron realizadas a once personas que impartieron algún curso, seminario o clase en la FLR. La razón por la cual se decidió entrevistarlos fue porque son actores que actuaban dentro de la misma institución que se plantea como alternativa y que, por tanto, pueden dar cuenta de algunas características de la misma. Vale aclarar que la mayoría de los entrevistados son, asimismo, docentes y académicos en universidades nacionales reconocidas, con lo cual, en muchos casos, la comparación entre una y otra institución se volvió inevitable sobre todo en lo que refiere a la práctica docente en uno y otro espacio. Aún así, en los casos en que no se tratasen de sujetos

cuyas condiciones de vida se desarrollasen en el ambiente de la educación superior, lo que rescatamos de estas entrevistas son las dimensiones en las cuales aceptan o desmienten una alternatividad ya asumida anteriormente por la FLR (teniendo en cuenta lo expuesto en su página web) y qué significados otorgan a las acciones de la FLR en este contexto específico.

Por otro lado, las entrevistas a Informantes Claves fueron realizadas a tres referentes de la FLR: Fernando Peirone<sup>2</sup>, fundador de la institución analizada y cofundador de la Facultad Libre de Venado Tuerto, organización que precedió a nuestro caso de estudio; Gustavo Varela<sup>3</sup>, ex-miembro de la Comisión Directiva de la Fundación Facultad Libre de Rosario y docente de la misma, y Adriano Peirone<sup>4</sup>, actual director de la FLR. Estas entrevistas se realizaron con la finalidad de dar cuenta de la historia de la institución, de sus aspectos organizacionales, del sistema evaluatorio, de la planificación y organización de la currícula y las materias y de sus relaciones institucionales con la sociedad, el Estado y con el sistema educativo oficial, así como también, al igual que en las entrevistas a docentes, con el propósito de dar cuenta de la construcción de la alternatividad por parte de estos directivos. Vale destacar que los modelos para cada tipo de entrevista se encuentran en el anexo.

---

<sup>2</sup> Fernando Peirone fue uno de los que dirigió la Biblioteca Popular Florencio Ameghino, uno de los fundadores de la Facultad Libre de Venado Tuerto y ex director de la FLR. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad del Cine.

<sup>3</sup> Gustavo Varela es profesor de Filosofía y docente de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido docente de la Facultad Libre de Venado Tuerto y de la FLR. Se especializa en la investigación del tango.

<sup>4</sup> Adriano Peirone es el actual director de la FLR. Dirige a dicha facultad desde el 2009. Actualmente estudia Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Rosario.

En la primera etapa del trabajo de campo se revisó, sistematizó y analizó la información previa sobre experiencias que se posicionaban socialmente como alternativas, experiencias que coexistían al tiempo que criticaban al sistema educativo oficial. A partir de esta revisión, hemos reformulado el objeto de estudio procurando una focalización o recorte más específico del mismo.

Luego de indagar sobre distintos materiales que referenciaban y analizaban la llamada “educación alternativa”, encontramos que, si bien existe una amplia bibliografía y relatos de dichas experiencias en educación primaria y secundaria, con casos (aunque discutidos en tanto que alternativos) como las escuelas Waldorf<sup>5</sup>, la Summerhill<sup>6</sup>, las escuelas Round Square<sup>7</sup> o las experiencias de educación anarquistas y socialistas<sup>8</sup>, por

---

<sup>5</sup> La educación Waldorf tiene sus raíces en las investigaciones del pensador y científico austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Según la filosofía antroposófica de Steiner, el hombre es un ser trimembrado – tiene cuerpo, alma y espíritu--, cuyas capacidades se despliegan a lo largo de tres períodos de desarrollo en la marcha hacia la adultez: la infancia temprana, la infancia intermedia, y la adolescencia. En la actualidad existen alrededor de 900 escuelas Waldorf en el mundo de las cuales seis se encuentran en Argentina.

<sup>6</sup> La escuela Summerhill fue fundada en 1921 por Alexander Neill, pedagogo y psicoanalista. Se trataba de una escuela con internado con la característica de que los niños no tenían que realizar actividades obligatorias. Había profesores y horarios de clase pero los alumnos asistían si querían; tampoco había normas que no hayan sido acordadas por la asamblea del colegio, formada por alumnos y profesores, en la que todos tenían el mismo voto. De esta forma, según Neill, se desarrollaba el espíritu libertario y crítico en el alumno.

<sup>7</sup> Round Square significa "Ronda de la Plaza" nombre que proviene de un edificio del siglo XVII en Gordonstoun School en Escocia cuyo diseño era circular. Este nombre se pensó en función de las enseñanzas de Kurt Hahn, cuya filosofía educativa se apoyaba el crecimiento de la "persona completa".

<sup>8</sup> Haremos referencia a estas experiencias en el capítulo “Algunas consideraciones sobre las condiciones de producción que posibilitaron la creación de la FLR” de la presente tesina.

nombrar algunos de los casos internacionales más conocidos, el material se vuelve mucho más escaso en la educación superior.

Algunas de las experiencias que encontramos forman parte de las instituciones anarquistas y socialistas a principios de siglo XX, la experiencia del CLES (Colegio Libre de Estudios Superiores) fundado en 1930 y que tuvo un papel destacado en la difusión de conocimientos y el debate de ideas a través de su revista “Cursos y Conferencias” o las “Cátedras Nacionales” en la Universidad de Buenos Aires (UBA) que se gestaron en la década del ‘60 y se dispararon luego de la intervención de Onganía en el año ‘66 sobre todo en la carrera de Sociología y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En una segunda etapa de preparación y diseño, los análisis y conclusiones derivadas de la etapa inicial han motivado un segundo recorte. En principio se tomó la decisión de no abarcar a todas aquellas instituciones de educación superior que se propusiesen como alternativas, sino que resolvimos hacerlo únicamente sobre un estudio de caso: la FLR en tanto institución que se autodenomina como *una experiencia de educación alternativa*<sup>9</sup>. Tomamos esa decisión porque nos interesaba ver de qué manera un estudio de casuística como el presente, que es realizable en un plazo lógico de una tesina de grado, permite pensar en términos generales el problema de la tensión entre oficial y alternativo en educación superior. A partir de ahí, se decidió entrevistar a aquellas personas que ejercen o ejercieron un cargo, sea este un puesto directivo o

---

<sup>9</sup> Esta autodefinición se podía encontrar en la página web de la FLR, así como en su facebook. A partir de 2012, reformularon dicha definición en su página web por la siguiente: “La Facultad Libre es una experiencia cultural alternativa con el objetivo de construir herramientas de reflexión e implementar un concepto de educación alternativo e innovador”.

<http://facultadlibre.org/institucional/%C2%BFque-es-la-facultad-libre/> - visto en octubre de 2010.

docente en la FLR. El propósito aquí fue poder armar un corpus que nos permitiese trabajar las consideraciones sobre lo que es o no alternativo en educación superior, al tiempo que se realizaba una comparación de las representaciones que los entrevistados, comparten o no acerca lo que es lo alternativo y lo que implica una institución de educación superior “no-alternativa”.

Fue sólo luego de las entrevistas realizadas que organizamos el análisis a partir de tres ejes de indagación: saber/conocimiento (articulado con el sub-eje deseo/deber), instituido/instituyente y alternativo/oficial, los cuales fueron dispuestos sobre lo dicho por los mismos entrevistados. A partir de ahí, nos propusimos explicar por qué fueron estos ejes los que retomamos para el análisis y no otros; qué tipo de relevancia tuvieron estos ejes en los discursos de los entrevistados.

Teniendo en cuenta éstas experiencias, la propuesta de esta tesina no es precisar de antemano una definición de lo que podría ser o no lo alternativo en la educación superior argentina, sino que la entendamos como una noción que expresa, condensa y articula múltiples enunciaciones e interpretaciones sobre la educación en general y sobre las formas de institucionalizar proyectos educativos que se posicionen como “distintos a los ya establecidos”, de modo que exceden a la enunciación textual de la noción y que remite a un campo semántico más amplio sobre la situación del país, la economía, la sociedad, la historia, sobre significaciones que la atraviesan tangencialmente y/o que se encadenan con ésta y, por supuesto, a la posición de quien la enuncia.

Lo que permite pensar esta perspectiva es una concepción de discurso que no se refiere sólo a lo verbal, sino a una práctica articuladora que produce efectos de verdad y articula identidades, es decir que refiere a efectos de sentido determinados. En este sentido es que retomamos para el análisis a distintos autores tales como Michel

Foucault, Jacques Derrida, y Cornelious Castoriadis. Es importante tener en cuenta que, si bien los pensadores en cuestión tienen marcadas diferencias sobre todo en lo que atañe a la preeminencia de lo imaginario o lo simbólico en la producción social de las significaciones, todos tienen en común la ruptura con las nociones representacionales o cualquier intento de encontrar un origen, esencia o ser de las cosas.

## **Concepciones sobre lo alternativo y la educación**

Siguiendo esta perspectiva analítica, no podríamos hablar de identidades o de discursos si el sentido fuera un constante deslizamiento metonímico, cierta regularidad parcial de las significaciones es necesaria para lograr estabilizar sentidos; tiene que existir un efecto ideológico de cierre. Es en este sentido que retomamos análisis previos sobre la cuestión de lo alternativo a fin de poder enriquecer la presente tesis.

Si observamos los distintos autores que analizan lo alternativo en el marco de la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA), tales como Natalia Vinelli (2004), Carlos Rodríguez Esperón (2004), Margarita Graziano (1980), Carlos Mangone (2005), entre otros, podemos observar que la alternatividad es pensada por oposición a un estado de las cosas previas. Esta perspectiva plantea una oposición alternativa /oficial, que desarrollaremos en el marco teórico como una de las lecturas que más se siguieron a la hora de analizar la alternatividad. Por otro lado, nuestro análisis plantea una interpretación que va más allá de las oposiciones dicotómicas a pesar de que éstas sigan ejerciendo influencia en la circulación de discursos.

Retomando lo dicho en relación a la inexistencia de una definición anterior a la práctica discursiva misma sobre lo alternativo, la alternatividad de una institución descansa sobre ciertas dimensiones de la construcción actual de la educación. Esta

aserción obligaría a realizar dos estudios distintos: uno que dé cuenta de la construcción actual de la educación; y un segundo que nos permita analizar sobre qué dimensiones se construye la alternatividad, en este caso, en la FLR.

En cuanto al primero de éstos aspectos, la construcción actual de la educación, a fin de abocarnos específicamente a lo formulado al principio de la introducción, nos remitiremos principalmente a investigaciones de autores tales como la doctora en educación Sandra Carli y a los historiadores Pablo Buchbinder y Osvaldo Graciano. Será entonces el segundo de estos aspectos el que desarrollaremos a lo largo de éstas páginas.

Esta última cuestión parte de que la caracterización de una determinada institución educativa como alternativa no es, claramente, producto del azar. Implica ciertas representaciones sociales sobre lo alternativo, sobre la educación, sobre lo que implica una institución educativa e incluso sobre las construcciones históricas que permiten, en la red de relaciones sociales y culturales en las que estamos inmersos, pensar lo alternativo a partir de una oposición con lo oficial.

## **Organización de la tesina**

Teniendo en cuenta lo mencionado *ut supra*, el desarrollo de la presente tesina, se divide en tres partes, además de la presente introducción y de la conclusión. La primera de ellas está dedicada a construir un marco teórico afín a los objetivos expuestos anteriormente.

La segunda parte está dedicada a dar cuenta las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de una experiencia tal como la FLR.

La tercera parte propone un análisis que en primera instancia presenta las dimensiones principales en las que los entrevistados dieron cuenta de las variables substanciales que explicarían (o no), según ellos, el carácter alternativo de la FLR. A partir de ahí, se desarrollarán las razones por las cuales cada una de estas dimensiones, tomadas como ejes de indagación, fueron consideradas significativas en el marco de esta tesina y de estas entrevistas y, asimismo, qué otros aspectos involucran cada una de ellas. Estas dimensiones, tomadas como ejes de indagación en esta instancia, son:

1. La construcción del eje saber/conocimiento en articulación con el eje deseo/deber. En este eje indagamos sobre la dimensión del saber en la FLR a comparación de instituciones oficiales. Es decir, cómo la FLR legitima o no esa construcción del saber, cuánto retoma – si es lo que hace- de los “saberes populares” (Ford; 2001), si aprehender ese saber está relacionado a un mandato social, económico o de cualquier otra índole (eje deseo/deber).
2. Las marcas identitarias de la FLR leídas en términos del eje instituido/instituyente. Aquí indagamos la tensión que existe entre lo alternativo y algo que preexiste en una institución como la FLR y cómo repercute esto en sus prácticas institucionales.

No hay que olvidar que dichos ejes no fueron constituidos previamente a las entrevistas, sino que son fruto de éstas. Al mismo tiempo, estos ejes, que se ponen en común en la tercera parte de la tesina, están inevitablemente interrelacionados entre sí, dado el carácter construido de las dimensiones en tanto que categorías teóricas. Estos dos ejes sólo son analíticos destacados por nosotros para facilitar el acceso a nuestro objeto de estudio (la FLR).

El tercer eje se diferencia de los mencionados porque retoma aquellos extractos de las entrevistas en donde se pone en cuestión la dicotomía alternativo/oficial y analiza qué es lo que dicha oposición habilita e impide pensar.

### 3. Sobre la construcción de lo alternativo.

En una segunda parte del análisis se esgrimen argumentos sobre el por qué ciertas diferencias en las dimensiones anteriormente desarrolladas permitirían constituir a una institución educativa superior como alternativa en el contexto actual; qué deslizamientos metonímicos en conjunto con una regularidad parcial de las significaciones habilitan cierto efecto ideológico de cierre que constituye a la FLR como una institución discursivamente alternativa a las instituciones de educación superior oficiales en el seno de la misma sociedad.

Finalmente, vale aclarar ciertas cuestiones. Puesto que ni las preguntas ni las respuestas sobre la construcción de lo alternativo gozan de un consenso, no podemos afirmar que esta tesina represente el parecer unánime de investigadores y analistas sociales. Esto no significa que las cuestiones aquí planteadas en prosa ordinaria no puedan ser reformuladas en el lenguaje más técnico de las distintas disciplinas. Habrá quienes reconozcan probablemente las interpretaciones que hemos adoptado, pero existen muchas otras posibles. Cualquier trabajo como éste es, asimismo, producto de una época concreta, sus páginas representan de algún modo no sólo el estado de los conocimientos, sino también los intereses del presente, que no son siempre los del pasado y pueden no ser los del futuro, por lo que esta tesina, que versa sobre las construcciones de la alternatividad en un caso de estudio específico, da cuenta de parte de las preocupaciones de esta época y de las condiciones y hechos que posibilitan su producción. Esta obra es también, por tanto, un producto social.

## **CAPÍTULO 1 - UN POSIBLE ABORDAJE DESDE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICANTE**

Para elaborar este marco teórico en tanto que caja de herramientas hemos retomado algunos conceptos de relevancia vistos durante la carrera de grado. Asimismo, realizamos un recorte priorizando aquellos que consideramos más pertinentes para la tesina, entre ellos la noción de discurso, poder o efectos de verdad.

La noción de discurso de la cual se nutre la tesina trabaja a partir de una concepción que entiende el carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social sin por ello negar la existencia física de los objetos, sino entendiendo que el carácter discursivo de éstos es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución.

Retomaremos entonces la dimensión analítica de autores como Castoriadis, Foucault y Derrida en tanto que todos hacen una fuerte crítica al estructuralismo y a la noción de sentido por éste sostenida como una oposición de signos que disuelve el sentido en ella, ya que para los autores nombrados el sentido no se llega a agotar en esa red de significantes estructurales. Estos autores hacen hincapié en las relaciones entre significantes y no en la dualidad significado/significante, puesto que los significantes no poseen, según ellos, una correspondencia en forma de una determinación “real”.

Sin embargo, podría entenderse como problemático el uso teórico de Castoriadis en un mismo trabajo analítico en donde se encuentran Foucault y Derrida, ya que el primero hace foco en el registro de lo imaginario de Lacan, mientras que los segundos en el de lo simbólico o simbólico-imaginario.

Es decir, Castoriadis hace una fuerte crítica a Lacan al decir que el *imaginario* (radical) es la matriz constituyente a partir de la cual percibimos, pensamos y actuamos

mientras que *lo simbólico* (vinculado por Lacan al lenguaje y a la ley) será una sola de una de sus manifestaciones (al igual que la fantasía) y *lo real* quedaría eliminado de su apuesta teórica. Lo *simbólico* de Lacan sería, simplemente, lo que en el *imaginario radical* hay de normativo. Esta crítica a Lacan se podría considerar parcialmente para Foucault, ya que éste sigue una línea de lectura de la preeminencia de lo simbólico. Sin embargo, los ejes de sus críticas al estructuralismo, a interpretaciones humanistas del marxismo (como el de Lukács) y al determinismo económico son coincidentes.

Desde esta lectura, el uso de autores como Castoriadis, Foucault y, con más razón, de Derrida no nos impediría hacer uso de una concepción de discurso que entiende que los objetos, las acciones y comportamientos, los fenómenos, tan complejos como se quiera, y lo que su articulación pueda conformar pertenecen todos al orden discursivo. Allí están para recordárnoslo el guiño de Geertz, la construcción de la pared de Wittgenstein<sup>10</sup>, el mingitorio de Duchamp, pero también una piedra arrojada al vecino o colgada de nuestro cuello, y la locura considerada hoy o en la Edad Media. Lo discursivo, entendido de esta manera, pone el acento en el hecho de que toda *configuración social* es una *configuración significativa*. Y esto no tiene nada que ver con negar la existencia, por decir así, física, de los fenómenos. No se trata de negar la lluvia caída, pero sí de cuestionar que esto sea necesariamente un fenómeno meteorológico y no, por ejemplo, la expresión de la gracia divina. A través de estos autores, vamos analizar a la FLR no como un caso acabado, si no en relación a una trama discursiva sobre lo alternativo y a su posicionamiento en ella.

---

<sup>10</sup> Hay que destacar que en esta parte nos referimos al abordaje teórico de Ludwig Wittgenstein en su libro *Investigaciones Filosóficas*, no en *Tractatus logico-philosophicus*.

## 1.1 Sentidos e imaginarios

Antes de dar cuenta del marco teórico que será mayormente utilizado en nuestro análisis, vale nombrar un concepto que también será trabajado de manera más tangencial. Según Antonio Gramsci el sentido común muestra una visión del mundo como si fuese única, natural y como si fuese ese sentido el *buen sentido*. Los no filósofos la usan como filosofía, es decir, *la concepción del mundo absorbida acriticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en los que la individualidad moral del hombre medio (sic) se desarrolla* (1993:93), aparece representado en diversas formas y es una concepción disgregada, y hasta a veces incoherente, inconsistente. Ese sentido común aparece como verosímil y está basado en lugares discursivos y *puede ofrecer un modelo de construcción ideológica hegemónica* (1993:94).

Por otro lado, trabajamos al imaginario social como una noción que impregna los discursos de los entrevistados y que atraviesa de forma constante diversos aspectos de este trabajo de investigación; para ellos usamos la definición de Castoriadis.

Así, entendemos imaginario social como la posición (en el colectivo anónimo y por este) de un *magma de significaciones imaginarias*, y de instituciones que las portan y las transmiten. Es el modo de presentificación de la *imaginación radical* en el conjunto, produciendo significaciones que la psique no podría producir por sí sola sin el conjunto. Es la instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo (griego, romano, incaico, etc.) llevando a la emergencia de representaciones, afectos y acciones propios del mismo.

Esta caracterización de imaginario social es importante, dado que, para Castoriadis, es una de las dos variables (el componente funcional y el *imaginario*) que

se combinan en la conformación de la *institución*, y que permite que en toda institución haya un juego de fuerzas en tensión constante. Así, por un lado, encontraremos lo *instituido* que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado, conservador, resignado, en contra de todo cambio. Lo *instituyente* será aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación (Castoriadis; 2003:227-235).

Tanto lo instituido como lo instituyente poseen una naturaleza dinámica ya que uno ansía el lugar del otro, y esta naturaleza encontrará una importancia teórica fundamental cuando desarrollemos los *mínimos compartidos* entre la FLR y las instituciones de educación superior oficiales.

## 1.2 De lo alternativo

Teniendo en consideración que esta tesina se plantea un análisis de la noción de alternatividad en instituciones de educación superior y, específicamente, analiza el caso de la FLR, la cual se autodenomina como una opción alternativa en educación, el concepto más importante a considerar en este marco teórico es el de *alternatividad*. Sin embargo, vale aclarar que el material académico disponible sobre la educación *superior* alternativa es escaso, y por lo tanto, retomaremos textos y autores que trabajan lo alternativo desde otras disciplinas como la comunicación o la cultura, así como también análisis de educación alternativa en otros niveles, como en el secundario.

Una segunda dificultad a la hora de analizar dicha noción, es que los discursos sobre lo que es o no alternativo ponen en juego diversos significantes que, más allá de la imposibilidad de cierre de dicho concepto, da cuenta de una disputa parcial por hegemonizar un sentido alrededor de lo que es o debería ser lo alternativo. Aún así,

entendemos que hay autores que han trabajado la noción de lo alternativo en distintas áreas que merecen mención más allá de si sus definiciones son ampliamente aceptadas.

Entre los más destacados, encontramos que en *Marxismo y literatura* (1988), Williams habla de la existencia de culturas dominantes en momentos históricos específicos y diferencia, en esas culturas dominantes, elementos *residuales* y *emergentes*. Los residuales son aquellos residuos culturales del pasado pero que ya no cumplen un rol destacado, forman parte de la misma cultura, pero ya pasaron y quedaron como un resabio. Él da el ejemplo de "comunidad rural", que suena como si fuese oposición a una comunidad industrial, pero funciona como un residuo de una cultura pasada, cuando toda la sociedad era rural. Lo que retomamos de ese texto es, sin embargo, cuando define a los elementos emergentes, según Williams, estos son:

los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella: **en este sentido, emergente antes que simplemente nuevo** (1988:145 – el subrayado es nuestro).

Es decir que para Williams hay una cultura dominante, y en ésta puede haber elementos que quedaron de una cultura pasada (residuales), elementos nuevos y elementos alternativos o de oposición (emergentes).

También, el concepto de *alternativo*, es trabajado en la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA), en la materia "Teorías y Prácticas de la Comunicación II",

Cátedra Carlos Mangone<sup>11</sup>. En este espacio se realiza una lectura sobre lo alternativo que plantea algunas diferencias con la que trabajamos en la presente tesina. De esta forma, Mangone (2005:195) desarrolla una concepción de lo alternativo de la siguiente manera:

La primera cuestión es si históricamente la intervención alternativa debería limitarse a expresar los nuevos escenarios sociales, advertir la dimensión de los cambios y en última instancia utilizarlos en su provecho, siempre y cuando estuviera claro el carácter estratégico. ¿No es parte de lo verdaderamente alternativo la tarea conjunta de dar cuenta de esos cambios pero también de colaborar en su transformación liberadora? (el subrayado es nuestro).

Este desarrollo plantea un concepto de alternativo en tanto que colabora a transformar el escenario social. Por otro lado, nuestra tesina no deja de lado las relaciones de poder existentes entre una u otras posiciones desde la cual se construye saber (Foucault; 1987); pero sin embargo no atribuye la categoría de “verdad” a nada de forma independiente a su construcción social y a su relación con las posiciones de sujetos que le atribuyen dicho carácter.

Siguiendo la línea teórica de Mangone, Natalia Vinelli y Carlos Rodríguez Esperón entienden que lo alternativo en comunicación es parte de un proceso que abarca *desde el discurso hasta la organización del medio y las formas sociales en que éste se utiliza* (Vinelli y R. Esperón; 2004:3). Sin embargo, según los autores, y tal vez por la amplitud de lo que abarca dicho concepto, aún no se puede hablar de

---

<sup>11</sup> La presente tesina propone una lectura distinta sobre la problemática de lo alternativo sin enfrentarse a otras posturas y sin invalidarlas.

un consenso en torno a una única definición que explique lo alternativo, lo cual *ha derivado en una utilización demasiado flexible del término, capaz de contener en su seno prácticas comunicacionales de los más diversos tipos, a veces incluso contradictorias entre sí* (Vinelli y R. Esperón; 2004:2).

La reflexión teórica acerca de la comunicación alternativa encuentra sus orígenes principalmente hacia finales de los años '60 e inicio de los '70 (Vinelli; 2010), en un contexto de creciente massmediatización de las sociedades modernas. A partir de esto, la autora plantea que la comunicación alternativa no puede ser pensada al margen del reconocimiento del poder cada vez mayor que fueron asumiendo los medios de comunicación en las últimas décadas y, por tanto, se trata de una noción que, siguiendo a Vinelli, no puede ser pensada por fuera de una pretensión de transformar lo que se instituye como dominante.

Otra de las lecturas que destacamos entiende que lo alternativo no se define (únicamente) por los rasgos que adquiere la práctica en su desarrollo: aunque los tiene en cuenta, el elemento determinante aparece en su dependencia de un proyecto de cambio radical de la sociedad: es decir, en su inserción en un lugar y en una perspectiva de enfrentamiento a lo dominante; cuando emerge frente a un “otro” en torno a ciertas disputas de poder, de transmisión de sentidos, imposiciones, negaciones. Una de los exponentes de esta lectura fue Margarita Graziano en tanto que afirma que

lo alternativo está dado por una conciencia de las relaciones que rigen la transmisión del sentido, pero también está dado por una praxis que entre los polos posibles de resolución opta por el de la transformación (Graziano;1980:5).

Éstas propuestas teóricas tienen en común el hecho de que ponen a lo alternativo en el lugar de la transformación de un sistema que abarca dos modelos que coexisten - uno oficial y otro alternativo- en tanto que se definen por la resignificación que se hace de ellos.

### **1.3 Propuesta analítica**

En este apartado queremos desarrollar brevemente nuestra propuesta de análisis. Teniendo en cuenta que nuestro abordaje teórico se va a realizar a partir de las teorías que retoman la cuestión de la producción social del significante, el análisis se desarrollará a partir de tres ejes de indagación (es decir, no fueron ejes construidos a priori para luego observar si los entrevistados encontraban a la FLR como alternativa en estos aspectos, sino que estos tópicos fueron rescatados por los entrevistados como los aspectos en donde la FLR encuentra su mayor diferencia con respecto a una educación superior oficial y, por tanto, en donde más se puede observar su supuesto carácter alternativo). Estos ejes de indagación son:

1. La construcción del eje saber/conocimiento en articulación con el sub-eje deseo/deber.

Este eje trata de profundizar la diferencia entre conocimiento y saber ya planteadas por Foucault, articulándolo con el sub-eje del deseo/deber.

¿Qué articulaciones derivan en la legitimación de un saber? Aprender esos saberes, ¿se relaciona con un mandato social, económico o de cualquier otra índole? ¿Hasta dónde de uno estudia por obligación? ¿Hasta dónde uno persigue el deseo?

2. Las marcas identitarias de la FLR leídas en términos del eje instituido/instituyente.

Este eje hace hincapié en lo instituyente sobre lo instituido, en relación a la historia, valores, que a medida que pasa el tiempo, se van resignificando y, que la institución al constituirse permanentemente, *la FLR es una posibilidad*, en palabras de su actual director.

3. La construcción que los entrevistados hacen de la FLR a partir del eje alternativo/oficial.

El último eje supone la valoración de lo institucional como dato importante para seguir constituyendo una práctica, en este caso enmarcada en el campo educativo superior.

Siguiendo estos ejes de indagación, cuyo denominador común es que están atravesados por su referencia a lo alternativo, retomamos a los autores que nombramos en el presente marco teórico.

## **1.4 El saber, un móvil social**

En relación al primer eje de indagación, uno de los autores principales que retomamos es a Foucault. En *Los intelectuales y el poder (1992a)* Foucault dice que

la politización de un intelectual se hace tradicionalmente a partir de dos cosas: su posición de intelectual en la sociedad burguesa, (...) y su propio discurso en tanto que revelador de una cierta verdad, descubridor de relaciones políticas allí donde éstas no eran percibidas.

En ese momento en que se realizó la entrevista – luego del Mayo Francés- siguiendo a Foucault, se entendía que el intelectual decía lo verdadero a quienes aún no lo veían y en nombre de aquellos que no podían decirlo.

Ahora bien, explica Foucault, lo que los intelectuales habrían descubierto después del Mayo Francés es que *las masas no tienen necesidad de ellos para saber* (1992a:78). Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. De esta forma, los mismos intelectuales *forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la “conciencia” y del discurso que pertenece a este sistema* (1992a:78).

En resumen, la afirmación de un saber como verdadero en una sociedad y en un momento específico se realiza por y en un sistema de poder que es ejercido por los intelectuales y/o los académicos.

En este sentido, las mayores críticas realizadas por los entrevistados al sistema educativo oficial, presenta similitudes con este abordaje teórico, teniendo en cuenta que la FLR presenta un espacio donde abordar saberes que no están legitimados por la academia.

También usamos las categorías de saber/conocimiento porque pueden explicar comportamientos y hechos por fuera de las esferas de lo académico, sobre otras metodologías y comportamientos culturales (Ford; 2001).

## 1.5 Instituido e instituyente

Sumado a lo dicho, vale aclarar que la categoría de lo alternativo no será la única trabajada en el análisis; en este sentido las definiciones sobre lo alternativo anteriormente expuestas y las lecturas sobre lo que implica una educación alternativa en los entrevistados, hablan de lo alternativo como contrario a un *oficial*. Ahora bien, una institución de la sociedad como lo es la educación (según Castoriadis) emergería como un *a-ser* en el imaginario radical concebido como

alteridad y como originación perpetua de alteridad, que figura y se figura, y al figurar esa alteridad y figurándose, a modo de creación de imágenes que son lo que son y tal como son como figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido (Castoriadis; 2003:493).

La referencia a Castoriadis no viene únicamente por el hecho de que se analiza una institución, como lo es la FLR, que es tomada por varios entrevistados como *a-ser* creacional. Castoriadis, en la distinción que realiza entre el *legein* (decir/pensar) y el *teukhein* (hacer), entiende que en toda sociedad, y entre todas sus instituciones, **hay un mínimo compartido** a partir de lo cual se puede imaginar lo diferente; ambos conceptos son instituciones de condiciones identitarias-conjuntistas y, en tanto que tales, son significaciones sociales imaginarias.

Sin olvidar esos *mínimos compartidos* entre una auto-denominada experiencia de educación alternativa y la educación oficial, la categorización de la FLR como alternativa por algunos de los entrevistados se realizó a partir de ciertas dimensiones que, según dichas personas, se podrían considerar como imaginarios en tanto que

sociedad *instituyente*, creacional, en tensión con lo *instituido* y que, sin embargo, vive de esa tensión con lo instituido.

Elsie Rockwell (2005), por su parte, entiende que en la creación propiamente dicha se conjuga, permanentemente, con lo que denomina *apropiación* y con la *reproducción* (entendidas como un proceso).

La autora sostiene que lo más importante para poder observar un proceso instituyente es la intersección entre el comportamiento racional y esos elementos del contexto en donde se desenvuelve la condición humana, y para dar cuenta de esa observación, el *proceso de apropiación* sirve para ver las relaciones entre las prácticas culturales y los procesos sociales.

En el *proceso de apropiación* se destacan dos circunstancias diferentes: por un lado, la transmisión del sentido (el sentido desprendido de la creación) y por otro lado, la transmisión de lo instrumental. *El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y a la vez del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural* (Rockwell; 2005:29).

Por otra parte, está el proceso de reproducción que consiste, no sólo en reproducir las pautas culturales, si no, que hay atisbos de creación. En definitiva, nada nuevo de lo que auspiciaron los primeros intelectuales de los *Cultural Studies*. En la recepción, en las prácticas de los usuarios, desde el cómodo sofá del living, el televidente reproduce y produce. Y lo interesante está en la intersección que articula cada apropiación con reproducción, cada proceso instituido e instituyente. Ahí mismo vislumbramos ese constante dar sentido.

## 1.6 Lo oficial versus lo alternativo

Las concepciones de las nociones de lo alternativo nombradas oportunamente, en tanto que se trata de un concepto que *no puede ser pensado por fuera de una pretensión de transformar lo que se instituye como dominante* (Graziano; 1980), se formulan a partir de una relativa oposición frente a algunas características de lo oficial. Así mismo es planteado por algunos de los entrevistados.

Sin embargo esta oposición, que podría tomarse como evidente encuentra su crítica desde una lectura derridiana de la situación. Tal como abordamos brevemente en la introducción de esta tesis, en su libro *La escritura y la diferencia* (1989) Derrida hace una crítica a la ciencia y filosofía occidentales en tanto que siempre se organizó en torno a estructuras que refieren todo el tiempo a un punto fijo y en tanto que siempre se ordenó a partir de un sistema de oposiciones binarias (Derrida ejemplifica con el par naturaleza/cultura, ya desarrollado anteriormente). Las dicotomías son construidas discursivamente y se definen a sí mismas a partir de un sistema de diferencias entre ellas: no hay damas sin caballeros, no hay alternativo sin oficial.

Teniendo en cuenta lo abordado y la noción de discurso esbozada al principio de este capítulo, es que entendemos que la dicotomía alternativo/oficial es construida simbólicamente en el seno de esta sociedad y es reapropiada por los mismos entrevistados que, en tanto sujetos posicionados en ese discurso dicotómico, aseguran que la FLR es alternativa ya que ésta le disputa una forma de entender “la educación superior” al “sistema oficial”.

Esta teorización nos habilita a preguntarnos si existe una “prohibición del incesto”, en la dicotomía alternativo/oficial, ese “entre” no trabajado anteriormente porque la misma dicotomía impedía pensarlo.

## 1.7 A modo de cierre

Este marco teórico no es una elaboración *a priori*, si no, que lo consideramos como una caja de herramientas y en ese sentido, fue constituido en pos de los testimonios, objetos de estudio, lecturas articuladas con estos últimos.

Este desarrollo fue trabajado por nosotros porque consideramos que era el que mejor nos permitía abordar los ejes construidos a partir de las entrevistas y que si bien se retoma a autores con posturas teóricas distintas, todos parten de la producción social del significante, todos establecen este puente entre marxismo y psicoanálisis, todos entienden la construcción teórica de sujeto (o posición de sujeto) como un concepto descentrado al tiempo que articulado en diversas formaciones discursivas necesariamente abiertas. Los alcances teóricos que nos habilitan a utilizar a dichos autores en una misma obra son muchos y variados, aunque, normalmente, dichas coincidencias se encuentran agrupadas en la categorización de *posestructuralistas* en donde los pensadores retoman una concepción *anti-humanista* del sujeto en la cual pueden coincidir tanto Freud y Lacan como Heidegger o Nietzsche. Es entonces en esta línea de análisis en la que inscribimos a nuestra tesina, por lo cual, en las siguientes páginas, abordaremos de manera general las condiciones de producción de nuestro objeto de estudio- la FLR-.

## **CAPÍTULO 2 – CONSIDERACIONES HISTÓRICAS SOBRE LA UNIVERSIDAD EN LA ARGENTINA. ALGUNAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN QUE POSIBILITARON LA CREACIÓN DE LA FACULTAD LIBRE DE ROSARIO (FLR)**

En este apartado, vamos a describir algunos momentos históricos en relación a la educación superior y a experiencias autocatalogadas como alternativas que componen el mundo simbólico en el que se inscribe la FLR.

No hay que olvidar que todas las experiencias a desarrollar no son comparables en un mismo nivel: por un lado las experiencias autocatalogadas como alternativas que retomamos, como por ejemplo el CLES, instituciones anarquistas o las Cátedras Nacionales, se desarrollaron en un contexto de proscripción, entonces su autocatalogación como alternativas es a partir de aquello que es censurado por el Estado. Por el otro lado una diferencia importante entre la FLR y las universidades oficiales es que históricamente éstas se constituyeron a partir de un fin o función que las organizaba, mientras que la FLR no tiene una misión definida por la sociedad.

Para desarrollar este último punto, destacamos que durante diferentes ciclos históricos las universidades fueron definidas en relación a los fines y funciones que debían cumplir en la sociedad de la que formaban parte. Durante varias décadas, desde la Primera Guerra Mundial y hasta por lo menos mediados de 1950, puede considerarse que las universidades públicas argentinas se organizaron en pos de cumplir una idea de misión integral de la universidad que José Ortega y Gasset definió en el siguiente orden:

- I. Transmisión de la cultura.
- II. Enseñanza de las profesiones.
- III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Ortega y Gasset definió este orden para la universidad en el contexto de la Europa entre guerras, en donde la prioridad era darle cultura general al hombre medio (Ortega y Gasset; 1960:6)

Luego de la década del '50, en el contexto del desarrollismo, Risieri Frondizi propone invertir el orden planteado por Ortega y Gasset, estableciendo en primer término como misión de la universidad a la investigación dado que *la tesis central de la obra es que nuestras universidades deben convertirse en uno de los factores principales de transformación radical de las anticuadas estructuras económicas, políticas y culturales de nuestra América* (Frondizi; 1971:11), en un contexto de cambio social en el que las universidades deben decidir si son *agentes o espectadores del cambio* (Frondizi; 1971:13), siendo la producción científica una herramienta privilegiada para el progreso y la liberación del continente, y agregándole a esta dimensión la *extensión universitaria*.

Actualmente, según Boaventura de Sousa Santos,

a medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, ésta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación. (2005:28)

Entendemos por esto que para el autor brasilero, la función principal de la universidad ya no es la investigación ni la extensión, sino la interacción entre universidad y sociedad.

De esta forma, retomando lo dicho por Kant hace más de 200 años en *El conflicto con las facultades* (Kant; 2004), cuando las universidades liberales estaban surgiendo, podemos pensar tres formas que asume la institución universidad: por un lado está lo gubernamental donde el Estado financia; por otro lado está la sociedad que legitima o no valorando los *productos* de las mismas y por último *el exterior académico* donde están las instituciones no universitarias que producen y transmiten conocimientos superiores y compiten con la universidad por la legitimidad del campo. Es decir que por más autónomas que sean las universidades, éstas se encuentran insertas en la sociedad y están en cierto modo definidas por ella; la universidad tiene una responsabilidad y una finalidad delimitada por la sociedad en cada momento histórico, algo que no ocurre con la FLR.

La FLR se ubicaría en lo que Kant denomina *el exterior académico*, el que según nuestra lectura del filósofo alemán, establece un vínculo con la universidad. Teniendo en cuenta la relación entre la FLR y la sociedad, las otras universidades y el Estado, es que en este primer capítulo planteamos algunos acontecimientos históricos fundamentales para comprender el proceso de surgimiento de una institución que se plantea alternativa.

Los acontecimientos socio-históricos que abordaremos en relación con la educación en general, la universidad y las prácticas que se autodenominaron alternativas son: la Reforma Universitaria de 1918, algunas experiencias anarquistas y socialistas en educación en Argentina, las experiencias innovadoras que se desarrollaron durante el Peronismo tanto desde como por fuera del Estado, algunas prácticas específicas de los '70, el contexto neoliberal de los '90 porque ahí surge la Facultad Libre de Venado Tuerto, institución que precede a la FLR y el surgimiento mismo de la FLR.

## 2.1 El surgimiento de un movimiento

La Ley Avellaneda, también conocida como Estatutos de la Universidades Nacionales - número 1.597 de 1885 del entonces diputado Nicolás Avellaneda, pensaba la universidad, según Ignacio Aranciaga (2009:185), en un sentido profesionalista, similar al proyecto de la generación del '80. La Ley Avellaneda dio un importante paso hacia la autonomía universitaria, pero también derivó en una confrontación entre el estado con la corporación universitaria eclesiástica que prefería mantener los claustros en su poder, designando a sus profesores titulares (Marquina; 2009:122). La Ley Avellaneda, en su artículo °1 inciso °6, establecía: *Las cátedras vacantes serán seleccionadas de la siguiente forma: la facultad respectiva votará una terna de candidatos que será pasada al consejo superior y si este la aprobase, será elevada al Poder Ejecutivo, quien designará de ella el profesor que deba ocupar la cátedra.*

Treinta y tres años más tarde, los llamados “reformistas del ‘18” criticaban aquella ley que alguna vez se posicionaba como progresista. Pedían claridad en los criterios de elección de docentes a través de concursos, solicitaban tener en cuenta la antigüedad en la docencia y aptitud docentes y capacidad científica (vinculación entre docencia e investigación), abogaban por la autonomía universitaria, por un co-gobierno con los estudiantes, por la existencia de la “extensión universitaria” y de libertad de cátedras, cátedras paralelas y cátedras libres. Pedían la renovación del profesorado y de las academias para que dejen de ser vitalicias, ya que consideraban que la actual estructura universitaria era similar a la de la época de los jesuitas (Buchbinder; 2003:95). Como afirma Adriana Chiroleu, *constituye un quiebre en la historia de la universidad argentina cuya factura épica y mística rigen y marcaron profundamente a numerosas generaciones de universitarios* (Chiroleu; 2009:99).

El proyecto reformista no tuvo cabida en su totalidad ya que la Ley Avellaneda rigió hasta 1947, pero en muchas universidades nacionales (como por ejemplo la del Litoral) se modificaron los estatutos internos y se pudieron incorporar modificaciones que tuviesen en cuenta los debates sobre la evaluación y la elección de los cargos docentes (Marquina; 2009:125). En donde más influencia tuvo fue en la designación de los mismos por concursos públicos, la docencia libre, la creación de la carrera académica, y también lo referido a la incorporación de ciencia y tecnología al ámbito universitario (Buchbinder; 2003:138).

Básicamente, los que pedían las reformas solicitaban esa autonomía de la universidad respecto al Estado y que manejaran su propio presupuesto. Reclamaban que sus docentes sean convocados por concurso y no *ungidos hasta entonces por la complacencia y la camaradería* (La gaceta universitaria; 1918). Fue la primera vez que los estudiantes proponían una modalidad diferente de enseñanza: querían instituir cursos paralelos donde los docentes que no quisieran seguir los programas y temáticas preestablecidas, pudiera dar clases libres para todos los alumnos (Buchbinder; 2009:29) y por otra parte sostenían que el verdadero cambio consistía en modificar la política universitaria, sacando los cargos vitalicios de la universidades; es decir que la reforma tenía que ser política. Cabe recordar que los consejos académicos elegían a los integrantes de las ternas a partir de la designación del Poder Ejecutivo a la hora de seleccionar los profesores titulares, a los integrantes del consejo superior y al Rector (Buchbinder; 2009:29). Por otro lado, la Reforma hizo rever las dos únicas categorías de docentes que había: antes de la misma, existían los docentes titulares, que eran aquellos elegidos por cuestiones políticas y permanecían en sus cargos de manera vitalicia, y los suplentes, que no cobraban. En ambas situaciones, la Reforma sirvió para modificar justamente esas instancias (Marquina; 2009:120).

La primera reforma universitaria se realizó en Córdoba, pero luego se expandió hacia otras universidades del país. Entre 1919 y 1920 se instituyó la representación del claustro estudiantil y de egresados en los consejos superiores, el voto estudiantil para la elección de los docentes, la designación de las autoridades sólo por tres años (Soprano y Ruvituso; 2009:40).

Más allá de que en 1930, con el primer golpe de facto a un gobierno constitucional, las universidades fueron fuertemente intervenidas, los postulados de la Reforma siguieron vigentes y trataron de seguir avanzando en materia de democratización y transformación a pesar del desarrollo de la década infame (Suasnábar; 2009:211).

La Reforma Universitaria del '18 fue el primer movimiento que cuestionó la construcción de una verdad única en la educación superior. Épica que fue retomada, muchos años después, por los integrantes de la FLR al proponer constituir un “espacio alternativo” a la lógica academicista.

## **2.2 El legado anarquista y socialista en la educación argentina**

### **2.2.1 Anarquismo**

Si bien esta tesina se aboca únicamente a un análisis de la educación superior no formal, es pertinente presentar mínimamente algunas experiencias alternativas en la educación en general, porque pueden ser pensadas como condiciones de producción de la FLR. En este sentido retomamos las experiencias más relevantes de los movimientos anarquistas y socialistas en la educación primaria y secundaria. Por ejemplo algunos de los casos más reconocidos en la Argentina fueron la escuela libertaria Nueva

Humanidad en la Sociedad de Panaderos<sup>12</sup> en 1900, la escuela Libre de enseñanza del barrio porteño de La Boca<sup>13</sup>, la Escuela Laica del partido bonaerense de Lanús<sup>14</sup> en 1906, la escuela Moderna de Luján<sup>15</sup> en 1907 y un año después la Escuela Moderna de Buenos Aires<sup>16</sup> y la escuela Moderna de Villa Crespo<sup>17</sup> (Herrera; 2009:21). Estas fundaciones de escuelas se relacionan con la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) que facilitó la inserción del anarquismo en la sociedad (Herrera; 2009:27).

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, los planteos entre socialistas y anarquistas difieren en varias acepciones con respecto a la educación. El movimiento anarquista tuvo su mayor impronta en Buenos Aires y en Rosario donde se concentraron gran parte de grupos con esta tendencia política (Herrera; 2009:7). En su afán

---

<sup>12</sup> La Escuela Libertaria Nueva Humanidad se fundó en la calle Urquiza 1855 del barrio porteño de Parque de los Patricios. Esta escuela albergó a 79 niños en 1900, y 70 en 1901, pero no se encuentra mucha más información sobre ella. En 1902, su director, el español Juan C. Cazabat, fue deportado, víctima de la Ley de Residencia (Herrera; 2009: 57).

<sup>13</sup> Esta escuela ubicada en Lamadrid 553, con el apoyo de “la clase obrera de aquel barrio marítimo”. Esta institución se planteó como objetivo “proporcionar a los hijos de los trabajadores una educación libre, racionalista, purgada de toda infección patrioter y religiosa” (Herrera; 2009:57).

<sup>14</sup> La institución llegó a contar con 73 alumnos en una sola clase y su vida se prolongó hasta 1909, cuando fue cerrada debido al estado de sitio (Herrera; 2009:60).

<sup>15</sup> Esta escuela fue fundada por el doctor Creaghe en 1907 y puesta bajo la dirección del militante anarquista Lorenzo Mario. A partir de estos años, muchas escuelas adoptan la denominación de “Modernas”, en clara referencia a la Escuela Moderna de Barcelona (Herrera; 2009: 63).

<sup>16</sup> Si bien la escuela comenzó a funcionar en 1907, sólo logró organizar cursos nocturnos. Recién en noviembre de 1908 logró abrir una nueva sede en Uspallata 407 e inauguró así los cursos diurnos para niños y niñas (Herrera; 2009:65).

<sup>17</sup> Escuela dirigida por Renato Ghía desde 1908 hasta 1911 y ubicada en la calle Velazco 1165 (Herrera; 2009:67).

autodenominado “libertario” proponían como objetivo principal introducir la razón y el pensamiento crítico con el fin de comprobar las verdades de la ciencia, otorgándole de esta forma al educando una mayor libertad.

Los anarquistas iban contra algunos postulados de la escuela, como por ejemplo la educación diferenciada por género o la manera de concebir la relación alumno/maestro, donde el modelo sarmientino estaba impuesto (Herrera; 2009:21). En un momento histórico donde la escuela estaba en expansión y se concebía como única alternativa de la formación de ciudadanos, los anarquistas no acordaban con el modelo educativo capitalista y su institución, no estaban a favor de la institucionalización de ninguna corporación y se proponían por fuera de ellas.

A fines del siglo XIX, en 1898, apareció *La Protesta Humana*, publicada por el militante anarquista Julio Molina y Vedia donde se daban las directivas que tendrían que tener las escuelas libertarias (Herrera; 2009:19). La educación libertaria propone cambiar algunas prácticas pedagógicas, al igual, como veremos más adelante, con las ideas socialistas y con algunos radicales más liberales (Buchbinder; 2003:29).

La investigadora Sandra Carli señala que el anarquismo planteó posicionar al niño como un adulto, y planteó la necesidad de que exista una relación de paridad entre ambos (Carli; 2004). Los anarquistas fueron los propulsores centrales de la escuela libertaria en el país y en sus preceptos llevaban, entre otras, las ideas de Jean-Jacques Rousseau a través de cuyas iniciativas, los anarquistas propusieron que no exista una realidad natural sino que la misma sea generada por el medio en que los estudiantes desarrollan sus vidas, en el ámbito donde viven. Según Carli, en *Niñez, pedagogía y política*, la perspectiva educativa del anarquismo

se inscribía en el objetivo de formar un pueblo de productores libres desde una perspectiva estrictamente clasista que rechazaba el vínculo con el Estado, aunque fuera bajo la forma de demandas al mismo, tal como promovía el socialismo (2002:170).

Otra característica de la educación libertaria es la creatividad en el sentido de incentivar al educando y proporcionar el conocimiento a través de la metodología del taller donde se da un ámbito más participativo, de interacción y hasta lúdico. En ese sentido, los libertarios fueron revolucionarios aplicando esa metodología, rechazando la idea de los diplomas, los exámenes y el castigo físico característico en las escuelas de fines del siglo XIX. Los anarquistas no confiaban en esas instancias ni en las instituciones de la sociedad civil; pusieron en cuestión las instituciones que la burguesía y el Estado había sido constituido, afirmando que la educación escolarizada era autoritaria, autocrática, puro reflejo, carcelaria, que sólo exacerbaba símbolos patrios, por ende, tenía una impronta militarista que posponía la vocación latente y la sabiduría del alma de cada estudiante (Barcos; 1927:247).

Las escuelas anarquistas tenían una fuerte matriz racionalista, por lo cual sus críticas principales no se centraban en la idea de verdad única, si no que se dirigían principalmente al disciplinamiento del alumnado, incluyendo en esto, el castigo físico, el mantener al estudiante sentado en un mismo espacio cerrado, en las calificaciones y en la formas evaluatorias. La FLR retoma varias de estas concepciones y es por ello que hacemos hincapié en las experiencias de educación anarquista, así como también es importante mencionar que un importante antecedente en la creación de la FLR fue la Biblioteca Popular Florencio Ameghino, la cual fue fundada por inmigrantes anarco-socialistas, experiencia que desarrollaremos posteriormente.

### 2.2.2 Socialismo

Los socialistas, por más de que sus principales acciones no apuntaran a la educación superior, incluían dentro de sus programas temas relacionados con la educación y bregaban por la formación de un “sujeto socialista”. Si bien la enseñanza superior no estaba instalada en sus programas, en 1918 se dio el quiebre con la Reforma Universitaria y varios de ellos retomaron un relevante protagonismo, hasta llegar a ocupar cargos importantes, como Alfredo Palacios que fue rector de la Universidad Nacional de La Plata entre 1941 y 1943 (Graciano; 2008:260). Los socialistas propagaban el objetivo de educar al ciudadano, citando a María Cristina Tortti:

El partido se presentaba como el único que en el país desarrollaba una actividad “seria, metódica y de móviles elevados”: un partido eminentemente “educador”, que en todas las acciones privilegiaba la “elevación cultural” de los sectores populares. (...) Por tal razón, partido y movimiento cultural aparecerán estrechamente unidos, y como momentos privilegiados del accionar socialista: ambos están directamente orientados a forjar al “buen ciudadano-socialista integral” (1989:13).

Asumieron que las ideas de las leyes del progreso histórico de la humanidad, el evolucionismo, el valor de las ciencias, la educación racionalista y laica del pueblo servían para separar esta instancia histórica del capitalismo que estaban atravesando. Bregaban por un obrero que sea razonable para comprender las leyes del progreso histórico y los mecanismos de explotación capitalista para liberarse y convertirse en sujeto histórico. De ahí vinieron las principales políticas culturales de los socialistas (Graciano; 2008:214).

Siempre estuvieron relacionados con la creación de bibliotecas, imprentas donde se editaban folletines y publicaciones diversas. También se organizaban ateneos culturales. Entre los proyectos más relevantes se encuentran el diario *La Vanguardia*, así como instituciones tales como la Biblioteca Obrera, la Escuela Libre para Trabajadores y la universidad popular Sociedad Luz en el Barrio Obrero de Barracas (Graciano; 2008:215).

Graciano afirma que Juan B. Justo *defendió su política cultural (...) la defensa de la educación elemental y laica, como condición de la superación por el proletariado del analfabetismo y su **emancipación ideológica** de la influencia **oscurantista** de la iglesia católica* (Graciano; 2008:216 – las palabras en negrita pertenecen a la cita). Tanto los socialistas como los reformistas auspiciaban la educación de los trabajadores para el cambio social. Con ese objetivo se intensificó la producción de proyectos sociales y culturales para poder difundir el socialismo entre los trabajadores, los sectores medios y los universitarios. Los ejemplos más renombrados son el teatro independiente, obras del escritor y dramaturgo Leónidas Barletta y del poeta y periodista Elías Castelnuovo, los ateneos populares y las publicaciones como *Claridad* (Graciano; 2008:219). Otros ejemplos fueron la Universidad Popular Alejandro Korn y el Teatro del Pueblo de Puerto La Plata, ambos secundados por los universitarios de la Federación Socialista Bonaerense (Graciano; 2008, 233).

Retomando uno de los ejemplos anteriormente mencionados, la Universidad Popular Alejandro Korn trató de dirigirse fundamentalmente a obreros, empleados, promover la investigación alrededor de las teorías sociales, bregar por la educación de la mujer y alentar el arte popular y el deporte como medio de vinculación entre los hombres. La facultad se organizó en departamentos, por ejemplo el de Conferencias y

Cursillos, de Enseñanza, de Extensión de la Cultura a los barrios y al interior del país, de Arte Popular, de Cultura Física y de Vida Femenina (2008: 235).

Como afirma Graciano:

A lo largo de la década, los intelectuales socialistas- Alejandro Korn, Alfredo Palacios, Julio V. González, Aníbal Sánchez Raulet y Enrique Mouchet- desarrollaron una serie de proyectos con el fin de lograr la reorganización institucional y científica-educativa de las universidades (...) la política universitaria iniciada luego de la revolución de Uriburu, que formularon y redefinieron propuestas para su transformación institucional, pedagógica y científica (2008:258).

De esta forma queremos dar cuenta del importante legado que dejaron los socialistas en materia de educación superior, a diferencia de otros movimientos que se centraron en educación primaria y secundaria.

Por lo tanto, la FLR retoma esta idea de los socialistas de trabajar fuertemente la educación superior y de ciertos saberes a través de una metodología que incorpora algunas prácticas populares: el equipo de fútbol, las bibliotecas populares, las organizaciones no gubernamentales, el uso del cuerpo y los docentes no titulados.

Es decir tanto los socialistas como los anarquistas, a principio del siglo XX, tenían una impronta fuertemente iluminista en el sentido de concebir una verdad única, pero estos movimientos criticaban ciertos aspectos de la educación: por un lado los anarquistas criticaban el disciplinamiento del alumnado y por otro lado los socialistas querían incorporar estos saberes a través de una metodología que se valiese de ciertas prácticas populares. La FLR se nutre de estas propuestas.

## 2.3 Política universitaria entre 1946 y 1955

El movimiento peronista desde sus inicios en 1946, tuvo una relación ambivalente con la universidad. Ambivalencia marcada por un lado con el avance de la educación técnica en las universidades y con la masificación en la educación superior<sup>18</sup> en gran parte estimulada por una serie de medidas como la supresión de los aranceles universitarios en 1950 y la eliminación del examen de ingreso en 1953 (Buchbinder; 2003:161), pero por otro lado, por la notoria persecución a intelectuales y académicos contrarios al peronismo generando rivalidades y exilios forzados (Buchbinder; 2003:148).

Lecturas como las de Mangone y Warley (1984) consideran que la Ley Universitaria Peronista, N°13.031, que reemplazó a la Ley Avellaneda,

Resume y da cuerpo legal a la política que el peronismo implementaría en la universidad a lo largo de la década. La ley tiene como objetivos básicos el desplazamiento de los postulados de autonomía y cogobierno que levantaba la Reforma de 1918, allanando el camino para permitir la intervención estatal directa en las casas de estudio (1984:27).

Aún así, durante los primeros años del gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1952) se crearon 14 facultades en cinco universidades. El peronismo también dio muestras de interés en avances científicos y tecnológicos y la creación de la Universidad

---

<sup>18</sup> En Argentina, para ese entonces, estudiaba un 0,8% de la población en la universidad, y Brasil un 0,12%, siendo éstos los índices más altos de la región.

Obrera Nacional (hoy la Universidad Tecnológica Nacional – UTN) cuyas sedes llegaron incluso a varias ciudades del interior (Buchbinder; 2003:157).

Como consecuencia de las persecuciones a intelectuales por parte del gobierno, instituciones tales como el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES), creado en 1930, cumplieron un papel relevante durante el período peronista. El CLES tenía el objetivo de formar profesionales por fuera de la órbita universitaria/estatal (Buchbinder; 2003:163) quienes publicaban sus investigaciones una revista llamada *Cursos y conferencias* que gozaba de un muy alto nivel académico. El CLES no sólo tenía sede en Buenos Aires, también funcionó en Rosario y Bahía Blanca.

Luego del derrocamiento del gobierno peronista, durante el régimen del general Lonardi, a instancias del Ministro de Educación, el católico integralista Atilio Dell’Oro Maini, se incluyó la autorización a la iniciativa privada de constituir universidades “libres” mediante el decreto 6403 – artículo 28, como era peticionado en pleno gobierno peronista por intelectuales y docentes enfrentados con el gobierno y por los institutos privados de educación superior (Buchbinder; 2003:174). A raíz de las múltiples manifestaciones de estudiantes y docentes, el artículo fue derogado y recién puesto en vigencia mediante ley de Congreso en 1958<sup>19</sup>, durante la presidencia de Arturo Frondizi, proceso evocado como el debate “libre o laica”. Ese fue el comienzo de una nueva era para la educación argentina: el inicio de la educación superior privada.

El peronismo fue un movimiento que aún hoy tiene sus reminiscencias y marcó una etapa en la que se empezaron a incluir ciertas prácticas populares de construcción de saberes en la educación superior sobretudo en la Universidad Obrera (hoy UTN). Esta introducción de los saberes populares en un contexto académico, es uno de los

---

<sup>19</sup> Ley 14.467

pilares centrales de la FLR, donde se busca articular elementos teóricos con una mayor puesta del cuerpo.

Por otro lado, la FLR encuentra similitudes con la experiencia del CLES. Esta última fue una institución que se organizaba como un espacio no oficial en el ámbito de la investigación y de construcción de saberes académicos y que luego del debate “libre-laica”, entre fines de los años ’50 y principios de los ’60, en el que habilitaron el otorgamiento de títulos en instituciones de educación superior de gestión privada, el CLES perdió su radio de acción. Ese espacio de la educación superior no oficial fue retomado por la FLR.

## **2.4 Militancia y alternativa**

En los ’70 surgieron una serie de experiencias catalogadas como alternativas, muchas de éstas surgidas durante la dictadura de Onganía (1966 – 1970), marcadas por un contexto censurante. Las mismas se dieron a conocer en la tercera presidencia peronista para luego volver a organizarse clandestinamente tras la muerte de Perón. En el presente apartado vamos a hacer mención a sólo dos de éstas: las Cátedras Nacionales y la experiencia del Taller Total en tanto que tuvieron una relevancia destacada como movimientos luego del proceso de censura previo vivido. Las Cátedras Nacionales estaban vinculadas a las luchas de liberación nacional en consonancia con el peronismo de izquierda, mientras que el Taller Total significó la autoorganización de mil estudiantes, docentes y no docentes en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Las Cátedras Nacionales fueron un conjunto de espacios de discusión que surgieron entre 1967 y 1968 bajo una tendencia nacionalista, populista y tercermundista,

y se desarrollaron en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), pero sobretodo en la carrera de Sociología que antiguamente se cursaba en dicha facultad (Faigón; 2011:218). Uno de los principales objetivos de las Cátedras Nacionales era buscar docentes que se habían exiliado o habían sido cesanteados luego de la Noche de los Bastones Largos. La bibliografía usada en estas cátedras comprendía a autores como Arturo Jaureche, Mao Tsé-Tung, Raúl Scalabrini Ortiz, José María Rosa, entre otros; que la bibliografía haya tenido esos autores se relacionaba directamente con un proyecto contracultural donde los estudiantes *estaban en procesos de nacionalización y peronización* (Faigón; 2011:218).

Por otro lado la segunda experiencia mencionada, el *Taller Total*, se ubica en el período que abarca los años 1970 y 1976, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trató de una experiencia de educación libertaria impulsada principalmente por el Movimiento Anarquista. (Taller Total: 2009).

Entre las propuestas del Taller Total, estaban la no evaluación a través de parciales o finales, la enseñanza de “otros saberes”, saberes por fuera de la academia, y el autodenominado “posicionamiento crítico”. Esta experiencia incluía también la resolución asamblearia de todas las diferentes cuestiones que atañen a la vida de la facultad. Además problematizaban la organización de la universidad en relación a cómo generar otros egresados y cómo producir conocimiento para la resolución de las necesidades sociales de las cuales formaban parte, intentando llevar a cabo dichas propuestas. (Taller Total; 2009). En algunos aspectos, estas experiencias tienen puntos en común con lo que luego desarrollaremos sobre la FLR.

Durante los '70, estudiantes y militantes entendían que *la universidad debería constituir uno de los baluartes del proceso de autotransformación político y social que se avecinaba* (Buchbinder; 2003:198). Esas propuestas finalizaron con la llegada de la

dictadura cívico-militar del 1976 que diezmó la universidad pública secuestrando, torturando y asesinando a muchos de sus docentes y alumnos.

Luego de la dictadura, empezaron a surgir grupos que quisieron retomar las experiencias de la década del '70, en tanto que estas mismas simbólicamente representaban el mayor intento de una acción liberadora, creando un aura alrededor de ella. De esta forma se quiso revivir esa experiencia dentro del contexto de la década del ochenta. En este marco surge la renovación de la experiencia de la biblioteca Florencio Ameghino, en Venado Tuerto, predecesora de la FLR.

En relación con el Taller Total, la FLR retoma algunos de los debates que suscitaron dicha experiencia, principalmente aquellos en relación con las críticas a la organización de la universidad, el sistema evaluatorio y la construcción del saber académico.

## **2.5 Alternativa al mercado**

Sandra Carli se preguntaba en el 2004 si se podía pensar en una despedida de un ciclo histórico en plena década de los '90, con altos índices de desocupación y subocupación, de casos de universitarios manejando un taxi o jóvenes que se saltean etapas escolares y el éxodo de científicos formados en las mejores universidades públicas y nacionales<sup>20</sup> (2004: 112)

---

<sup>20</sup> Vale tener en cuenta que los autores retomados escribieron a principio del 2000, todavía marcados por el contexto de la crisis de 2001 (Carli escribe en el 2004 y Buchbinder en el 2003). Las posturas respecto a una continuidad del ciclo histórico-económico entre la década del '90 y el nuevo milenio no necesariamente son sostenidas por los autores en la actualidad. Sin embargo, nosotros los retomamos porque la FLR surge en el 2005 marcado por el contexto abordado por ellos.

En materia de educación en general, y en particular en la educación superior, el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se destacó por un desfinanciamiento de esa cartera (Mainero; 2009:149). La pedagoga Adriana Puiggrós afirma que se da el proceso de *reducir a lo mínimo e indispensable el sistema estatal, transformando la educación de un servicio en una mercancía más, regida por la leyes del mercado* (1991:20).

En 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior (LES), número 24.521. Esta ley incluye en su órbita instituciones de nivel superior no universitaria y avanza en la articulación del sistema educativo superior oficial, dejando de lado toda institución que no acredite un título. Los cambios producidos por ésta son, entre otros, la inclusión de institutos universitarios circunscriptos a una sola área disciplinaria, la creación de colegios universitarios concebidos como instituciones universitarias que deben acreditar sus carreras o la creación de organismos de acreditación como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que sirve para categorizar todas las carreras de grado y postgrado, al igual que las profesiones reguladas por el Estado (Mainero; 2009). También se creó Consejo de Universidad (CU) y los Consejos de Planificación de Educación Superior (CPRES).

Los '90 han sido *el escenario fílicida del menemismo en donde sobrevoló un presente atravesado de incertidumbre* (Carli, 2004:113). En lo que al discurso educativo neoliberal concierne, se puede observar cómo el neoliberalismo llevó adelante una estrategia que consistió en recuperar las reivindicaciones populares de “descentralización y transferencia” resignificándolas en desestatización y privatización. En palabras de Laura Elena Vilosio:

así se ha conformado lo que se ha dado en denominar la  
trasnacionalización de la educación superior (...) consiste en la

facilitación del establecimiento de filiales de universidades extranjeras como la veta de las franquicias académicas, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas tanto por universidades como por empresas de los países más desarrollados” (2009:166).

Siguiendo a Vilosio, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y los programas *e-learning* colaboraron en este aspecto. Las universidades son más heterónomas que autónomas, donde va creciendo la internacionalización y se va adaptando al mundo universitario (Vilosio; 2009:174).

En este contexto neoliberal donde se exacerbaba el individualismo, se crea la Facultad Libre de Venado Tuerto, experiencia previa a la FLR, donde se posicionaron críticamente a estos cambios neoliberales en sentido político, económico pero sobretodo en materia educativa. Entre las propuestas surgieron una vuelta a los lazos comunitarios, a la construcción del saber colectivo, una crítica a la clasificación estandarizada de las instituciones educativas, una crítica a la carrera académica en tanto que no albergaba un espíritu creacional. Todo esto acompañado por docentes e intelectuales reconocidos que se posicionaban de igual manera.

Luego de una década de sancionada la LES, surge la FLR, la cual se postula como una institución crítica a la educación regida bajo contenidos centralizados, a los horarios predefinidos, a las formas de evaluación y a que los califiquen bajo categorías de la CONEAU. Teniendo en cuenta esas críticas, se establecieron por fuera del circuito denominado oficial, por fuera de la LES.

Queremos terminar este capítulo con algunos conceptos que serán retomados en el análisis sobre las experiencias de la Facultad Libre en la provincia de Santa Fe. Para

los griegos, la transmisión de la ciencia era de manera verbal y estaba vinculada a lo que podía enseñarse y aprenderse (Vilosio; 2009:188), y hoy, esa especialización de las disciplinas han cavado un surco insalvable entre el saber y la vida (Schmucler; 2002).

La existencia de currículos estructurados son una lógica positivista que inducen a pensar a la universidad como un objeto con determinados programas, contenidos, asignaturas (...) esta disposición anula toda pretensión de pensamiento. Tal vez sea tarea de esta universidad formar ciudadanos que esta sociedad no necesita para imaginar destinos posibles para nuestras sociedades (...) Pareciera que la universidad está interesada en formar líderes y no maestros (Schmucler; 2002)

O tal vez la misión de la universidad, como sentencia Schmucler, *no debería resignarse a ser la escuela de los administradores del desencanto del mundo. Es preferible el conmovedor silencio de los sabios* (Schmucler; 2002).

## **2.6 Desde los cimientos de la FLR**

Antes de continuar con este acápite, queremos aclarar que la mayor parte de los datos de este apartado fueron extraídos de las entrevistas a informantes claves. Una cuestión importante es tener en cuenta que la FLR tuvo como antecedente más relevante a la Facultad Libre de Venado Tuerto (FLVT).

La historia de la formación de la FLVT empieza mucho antes de su fundación en 1990. Ésta se originó en un espacio donde funcionaba la Biblioteca Popular Florencio Ameghino fundada por obreros anarquistas y socialistas ferroviarios en 1920. La biblioteca era chiquita y pintoresca y durante en la década de 1980, estaba manejada por

un grupo con los criterios de la *British Library*, casi abandonada. Tenía innumerables problemas edilicios, muchos libros estaban arruinados por la humedad, y no había un sistema de fichaje.

Durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), la biblioteca había sido refugio de políticos con el argumento de que se juntaban a estudiar teatro, mientras realizaban prácticas políticas. Al mismo tiempo coexistía en ese espacio un grupo de jóvenes de entre 16 y 22 años, cuyos nombres eran Fernando Peirone (fundador de la FLR), los hermanos Pablo y Marcelo Sevilla, Fito Verneti y Hugo Vázquez, que pertenecían a las llamadas “revistas subterráneas” y grupos culturales que eran censurados por la dictadura.

Luego de la recuperación democrática, la biblioteca queda casi abandonada y estos jóvenes se hacen cargo de su manejo. Pablo Sevilla, quien era el mayor de este grupo, asume la responsabilidad. A partir de ese momento, la biblioteca empieza a prestar servicios a la sociedad, libros, materiales, con la idea de que los vecinos de Venado Tuerto usasen la biblioteca.

Empezaron a realizar diferentes actividades culturales como talleres literarios, de pintura, dibujo y conferencias de diversas índoles. Sergio Rodríguez<sup>21</sup> conferencista de la Biblioteca Florencio Ameghino y luego docente de ambas experiencias – FLR y FLVT – caracterizaba a esa biblioteca popular:

Lo que más gracia me causó fue la estética de la biblioteca.

Pintaron el frente con una estética de jardín de infantes: el frente

---

<sup>21</sup> Sergio Rodríguez es médico-psiquiatra, pero también se desempeña como psicoanalista. Fue uno de los fundadores de la revista “Psique”. Ha dado charlas en la Biblioteca Ameghino (Venado Tuerto), en la Facultad Libre de esa ciudad y en la FLR. En esta última dio el curso “Sobre el malestar de la cultura”.

era gris con grandes lunares rojos, verdes, amarillos, una cosa loquísima. (...) lo que me entusiasmó fue el espíritu loco que reinaba ahí: sin caer en la boludez ni en la perversión.

Los integrantes de este movimiento juvenil comenzaron, en ese entonces, a jugar al fútbol profesionalmente y se anotaron en la Asociación de Fútbol Argentino (AFA) y ahí empezó a generarse otra circulación de gente. Tenían hinchada propia, ingresos que invertían en la biblioteca, en la compra de libros y en más actividades culturales. De los 60 socios originales habían pasado a 700 en muy poco tiempo. Ese cambio modificó la dinámica de un pueblo característico de la pampa húmeda: quintuplicaron el espacio físico de la biblioteca, recibieron subsidios y empezaron a relacionarse con académicos y personajes renombrados de las grandes ciudades como Rosario, Córdoba y Buenos Aires.

De esa relación con otras ciudades del país, se contactaron y recibieron visitas como el filósofo León Rozitchner, los escritores Osvaldo Soriano, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Beatriz Sarlo, Nicolás Casullo, Oscar del Barco, David Viñas. A partir de este movimiento, pensaron la idea de crear una universidad, y, junto al psicólogo Juan Carlos Volnovich<sup>22</sup>, comenzaron a diseñar ese proyecto tratando de respetar el espíritu de ideas anarquistas y socialistas de los antiguos fundadores de la Biblioteca Popular Florencio Ameghino. Sin embargo, la palabra universidad les parecía recortar todo a un mismo universo, querían una facultad donde *se faculte el arte de vivir* según Fernando Peirone, que les permita rescatar además de la cultura letrada,

---

<sup>22</sup> Juan Carlos Volnovich es psicoanalista, se ha especializado en la clínica y ha dictado cursos de doctorado en universidades como las de Tucumán y la de Rosario.

aquellos saberes populares, los de la vida cotidiana, alejados de ese conocimiento profesional, articulado con el pensamiento crítico, creador.

Por esa razón, en mayo de 1990 se funda la Facultad Libre de Venado Tuerto (FLVT). Esta facultad se sustentaba con los ingresos del equipo de fútbol y con los ingresos mismos de la Biblioteca Popular Florencio Ameghino y sus socios. Muchos de los docentes que habían participado en charlas de la biblioteca anteriormente mencionada, dieron seminarios en la FLVT.

Gustavo Varela – integrante de la FLVT y de la FLR – afirma que la FLVT se creó para que *la gente no se vaya de Venado Tuerto, nosotros queremos traer los docentes a Venado así la gente no se va de acá*. Fueron muchísimos docentes a dar seminarios y varios de ellos continuaron en la FLR.

La FLVT produjo una importante producción cultural en las camadas de estudiantes que repercutieron en la ciudad de Venado Tuerto. A partir de esa experiencia, en dicha localidad, se organizaron festivales de jazz, de teatro. Y en sí, para los docentes y académicos que participaron, la experiencia de la FLVT tuvo su impronta y dejó una marca. El filósofo Ricardo Forster<sup>23</sup>, uno de los entrevistados y docente de la FLVT y FLR, sintetiza las ideas que hemos hilvanado en estas páginas:

lograron agrupar gente interesantísima, un núcleo de gente muy joven que nucleaba a gente comprometida de los '70 y con cosas locas como la hinchada que los alentaba recitando poesía.

---

<sup>23</sup> Ricardo Forster es filósofo y docente universitario, como también director de la materia “Comunicación y Cultura” de la Universidad de Buenos Aires. También es docente de la Universidad Nacional de Córdoba. En la FLR dio el seminario “Política y Barbarie”.

La FLVT fue condición de producción de la FLR, experiencia que estudiamos a través de la visión de algunos de sus docentes y autoridades, pero queremos aclarar que mientras esta tesina estaba en proceso de producción (mediados de 2011) la dinámica de esta institución se modificó. La modalidad de las clases ha cambiado, cambiaron las autoridades y hay proyectos de distintas índoles; sin embargo esto no perjudica el análisis de nuestro abordaje a la construcción de la alternividad en educación superior.

En palabras del actual director de la FLR, Adriano Peirone, ante la pregunta qué es hoy la facultad que dirige, él contesta *es una posibilidad. Puede ser. Hoy está muy abierta. La gente puede acompañar o no tanto el proyecto y es una posibilidad que no nos establezcamos como un lugar vital.*

### **CAPÍTULO 3 - CONJETURAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO NO OFICIAL**

Hemos estructurado este análisis en tres ejes a los que consideramos como organizadores de la trama discursiva de los entrevistados en relación a la FLR. Estos ejes, saber/conocimiento (articulado con el sub-eje deseo/deber), instituido/instituyente y alternativo/oficial, fueron traídos a colación en base al alcance y profundidad en los discursos de los entrevistados.

En un primer apartado retomaremos aquellos aspectos de las entrevistas que pusieron en relación a los ejes saber/conocimiento y deseo/ deber con la construcción imaginaria de la FLR en comparación con las instituciones de educación superior oficiales.

Para ello organizamos la construcción que los entrevistados hacen de la educación superior oficial en torno a una concepción de lo académico y/o de la educación superior académica entendida como un sistema de reglas, legitimado social y culturalmente.

En el segundo eje analizaremos la construcción que los entrevistados hacen en relación a lo alternativo a partir del tópico de lo instituido/instituyente. Asimismo, en este eje categorizamos las entrevistas realizadas en tres grupos a partir de cómo posicionaban a la FLR en relación a lo alternativo, teniendo en cuenta la caracterización que realizaron de la FLR en función de los ejes nombrados, los cuales, a su vez, son producto de las entrevistas.

Un primer grupo está integrado por Carlos Brück<sup>24</sup>, Fernando y Adriano Peirone, Gustavo Varela, Luis Frontera<sup>25</sup>, Esteban Ierardo<sup>26</sup> y Esteban Rodríguez<sup>27</sup>, quienes consideran a la experiencia de la FLR como alternativa.

Por otro lado, la segunda categoría integrada por Manuel Mora y Araujo<sup>28</sup> y Ricardo Forster califica a la experiencia de manera diametralmente opuesta, es decir, como no-alternativa. Vale aclarar que si bien, cuantitativamente hablando, este segundo grupo es menor, consideramos que no por ello pierde entidad la percepción discursiva que de la FLR realizan.

Existe una tercera categoría de entrevistados, trabajados en el último eje de análisis, que no concuerdan con el concepto de “lo alternativo”. Este grupo está

---

<sup>24</sup> Carlos Brück es psicoanalista. Ha sido titular de cátedra en la Universidad Nacional de La Plata y es adjunto en la Universidad de Buenos Aires. También trabaja en la Fundación *Walter Benjamín* y es director de *Mal Estar: psicoanálisis /cultura*, edición que pertenece a la Fundación Proyecto al Sur

<sup>25</sup> Luis Frontera es periodista y escritor. Ha trabajado en la revista *Humor* y ha escrito varios libros, entre ellos, *Argentina país HIV*. Dio seminarios en FLR como el de “Fe de errata”.

<sup>26</sup> Esteban Ierardo estudió filosofía y es docente universitario de la carrera de Sociología (UBA). Es docente actual de la FLR donde actualmente da el seminario “La Edad Media y los Templarios”.

<sup>27</sup> Esteban Rodríguez es abogado, ensayista y magister en Ciencias Sociales. Docente, investigador y extensionista en la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de Quilmes. Ha escrito muchos años en la revista “Lote” y dio seminarios en la FLR, como por ejemplo “Las Grietas” Actualmente es asesor del Ministerio Nacional de Seguridad.

<sup>28</sup> Manuel Mora y Araujo preside la consultora de su mismo nombre. Es docente de la Universidad Torcuato Di Tella y ha dado el seminario de de “Opinión Pública” en la FLR.

integrado por Enrique Carpintero<sup>29</sup>, Laura Klein<sup>30</sup>, Mario Buchbinder<sup>31</sup>, Juan Carlos Volnovich y Sergio Rodríguez.

De esta forma, en el último eje analizaremos las implicancias de la dicotomía alternativo/oficial y su cuestionamiento, dado que los entrevistados del tercer grupo entienden que lo alternativo es un concepto implicado en una relación binaria que deja fuera ciertas complejidades que constituyen lo social y la experiencia de la FLR en particular.

Un elemento a tener en consideración es que los entrevistados comparten con nosotros un universo disciplinar, es decir la gran mayoría son académicos dentro de las ciencias sociales o afines y todos manejan autores y temas que incluso utilizamos en el análisis de esta tesina. Entonces las fronteras entre las categorías nativas y analíticas son difusas.

Queremos destacar la categorización de los entrevistados en tres grupos ya que evita confrontarlos a partir de relaciones binarias; en este caso, lo alternativo y lo no-alternativo; relación que pretendemos trascender en esta tesina.

---

<sup>29</sup> Enrique Carpintero es psicólogo, hace 20 años que dirige la revista “Topía”, se ha dedicado a la clínica, pero también ha dado cursos en universidades como la de Buenos Aires, Rosario, Mar del Plata. En la FLR dio el seminario “Cuerpo, subjetividad y cultura”.

<sup>30</sup> Laura Klein es Licenciada en Filosofía, poeta y ensayista. Su último libro es “La comedia de los panes”. Trabaja también como docente y en la FLR dio el seminario “Fornicar y matar- Problemáticas sobre el aborto”.

<sup>31</sup> Mario Buchbinder es médico psicoanalista y psicodramatista, fundador y director del *Instituto de la Máscara*. También es escritor y ha realizado puestas teatrales como autor y director. Dio clases en FLVT y en FLR. En ésta última dio la asignatura “Cuerpo, máscara y escena”.

### 3.1 PRIMER EJE

#### La construcción de la alternatividad a partir del eje saber/conocimiento en articulación con el sub-eje deseo/deber

El problema de la construcción del saber no es fortuita, ya que se trata, en principio, de una pregunta que está intrínsecamente asociada a toda institución educativa moderna en tanto que institución social orientada a la formación, transmisión y comunicación del conocimiento, de las habilidades y de los valores que se han constituido como significativos para el establecimiento de una ilusión de sociedad cerrada.

En *Arqueología del saber*, Foucault da cuenta de su consideración del saber de una época se define por

las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos sobre otras prácticas que no son discursivas) (1987:307).

En este sentido, el saber para Foucault es aquel pensamiento implícito en la sociedad, un pensamiento anónimo configurado a partir de ciertas reglas de formación y transformación, y que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o de una ciencia; aquel conjunto de regímenes de enunciados posibles, regímenes que encuentran sus límites en lo visible y lo decible en un tiempo y lugar determinados, y que resultan del interjuego de reglas que hacen que emerjan algunos enunciados y no otros.

En ciertos aspectos, el ensayista y periodista Aníbal Ford (2001) coincide con Foucault en relación a la definición que otorgan al saber y al conocimiento; en este sentido, el saber no es lo mismo que “lo que se conoce”. El saber es la forma en que se entiende el mundo en cada momento histórico; es una construcción histórica generada a partir de los discursos. En definitiva desde esa práctica se reorganiza la experiencia y esa reorganización es aquello que se *conoce*, o que puede conocerse. Por lo tanto, en esta interpretación el conocimiento está subordinado al saber, porque conocer es producir las condiciones para comprender las cosas.

Así, desde *Arqueología del saber*, el conocimiento es un tipo de violencia ejercida sobre las cosas, ya que la práctica discursiva las "fuerza" a ser del modo que el discurso dominante las organiza, y, sin embargo, entre el discurso que produce conocimiento y su objeto real no existe identidad ni semejanza.

Esta variable está atravesada por otro aspecto que fue puesto en cuestión por gran parte de los entrevistados<sup>32</sup>: la consideración de que los estudiantes participaron y concurrían a la FLR a partir de un supuesto “deseo” y no por un “deber-ser”; es decir que quienes iban a la FLR en calidad de “estudiantes” no lo hacían debido a un imperativo social, económico, familiar y/o cultural como lo sería en la educación oficial<sup>33</sup>. Estas dos variables (saber/conocimiento y deseo/deber) van ser articuladas posteriormente, dado que la relación entre ambas se puede encontrar en las entrevistas a Gustavo Varela, Carlos Brück, Fernando Peirone, Juan Carlos Volnovich.

Sin embargo, y más allá de la relevancia que el saber pueda tener en las instituciones educativas actuales, no es esa la razón por la cual se conformó como un

---

<sup>32</sup> Entre ellos: Brück, Carpintero, Forster, Ierardo, F. Peirone, S. Rodríguez, Varela y Volnovich.

<sup>33</sup> Entre ellos: Brück, Carpintero, Forster, Ierardo, F. Peirone, S. Rodríguez, Varela y Volnovich.

eje, sino por los mismos discursos de los entrevistados, quienes, ya sea para diferenciarlo o marcar sus similitudes, todos hablaron de las singularidades de la construcción del saber en la constitución de la identidad en las instituciones educativas y, en particular, del carácter que tomaba en la FLR.

Los aspectos principales a desarrollar en este eje serán: el rol del intelectual, la relación docente-alumno, la heterogeneidad del alumnado, la relación entre la institución y los estudiantes, la evaluación, la diversidad de contenidos y el carácter “libre” de la FLR. Estos aspectos, surgidos a partir de lo enunciado por los entrevistados en la descripción de su experiencia docente en la FLR, serán trabajados en este eje siempre en relación a la construcción del saber/conocimiento y en articulación con el deseo/deber.

### **3.1.1 El saber legítimo**

Una cuestión a tener en cuenta es que la FLR no tiene ninguna obligación institucional con ningún organismo educativo estatal, dado que no recibe subsidios del Estado ni de instituciones privadas ni tampoco está enmarcada en el régimen oficial. Los cursos que allí se dan no tienen por qué seguir una currícula preestablecida ni se ven indirectamente inducidos a seguir ciertos lineamientos sobre lo que socialmente y académicamente se considera lo que debe ser un curso en una institución de educación superior<sup>34</sup>.

Carlos Brück dice al respecto:

---

<sup>34</sup> Estas apreciaciones se pueden interpretar a partir de la lectura de algunas entrevistas, como las de Brück, Buchbinder, Varela, F. Peirone, Carpintero, Forster, Ierardo y Volnovich. La referencia a ese carácter queda expresado en el cuadro del Anexo.

Te decía también lo que es la conclusión de un recorrido en la UBA, por ejemplo, implica una validación para la actividad en eso que es una profesión, esa es la lógica (...) En un espacio alternativo como la Facultad Libre Rosario eso no sucede, la conclusión de un recorrido lo que valida es la obtención de un saber, de un recorte de un saber, por supuesto, pero no adjudica una incumbencia ni hace de eso una profesión.

Es decir que la FLR en tanto que no tiene obligación alguna con el Estado, por un lado puede llevar adelante el recorrido curricular que prefiera, pero al mismo tiempo no le da *incumbencia* para el ejercicio de una profesión a ningún alumno que curse algún seminario en la FLR. En el mejor de los casos el reconocimiento de un saber es social debido a la importancia que tiene la FLR en ese circuito intelectual, pero no es un reconocimiento legitimado por una institución estatal, no hay un reconocimiento oficial.

En este sentido, según los entrevistados Fernando y Adriano Peirone, Esteban Rodríguez, Gustavo Varela, Esteban Ierardo, Enrique Carpintero, Mario Buchbinder y Juan Carlos Volnovich, el saber en la FLR no es buscado por los estudiantes en un sentido utilitarista, es decir, no buscan esos saberes para el ejercicio profesional, y los otros seis entrevistados restantes no abordaron esta problemática<sup>35</sup>.

Uno de los trabajos que varios entrevistados hacen<sup>36</sup>, es una comparación entre lo que llaman “el conocimiento tradicional” y la forma de construcción de conocimiento de la FLR, en la cual aparecen variables tales como la ya nombrada de un estudiantado que participa y se involucra desde un interés personal y no por el recorrido propuesto

---

<sup>35</sup> La referencia a ese carácter queda expresado en el cuadro del Anexo.

<sup>36</sup> Éstos son: Brück, Buchbinder, Forster, Mora y Araujo, S. Rodríguez y Volnovich.

desde una carrera ya estructurada y la variable que involucra las diferencias entre las exigencias de la academia tradicional y la llamada “libertad”<sup>37</sup> de la FLR.

Siguiendo este argumento, Juan Carlos Volnovich expresa que:

La academia tradicional tiene una serie de exigencias, estructuras muy rigurosas, que no siempre se cumplen sea dicho de paso, pero que tiende a acotar o a armar códigos de presentación de la información, de la comunicación, de los papers, de las tesis. La FLR me parece que tiene una plasticidad mayor, la posibilidad de pensar por fuera de ese estado académico tradicional, que por momentos es muy interesante y por momentos es un corsé que limita. Hay que pensar que la universidad es una institución que viene de la Edad Media, no ha cambiado demasiado desde ese entonces.

Esta construcción sobre el saber supone que el “conocimiento tradicional” es para los entrevistados creacional en muchos aspectos, limitante en otros y que no necesariamente invalida la forma de construcción de conocimiento de la FLR, dado que la verdad en sí misma no existe si no que sólo es posible en tanto que efecto de verdad. Según Foucault ese efecto, es socialmente construido y compartido en el seno de una sociedad, y se va constituyendo a partir de las relaciones sociales, mediadas por otro efecto, el de poder. Foucault afirma que el conjunto de regímenes de enunciados posibles, regímenes que encuentran sus límites en lo visible y lo decible en un tiempo y

---

<sup>37</sup> Varios de los entrevistados hicieron referencia al supuesto carácter “libre” de la FLR, aunque aludieron a distintos argumentos para justificarlo. La referencia a ese carácter queda expresado en el cuadro del Anexo.

lugar determinados, resultan del interjuego de reglas que hacen que emerjan algunos enunciados y no otros (Foucault, 1987).

En *El orden del discurso* (1992b), Foucault distingue tres tipos de procedimientos que habilitan a que, en toda sociedad, la producción de los propios discursos esté controlada, seleccionada y redistribuida. De estos tres tipos de procedimientos nos interesa el que opone lo verdadero de lo falso, que es el que a través de su propia historia han dado su forma general a nuestra voluntad de saber, es decir, a la forma de nuestro conocimiento, a la distinción entre lo que es conocimiento y lo que no.

Foucault sostiene que “la verdad” es socialmente construida y compartida, como emergente de relaciones sociales concretas, relaciones de fuerza, de poder y resistencia, que se imbrican formando una red. También la verdad es producida en dispositivos. La verdad así concebida, en tanto supuesto epistemológico, puede cumplir una función metodológica en el proceso de producción de conocimiento.

Entonces siguiendo al filósofo francés, la verdad no deja de ser más que un efecto de verdad, y no sólo hay este tipo de efectos, sino que, desde esta concepción, se construye un efecto de saber legítimo, otro verdadero, otro popular, y todos se constituyen en tanto que tales en la sociedad. La universidad convencional (como cualquier universidad oficial denomínese Universidad de Buenos Aires o la Universidad Nacional de La Plata, tal como mencionó Brück), va legitimando ciertos efectos de saberes como parte de esa sociedad que los constituye.

El discurso se configura a partir de ciertas reglas de formación y transformación, lo cual produce la consolidación de los efectos de saberes. Siguiendo con esta línea, Aníbal Ford habla de “los otros saberes”, los que están por fuera de la academia, apuntando a la línea de Foucault y al *exterior constitutivo* en Derrida, entendido como

aquella alteridad que colabora en la conformación de un “nosotros” a partir de un deseo de diferenciación. De esta manera, Ford ejemplifica esa hipótesis con la anécdota del rastreador riojano: en *El informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República* (Bialet Massé; 1904), donde Juan Bialet Massé enuncia su admiración por el rastreador riojano, *que sin saber leer y escribir, sin cuadrículas ni pantógrafos, con sus solo talento y su constancia tiene mucho que enseñar a los modernos médicos-legistas, a grafólogos y peritos* (2001:65).

Esta cita da cuenta de ciertos efectos de saberes (Foucault, 1987) que están más allá de la academia, que se los constituyen por fuera de la lógica de la universidad tradicional como un efecto, también, de esta sociedad.

Es a partir de este ejemplo que Ford remarca que la forma de conocimiento escritural ha sido privilegiada por la modernidad: *La modernidad privilegió la escritura como forma de conocimiento. Dio una vuelta de tuerca sobre una larga represión de otras maneras de percibir, de sentir, de construir información, conocimiento, acción sentido* (2001: 69); Foucault por su parte diría que la voluntad de saber va incluso más allá que el par conocimiento escritural / corporal.

La introducción a Aníbal Ford viene a colación de que, con los estudios culturales, durante la década del ochenta, empezaron a replantearse cuestiones como la incorporación de los saberes no académicos, los distintos a éstos, los saberes populares y los plebeyos. Gustavo Varela afirma sobre los efectos de los saberes menos académicos, más populares, que:

A veces estos saberes que me parecen más ortodoxos, más plebeyos, que forman una línea tan directa con la academia, que te

permiten salir de la pecera con una cosa, no con gran cosa, que no tienen que estar relacionado con saberes existenciales.

Varela con esa cita sostiene la existencia de saberes que no están legitimados por la academia ni por ninguna institución formal y que esos saberes pueden ser legitimados. También el psicoanalista Mario Buchbinder aclara que es posible *encontrar espacios de la construcción de otros saberes* y siguiendo con esta línea, Fernando Peirone dice:

le poníamos (el nombre) facultad, no era tan pretencioso como universidad y se asemejaba más a la idea que teníamos, que era facultar gente en el arte de vivir porque hay un montón de legados en la cultura sistemáticamente fuera de la academia, y un montón de saberes que no tiene un uso profesional, que no se adaptan a un perfil profesional pero que son saberes indispensables para la vida.

Fernando Peirone sostiene que ellos en la práctica dentro de la FLR ponen en juego aquello que Ford criticaba del sistema académico, la construcción de otros saberes no legitimados dentro el circuito oficial. A partir de esta cita se puede observar como Peirone construye un imaginario de lo que para él es la universidad oficial: una institución que enseña con un fin utilitarista, es decir, que prepara estudiantes para ser productivos económicamente. Teniendo en cuenta este imaginario, sostiene que la FLR es alternativa ya que para él no enseña con ese mismo fin sino que enseña saberes “indispensables para la vida” porque éstos, también, generan un efecto de verdad.

Estos tres testimonios apuntan a un aspecto diferencial de la FLR en relación a la construcción imaginaria que tienen de las universidades oficiales, pero sin embargo mas

allá de que se trate de un mismo aspecto, estas construcciones no están mediadas por el ejercicio de una misma disciplina entre estos entrevistados: Gustavo Varela es filósofo, Mario Buchbinder es psicoanalista y Fernando Peirone ejerce como docente en instituciones privadas.

Estas construcciones imaginarias de lo que es la universidad oficial no son construcciones que derivan de una disciplina particular, si no que entendemos que esa construcción es social y que atraviesa estas tres posturas.

El concepto de educación superior está atravesado a lo largo y ancho de este eje. Primero porque la FLR se inscribe dentro el campo educativo y segundo porque muchos de los que testimoniaron para esta tesina, se forjaron en ese sistema, y sus orígenes se deben a pautas y reglas ortodoxas académicas.

A pesar de que la mayoría de los docentes entrevistados se formaron y forman parte de la universidad tradicional (y pública), dan cuenta que la FLR es algo diferente, pero no enfrentada porque ahí se establecería una relación de comparación, si no la categorizan como una institución en paralelo a la universidad tradicional, como complemento, y también como un espacio no tan formalmente educativo, si no, en donde se configuraron y se configuran trazados de experiencias diversas, de procesos, de otros saberes, que definimos anteriormente. Varela, por un lado sostiene que

no está planificado en tensión con algo, está edificado bajo el puro criterio de la creación. La matriz del asunto no está pensada en esa dirección (...) La universidad tiene que estar dividida, entonces se da esto de los de las ciencias blandas dicen “ahí vienen los fascistas de las ciencias duras” y los de las ciencias duras dicen “ahí vienen estos comunistas, psicobolches o estos

tontos, que hablan de boludeces. En la FLR no se da eso, no hay oposición, hay complemento.

En esta cita, Varela entiende que la universidad oficial se rige a partir de dicotomías propias de la modernidad. En el caso citado es que el pensamiento académico se divide en ciencias duras y ciencias blandas y esto impide pensar elementos transdisciplinarios *entre* éstas categorizaciones (Derrida; 1989). En este sentido para este docente, como ejemplo del pensamiento de otros entrevistados<sup>38</sup>, la FLR resolvería este problema al poner en juego seminarios que incluyen elementos de las “ciencias duras” y de las “ciencias blandas”. Por esta cuestión, para Varela la FLR es alternativa.

Por nuestra parte entendemos que según los entrevistados la FLR construye conocimiento más allá de la dicotomía de ciencia dura y ciencia blanda, sin embargo el único esquema que se plantean como problemático en relación a la universidad tradicional es el de ciencia dura/ciencia blanda. No encontramos a partir del análisis de las entrevistas otros nudos problemáticos en relación a la universidad oficial, como la lectura de autores que no sigan una línea de pensamiento occidental.

Sin embargo si problematizan lo que ellos denominan como la burocracia universitaria. Así es como, entienden que la FLR se tiene que constituir como un espacio en donde no primen características propias del sistema oficial como pueden ser, los requisitos de ingreso, las inscripciones, los *papers*, el armado de una cátedra:

Una experiencia saludable, fuera de la lógica más acartonada y estructurada de las instituciones oficiales. El título que fuese una

---

<sup>38</sup> En referencia a Brück, Buchbinder, Varela, F. Peirone, Carpintero, Forster, Ierardo y Volnovich

promesa más poética que efectiva, el título no era para hacer algo pragmático y el involucramiento de los estudiantes también era libre. Estaban aquellos que solo iban a escuchar, otros que cumplían con la demanda de cada seminario en tanto participación, seguimiento de lecturas (Forster).

Teniendo en cuenta que la FLR se estructura a partir de una lógica distinta a las universidades tradicionales siguiendo lo dicho por los entrevistados, y sumado al hecho de que rescatan los saberes populares y plebeyos, se configura una construcción del saber diferente.

### **3.1.2 Saber y cuerpo**

Una de las características de los seminarios de la FLR, según los entrevistados, es que hay una mayor puesta del cuerpo en el aula. Para ejemplificar, tomamos el caso de Mario Buchbinder:

Yo enseñaba el tema de “escena, cuerpo y máscara” entonces nosotros llevábamos máscaras, les decíamos a la gente si querían elegir alguna, o los hacíamos ubicar en distintos lugares dentro del espacio, les preguntábamos si querían trabajar alguna escena en particular, por ahí se trabajaba alguna escena sobre identidad personal o profesional; ponele sobre identidad profesional, por ahí elegían una máscara para representar un médico o un abogado o un zapatero y la relación con alguien que lo venía a interpelar, que podía ser un cliente, un paciente o alguien y bueno, se jugaban esas escenas, y había libertad como para poder jugar esas escenas; escenas que por el modo que nosotros tenemos de trabajar la

escena, incluíamos objetos escenográficos, música, bueno, a mi esa libertad no siempre se me da en la academia.

La postura de Buchbinder, según él, es original ya que en la academia tradicional no se pone en juego al cuerpo y en la FLR es permisible, en este caso a través de las máscaras. Mientras la transmisión del saber en la FLR se realiza a través del cuerpo, en la academia lo da la escritura. Teniendo en cuenta este aspecto, retomamos a Aníbal Ford cuando explica que en la modernidad, el paradigma escritural se impuso, que se lo tomó como método principal para legitimar el saber, que el lugar donde radica la importancia es en lo escritural.

También en la instancia de la evaluación, encontramos según los entrevistados, una puesta del cuerpo. Fernando Peirone habla de la experiencia de Sergio Rodríguez evaluando en la FLR:

Sergio Rodríguez tomaba examen respondiendo preguntas: él era el profesor, pero el que tenía que preguntar era el alumno sobre lo que se había dado en clase, ¿no? Sobre la bibliografía. Entonces el alumno preguntaba y él respondía, y a veces respondía bien y a veces respondía mal. Entonces el alumno estaba mucho más exigido y tenía que estudiar más y saber más para hacer preguntas que para responder preguntas

En esta cita notamos que se da una cuestión lúdica, de cambio de roles, donde según la visión de este docente, difiere con la de la academia tradicional y donde, ellos afirman que esto permite una apertura al conocimiento al plantear una originalidad en las prácticas.

Según los entrevistados, hay una puesta del cuerpo de parte de estos docentes en su práctica, que van rompiendo el esquema de clase tradicional, magistral, a la hora de dictar una clase. Aníbal Ford afirma que hay otras formas de percibir, sentir, hacer. Son otras formas de hacer sentido, de configurar ciudadanía e identidad (Ford, 2001).

Esta puesta del cuerpo característica en la FLR la explican los entrevistados, por un lado, porque esta institución no está inscripta en un régimen escritural y por lo tanto no limita la posibilidad de realizar este tipo de prácticas. Por otro lado, porque los docentes que organizan este tipo de clase no son docentes que están estructurados bajo una lógica académica.

Respecto al primer aspecto, la puesta del cuerpo en el ámbito educativo, según los entrevistados, entre ellos Forster, Buchbinder, Varela y Fernando Peirone, que la FLR habilitaba el ejercicio de cualquier práctica al interior del seminario. Por ejemplo, Fernando Peirone dice:

Daniel Scarfó hizo algunas cosas que eran un poco delirantes porque... daba por ejemplo el cuento de Kafka, "Informe para una Academia" que lo da un mono, entonces él se vistió de mono, alquiló un traje, se vistió de mono, y entró con una bailarina de salsa y entraron a bailar con música de salsa y el loco en un momento la larga a la mina, la chica queda dando vueltas y se va y él caza el micrófono y empieza a hablar de Kafka

Respecto al segundo aspecto, observamos que la actividad principal laboral de algunos entrevistados de la FLR no es la docencia, si no que la misma pasa por la clínica, la escritura, el dictado de cursos privados. Estos son los casos de los

psicoanalistas Mario Buchbinder, Juan Carlos Volnovich y Enrique Carpintero, el psiquiatra Sergio Rodríguez y la filósofa Laura Klein.

Ejemplificamos con los testimonios de Volnovich y Buchbinder, respectivamente:

Yo no tengo ninguna inserción estricta en instituciones académicas formales, yo no soy profesor, he dado seminarios de postgrado, soy docente de doctorado de seminarios muy puntuales en la UBA, en Rosario, en Tucumán.

Yo estoy bastante por fuera de las instituciones. Me invitan, si, de distintas universidades, me invitan de la academia, pero no soy un profesor titular.

Estos son testimonios dan cuenta que algunos docentes no están estructurados bajo una lógica de docencia académica, según lo relevado en las entrevistas.

Desde Foucault podemos decir que la voluntad del saber también se construye a partir del par conocimiento escritural/corporal. Hay otras formas de construir esos efectos de poder. De esta forma, teniendo en cuenta lo dicho por los entrevistados, podemos afirmar que la construcción del saber no sólo es a través del paradigma escritural si no a través de la puesta del cuerpo

Según Foucault las instituciones de encierro y las prácticas en ellas desarrolladas se sedimentan en los cuerpos de los dominados (sean presos, estudiantes, trabajadores). En este sentido el paradigma escritural imposibilitó la puesta en práctica de otras formas del saber que no sea sentado, obedeciendo, como viene pasado desde la época de los claustros eclesiásticos. La lectura de los entrevistados, es que la FLR rompen con ese

esquema de dominación y se habilitan una construcción del saber que incluyen la puesta del cuerpo. Siguiendo a Aníbal Ford, el paradigma escritural es el legítimo, mientras que los otros saberes - los populares, los plebeyos - son los débiles. Pero según los entrevistados de la FLR, ellos han retomado los efectos de esos saberes olvidados.

### **3.1.3 La pasión desbordada**

Otra de las características que los entrevistados destacan a la hora de nombrar las diferencias entre la FLR y las instituciones de educación superior oficiales en relación con el saber es la “pasión” que tanto alumnos como docentes transfieren en los encuentros. Ese aspecto pone en relación al sub-eje deseo/deber con el eje anteriormente mencionado de saber/conocimiento, lo cual es una de las articulaciones principales que los entrevistados esbozaron para definir a la FLR como alternativa.

Sin embargo, una de las problemáticas a la hora de trabajar la cuestión de la pasión en su relación con la construcción del saber consiste en poder dar cuenta de ella en un trabajo académico. La construcción que hacen los entrevistados de la pasión en la FLR remitiría aquí a una multiplicidad que hace estallar las representaciones heredadas; se trata de preguntarse por los modos de seguir haciendo educación en condiciones hasta ahora impensadas. De acuerdo con Edgar Morin (1999:5)

el desarrollo de la inteligencia, el conocimiento y la percepción no se puede desligar del mundo de la afectividad, la pasión, la curiosidad, volviéndose éstas verdaderos puntos de apoyo para las investigaciones filosóficas y científicas. El científico objetivo, serio y calculador es también un ser lleno de sueños, fantasías, impulsos y deseos.

Esto es así puesto que se produce un desfundamiento de los mandatos de origen que estructuraban los rituales propios de la escolarización superior. El ya lejano racionalismo, narrativa articuladora de una experiencia hoy por demás idealizada que sin embargo persiste en sus representaciones, parece haber sido sustituido en la FLR, según sus entrevistados, por un nuevo ideal del yo, una identificación con un ideal colectivo, en tanto modelo al que el sujeto intenta adecuarse (Laplanche y Pontalis; 1996:180). Y sin embargo, no por esto se renuncia a sus ritos de pasaje (Geertz; 1992:65), por ejemplo que para aprender se tenga que, necesariamente, pasar por un aula. Allí están las experiencias de lo múltiple que transitan las instituciones realmente existentes, vividas –y ya no los restos de sus narrativas– para indicarnos las nuevas experiencias educativas.

Gustavo Varela observaba respecto a quienes concurrían a los cursos de la FLR:

Porque venía uno que era dentista y le había quedado picando lo de la Filosofía, le quedó picando lo de la literatura, entonces “vengo ahora que puedo, y que tengo tiempo” y que se yo, como si hubiera cumplido con la cuota de la heladera y venía, ¿entendés?

Lo que está implicado en esta cita es un análisis sobre esas personas que han cargado con el estigma de la inconclusión de aquello que fue su objeto de deseo durante tanto tiempo. Se puede observar cómo, según Varela, quienes concurrían a los encuentros de la FLR lo hacían desde un deseo muy apasionado. Estos elementos se podían observar, teniendo en cuenta las entrevistas, también en los docentes:

No había intelectuales (entre los estudiantes), no había el tipo que estaba formado en Letras, eso no pasaba o pasaba muy poco, había poetas, pintores, pibes que dirigían equipos de fútbol, entonces, anda a levantar ese muerto, vos tenías que hablar de Hegel, y ¿cómo hacés? No es ir a hablar de fútbol. No es que Tomás (Abraham) iba a hablar de fútbol, él iba a hablar de Foucault o iba hablar de Deleuze y andá a hablar de Deleuze con gente que no entiende un pomo, y ¿cómo hacés eso? Lo llevás desde una **práctica del querer fuerte del docente**. (Varela- El subrayado es nuestro).

Según los entrevistados esta práctica es llevada adelante por un querer muy fuerte en los docentes así como en los estudiantes. Siguiendo este argumento, Esteban Ierardo afirma que hay un *proceso de retroalimentación dialéctico* dando a entender que esa pasión puesta tanto por los docentes como por los alumnos, en ese vínculo, se construía un espacio en donde se estimulaba exponencialmente la práctica de la construcción de saber, con una lógica distinta a los que asisten a universidades tradicionales:

con el interés por parte del público y si bien valoramos ese interés, esa valoración, de los contenidos que uno lleva, se tiene un proceso de retroalimentación dialéctico porque a partir de que uno observa ese entusiasmo en el punto de partida favorable y abierto, se entusiasma para a sus vez, entusiasmar cada vez mas.

Ierardo habla de “retroalimentación dialéctica” cuando el docente desde su deseo y deber propone una clase dinámica, de conocimientos diferentes, de lecturas no

tradicionales y el alumnado responde con el deseo, con la pasión desde ese lugar diferente a lo que suele ser la universidad clásica. Es clave, según los entrevistados, comprender esta *pasión* para dar cuenta de una construcción del saber distinta en la FLR en comparación con instituciones educativas superiores oficiales.

En esta experiencia de educación superior los entrevistados no encontraron una facultad en general sino una localizada, envuelta en su situación, con todas sus contingencias, conflictos, vivencias. Aquí la institución educativa no sería algo que está dado de antemano, sino algo que debe reanudarse siempre cada vez. Según los entrevistados, muchas cuestiones pasan por lo afectivo, y ya no por lo meramente profesional. Para los docentes de la FLR, el hecho de que se asista a clases, el encuentro con el otro, la puesta en común y el problema compartido, la construcción de consensos, será más importante que el hecho de que se logren “adquirir” unos contenidos específicos. Es una puesta a lograr aprendizajes significativos, que no queden en una mera transmisión de contenidos, sino de una construcción a partir de la experiencia personal actual y pasada, dentro y fuera de la institución; porque el trabajo de construcción de una subjetividad no mancillada por el incumplimiento del deseo o por las representaciones heredadas pasa por otra parte. Ya no se trata de cumplir con unos ritos escolares específicos, de consagrar unos modos de ser, sino de crear y/o despertar la capacidad del pensamiento propio, de experimentar con ello.

Estos “ritos escolares” se instituyen, según los entrevistados, en el lugar de la deuda, en el lugar del *deber*. Gustavo Varela, por ejemplo, remarca que la universidad pública y gratuita es y está sostenida en el deber, el estudiante le debe a la universidad: le debe una materia que no le gusta y que debe hacer a fin de obtener un título, debe aguantarse a tal o cual profesor que no soporta a fin de aprobar una materia, debe

analizar a partir de cierta perspectiva teórica que no le interesa porque es parte de una currícula preestablecida, previa al mismo estudiante.

En las instituciones de educación superior oficiales, el saber se construiría a partir de la deuda:

Yo doy clases en la facultad de Ciencias Sociales y les pregunto a los pibes, “¿ustedes quieren estar acá?” - “Bueno si que se yo”, se hacen los chistosos, pero en realidad no quieren estar ahí, quieren terminar la materia para terminar la carrera y luego hacer periodismo o lo que quieran, y eso tampoco lo tienen muy en claro, la facultad es una suerte de ordenador sistemático y psicológico de un determinado momento de la vida pero está establecido sobre una deuda, no sobre el querer si no sobre el deber y el deber tiene esas condiciones, sistemas de disciplinamiento. En el Colegio de Filosofía aprendí a estar sentado y ahí está parte de la deuda, del deber, en cambio en la FLR la gente iba porque quería (Varela).

Esta cita de Varela coincide con lo que sostienen algunos de los entrevistados como Volnovich, Fernando Peirone, Carlos Brück, en el sentido de que en las universidades tradicionales tienen estructuras más rígidas que condicionan a los estudiantes a seguir un recorrido estandarizado, donde no siempre puede producirse placer. En cambio, en la FLR, según estos docentes, al haber una elección del recorrido, el estudiante no está condicionado a un deber sino que esa elección se vincula más con el placer. Según Esteban Ierardo, las universidades tradicionales ofertan carreras largas, a veces con contenidos obsoletos, burocratizadas, que se dan fenómenos masivos, de públicos homogéneos y pueden coaptar el proceso de aprendizaje:

acá el abordaje a los alumnos es distinto porque generalmente no están haciendo la carrera, no tiene esa presión de otras materias que cursan paralelamente, esa ausencia de coacciones también favorece que cuando uno tiene un interés en una materia, el proceso de aprendizaje está abierto, y por ende alguna manera el aprendizaje se incorpora.

Sin embargo, los entrevistados no reconocieron la elección que muchos estudiantes siguen haciendo entre las instituciones educativas, ¿por qué siguen eligiendo estudiar en universidades oficiales cuando las ventajas de la FLR serían tan evidentes? Una de las aristas a tener en cuenta es el reconocimiento social que tienen las universidades oficiales respecto a la FLR, así como también, el hecho de que quienes concurren a la FLR irían, justamente, por placer, mientras que a las instituciones oficiales por una cuestión utilitaria.

Varios estudiantes de la FLR son entre otros, *amas de casa, profesionales independientes, laburantes de distinto tipos, ex militantes políticos o vinculados a la militancia, se dio una mezcla bastante inusual para lo que es un espacio educativo* (Forster), alumnos que han pasado una barrera etaria, otros que nunca tuvieron acceso a un estudio superior y que hoy tienen interés por la filosofía sea porque siempre tuvieron ese interés u hoy les despertó el mismo, luego de dedicarse muchos años a otro campo profesional porque, como sostiene Varela, *venía uno que era dentista y le había quedado picando lo de la Filosofía, le quedó picando lo de la literatura, entonces 'vengo ahora que puedo, y que tengo tiempo'*.

### 3.1.4 La diversidad hace la diferencia

Siguiendo con el análisis en torno al eje de la construcción del saber, la heterogeneidad tanto en la edad, en sus prácticas cotidianas (sean profesionales o no), como en las inquietudes y expectativas del alumnado, junto a la variedad de los docentes que imparten los seminarios, a los temas de los mismos y a la propuesta educativa de la institución, entran también en relación a la construcción del saber.

Según los entrevistados, el rango etario de los alumnos que asisten a los seminarios impartidos por la FLR es amplio, pero no sólo es heterogéneo en ese aspecto, sino también, a los saberes previos que los estudiantes traen a los cursos. En este sentido Carpintero dice:

era una mezcla que iba desde estudiantes de otras carreras hasta amas de casa, señores laburantes, no había ninguna obligación de hacer un circuito, iba a ahí porque les interesaba el tema (...) Quizás el tipo de gente que participaba, no teníamos en claro quién iba a participar. Cuando uno va a una clase, ejemplo en Psicología, sabés a quien te vas a encontrar. Hay como un punto de arranque en común, uno sigue un programa, estudia esas materias porque están ahí. No sabíamos (en la FLR) cual era el punto de arranque. Y decidimos empezar pensando que quizás nadie tenía un requisito previo para estar cursando ese curso.

Del mismo modo Esteban Rodríguez realizó una observación similar a la expuesta por Carpintero:

a mí lo que me permitió la Facultad Libre fue eso: medirme con auditorios muy heterogéneos. La universidad es cada vez un espacio más homogéneo socialmente hablando. El interlocutor proviene más o menos de los mismos estratos, y vienen con trayectorias cada vez más parecidas; lo que no quiere decir que los pibes no tengan que laburar para poder estudiar, pero a mí lo que me permitió dar ese tipo de clases fue encontrar una cosa muchas más heterogénea: profesionalmente, laboralmente, generacionalmente y socialmente.

Esta llamada heterogeneidad enriquecería, según los entrevistados, la construcción colectiva del conocimiento en los encuentros, al tiempo que se veía potenciada por una apuesta institucional por parte de la FLR, puesto que aquí los alumnos tendrían la posibilidad de programar un estudio, sus horarios o sus reglas. Una apuesta institucional frente a lo que es la oferta académica de una institución oficial:

Acá vas a estudiar a Puán (la sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) y tenés una materia un martes a la siete de la mañana, otra la tenés un miércoles a las tres de la tarde y la otra un jueves a las siete de la tarde o a las ocho de la noche; y si no podés ir ¡no vayas! No es un problema nuestro: la universidad sigue su curso autista (Fernando Peirone).

En este caso particular, Fernando Peirone entiende que la decisión de los estudiantes a elegir a la FLR en vez de una institución de educación superior oficial, tanto a las reglas de cursada como a los horarios y formas de accesibilidad. Esto permitiría, según los entrevistados, el acceso a la FLR de públicos más heterogéneos en comparación con las instituciones de educación superior oficiales; sin embargo, hay que

destacar que se trata de una lectura particular sobre los públicos que asisten a la FLR. Lo citado remite a las lecturas particulares de los entrevistados.

Jeannie Oakes señalaba en *Lecciones de equidad extraídas de escuelas desescalonadas* (2003) los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo dado que, en el caso de la segregación, se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos. Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Este estudio, si bien no fue realizado en instituciones de educación superior, pueden substraerse sus conclusiones para el caso de la FLR: mayor homogeneidad no implica mayor aprendizaje, y los entrevistados destacan esa heterogeneidad en el público de la FLR.

Pero no solamente el estudiantado es heterogéneo. Según los entrevistados esa diversidad se podía observar también entre los docentes. Siguiendo esta línea, Adriano Peirone afirma que los cursos dictados durante el 2010, han sido pensados con la idea, de abordar temas que quizás la academia trate pero con miradas diferentes o que en el sistema tradicional no figuran. Tal vez usando los mismos autores que usa la academia tradicional, pero desde otro punto de vista.

Por lo tanto ha habido materias como 'El amor y la filosofía' hasta que la que dictó Gustavo (Varela) el año pasado 'Historia social del tango', un poco que rompen con la línea tradicional de los enfoques de la ciencia moderna (Adriano Peirone)

Según los entrevistados, la FLR despliega un abanico de posibilidades en donde hay una mixtura entre esos saberes academicistas y el de los llamados populares. No

sólo habría heterogeneidad entre los docentes para los seminarios en los diferentes campos disciplinarios (historia, filosofía, física, arte, economía, matemáticas, entre otros), sino que, dentro de la misma temática, han ido a dictar clases personalidades que tienen lecturas contrapuestas en relación a una misma temática.

le decíamos al titular de la materia, por ejemplo era Beatriz Sarlo, que daba literatura, un año, y al otro, Horacio González, cosa que el alumno pudieran pasar por los dos (Fernando Peirone<sup>39</sup>)

Se puede observar que, en base a las entrevistas realizadas, la FLR institucionalmente incentiva esa heterogeneidad tanto en las condiciones de ingreso y oferta horaria, que permitiría un estudiantado más diverso, como en los seminarios propuestos y las miradas al interior de cada temática, generando una puesta de sentido que los entrevistados consideran necesario para constituirse diferentes a la otras ofertas de educación superior, coincidiendo con una construcción del saber y la verdad en tanto que socialmente construida y compartida como emergente de relaciones sociales concretas, relaciones de fuerza, de poder y resistencia, que se imbrican formando una red (Foucault; 1987).

Pero no sólo la heterogeneidad es representada en la FLR en el público o temas abordados, si no que según los entrevistados, lo sería también en el pensamiento creador, en las ideas que consideran instituyentes, en propuestas autocatalogadas como

---

<sup>39</sup> Judith Podlune realiza una muy aguda lectura de la tensión que enfrenta a ambos autores en: “Beatriz Sarlo/Horacio González: Perspectivas de la crítica cultural”. La polémica en cuestión se ha dado a leer a través de artículos publicados en las revistas argentinas *El ojo mocho* (dirigida por H. González) y *Punto de Vista* (dirigida por B. Sarlo).

innovadoras. En referencia a dicho aspecto, Gustavo Varela comentó alguna de dichas propuestas:

Con Fernando pensamos en hacer un peripatético<sup>40</sup>, de los que dan los cursos caminando, por Rosario, caminar por la costanera, Y había gente que se había enganchado (...) Yo te diría que no había instancia entre el afuera y el adentro, que el afuera estaba adentro. Porque no seguíamos una línea académica.

Estas propuestas autocatalogadas como innovadoras se posicionan por oposición a formas instituidas y pueden ser leídas en términos de Castoriadis en tanto que las formas instituidas de pensar no establecen un cierre de lo social sino que es posible, individual y socialmente, cambiar ese pensamiento instituido en nosotros, mediante una praxis<sup>41</sup> tal como el peripatético. Es decir,

hay una acción que puede tomar apoyo sobre lo que es para hacer existir lo que queremos ser [y, por tanto], más allá de una actividad no consciente de sus verdaderos fines y de sus resultados reales, más allá de una técnica que, según sus cálculos exactos, modifica un objeto sin que nada nuevo resulte de él, puede y debe haber una praxis histórica que transforme el mundo transformándose ella misma, que se deje educar educando, que

---

<sup>40</sup> En referencia a la Escuela Peripatética fundada por Aristóteles en el año 335 a.C. El nombre peripatético procede de la palabra griega “ambulante” o “itinerante” y hace referencia a que, mientras Aristóteles leía sus escritos, caminaba junto con sus discípulos entre los portales del Liceo.

<sup>41</sup> Castoriadis llama praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía (Castoriadis; 1983:129).

prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia (Castoriadis; 20033:96).

La existencia de la creación presupone un imaginario radical en la sociedad que adquiere un poder instituyente y que cabe contraponer a lo ya creado, a lo ya instituido, al sentido que los seres humanos encuentran dado en una sociedad dada. Desde la lectura de los entrevistados, la FLR haría efectiva dicha praxis, según las entrevistas, a partir de, por ejemplo, la experiencia del peripatético.

### **3.1.5 Otra forma de evaluar**

Entre otros de los aspectos que modifican la relación de los concurrentes a la FLR con el saber, hay que destacar los métodos de evaluación, que según los entrevistados son distintos a los de la educación superior tradicional.

Ya mencionamos al principio de este capítulo el caso de Sergio Rodríguez, que *tomaba examen respondiendo preguntas*, o los casos de Mario Buchbinder y Brück que evaluaban observando, pero, si retomamos lo dicho por los informantes claves, la evaluación en la FLR no es obligatoria, dependía de cada profesor. Teniendo en cuenta que no hay un título formalizado, tampoco existía un imperativo de calificación ni una obligatoriedad dictaminada por ley. Esteban Ierardo comenta respecto de la instancia de evaluación en la FLR:

la evaluación es un medio de acreditación de efectos y resultados del aprendizaje. (En la FLR, la evaluación) es la posible continuidad de la inquietud del alumno en frecuentar o volver a visitar ciertas lecturas que uno le pudo haber acercado con sus propia inquietud, su propio tiempo, su propia voluntad, en ese

sentido la evaluación no formal hace que los efectos del aprendizaje no necesite de ninguna comprobación y que esos efectos sean parte del desarrollo de cara al futuro.

Sin embargo la evaluación en la FLR no era algo centralizado: Esteban Rodríguez, Ricardo Forster y Manuel Mora y Araujo sugerían que hagan algún trabajo escrito de acuerdo a sus propios intereses, mientras que Juan Carlos Volnovich, Laura Klein y Luis Frontera no pedían nada.

De esta forma, la evaluación podía entenderse como una instancia pedida por el alumno o como una instancia para desarrollar las inquietudes de estudiante. En *Vigilar y Castigar* (1975), Foucault explica cómo el examen es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar al combinar las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.

En el examen, siguiendo con Foucault, la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere toda su notoriedad visible: el examen lleva consigo todo un mecanismo que une cierta forma de ejercicio de poder con cierto tipo de formación de saber al objetivar al sujeto que es “evaluado”. Este mecanismo de objetivación coloca a los individuos en un campo de vigilancia que los sitúa igualmente en documentos que los captan y los inmovilizan. Los homogeniza.

En la FLR, en cambio, todos los entrevistados aseguraban no evaluar de manera tradicional. Muchas veces, si evaluaban, era porque los alumnos lo requerían. En otros cursos los concurrentes desde el comienzo estaban automáticamente aprobados.

había otros que decían “están todos aprobados”, el primer día de clases. A partir de ahora, que están todos aprobados, lo que necesito es que tengan otro compromiso dentro de la clase. O sea, no tienen

que ganarse la nota de ninguna manera, la nota ya la tienen, ya está: están todos aprobados. Veamos quiénes puedan pasar el cuatro y por qué; yo lo que necesito es que tengan una entrega diferente (Fernando Peirone).

De esta forma, se constituiría también, según los entrevistados, una manera distinta de construir saber: no disciplinando, homogenizando, objetivando, sino haciendo destacar la subjetividad de cada concurrente.

### **3.1.6 A modo de cierre**

En este eje sostenemos que, según los entrevistados, la FLR construye conocimiento de manera distinta a las universidades tradicionales. Este aspecto los entrevistados lo pudieron observar en los puntos desarrollados previamente.

La FLR retoma aquellos saberes que no están legitimados por la academia y los jerarquiza dándole lugar en sus seminarios. Asimismo en esos saberes están implicados elementos que siempre fueron denostados por la educación moderna. El caso más destacable es el del *deseo*, elemento primordial que permitió la construcción de un saber diferente y que siempre fue dejado de lado por la academia, dando cuenta la raíz racionalista que aún mantiene, a pesar de los años de la institución.

La entrega de títulos no oficiales y la no evaluación, le quitan ese sentido de deber impuesto por la academia y que atraviesa al estudiante. Esto sumada a la amplia oferta horaria, habilita el ingreso a públicos más heterogéneos, constituyendo una nueva instancia de diferenciación del saber.

Sin embargo, la construcción del saber no es el único punto que destacaron los entrevistados para diferenciar a la FLR con otras instituciones de educación oficial. El próximo eje a desarrollar es la construcción de la FLR como instituyente de sentido.

## 3.2 SEGUNDO EJE:

### Las marcas identitarias de la FLR leídas en términos del eje instituido/instituyente.

Junto con el eje saber/conocimiento y deseo/deber que desarrollamos anteriormente, otros de los aspectos que generó más argumentos en relación al carácter alternativo de la FLR fue lo que denominamos el eje instituido/instituyente, es decir la tensión entre los aspectos creacionales y lo ya establecido, sedimentado. Unos de los puntos en común entre los entrevistados es que todos compararon en algún punto a la FLR con el sistema educativo oficial y en todos los casos encontraron semejanzas y diferencias entre ellos, y teniendo en cuenta estos aspectos, los entrevistados se posicionaron en función de si encontraban dichas diferencias como aspectos creacionales y críticos de lo instituido o no.

Algunos de esos aspectos ya fueron trabajados en relación al saber/conocimiento en el eje anterior, sin embargo la propuesta analítica en este apartado es distinta, ya que se analizará qué relaciones establecen frente a lo instituido.

Es teniendo en cuenta estos posicionamientos subjetivos que, para esta parte del análisis, dividimos a los entrevistados en tres categorías<sup>42</sup>: un primer grupo que abarca a quienes consideran a la experiencia educativa de la FLR como alternativa; un segundo que incluye a quienes no lo consideran así; y finalmente quienes entienden que la pregunta por lo alternativo es una pregunta que presume ciertos supuestos con los que no están de acuerdo.

---

<sup>42</sup> Las categorías esbozadas fueron construidas únicamente a los efectos analíticos sin embargo los argumentos en ellas plasmados implican más complejidades y matices.

Consideramos pertinente, para el desarrollo de esta parte del análisis, trabajar principalmente los dos primeros grupos y analizar sus argumentos a partir del desarrollo que Castoriadis realiza en relación a lo instituyente, la autonomía, los mínimos compartidos, el imaginario radical y la posibilidad de creación en un magma de significaciones imaginarias. Decidimos usar al filósofo griego puesto que las categorías de instituyente e instituido son categorías nativas que surgieron de las entrevistas y al mismo tiempo son trabajadas profundamente en el andamiaje teórico de Castoriadis.

En cambio, se llevará adelante un desarrollo teórico de lo expuesto por el tercer grupo principalmente en el último eje de análisis puesto que consideramos que, en tanto que no acuerdan con una categoría como “lo alternativo” que implicaría cambios estructurales en un existente, mientras que sí lo hacen los dos primeros grupos de entrevistados, se posicionan ontológicamente en otra línea de análisis y, por tanto, planteamos que es preferible analizar este tercer grupo a partir de un cruzamiento entre las entrevistas y una lectura deconstruccionista derridiana.

### **3.2.1 Alternativa a pesar de las semejanzas**

Los entrevistados del primer grupo, entre quienes se encuentran Adriano y Fernando Peirone, Gustavo Varela, Carlos Brück, Esteban Ierardo, Laura Klein, Esteban Rodríguez y Luis Frontera, observan claras semejanzas entre la FLR y cualquier institución del ámbito educativo tradicional sin que por ello la FLR dejase de ser una experiencia educativa alternativa. Entre aquellos aspectos que se destacan en las entrevistas resaltamos seis semejanzas:

- I. La idea de tomar y/o publicitar los encuentros de la FLR como seminarios.

Este punto retoma una cuestión ya analizada por Foucault en *Las Palabras y las Cosas* (1985); según el filósofo francés, durante siglos, el discurso occidental fue el lugar de la ontología<sup>43</sup>: *al atribuir a cada cosa representada el nombre que le convenía y que, por encima de todo campo de representación, disponía la red de una lengua bien hecha, era ciencia – nomenclatura y taxonomía* (Foucault; 1985:125), es decir que por más que los seminarios de la FLR fuesen diferentes en diversos aspectos a los seminarios de una institución de educación superior oficial, para la ontología occidental, en tanto que el nombre seminario explicaría *la esencia del ser* seminario, la sociedad no encontraría diferencias entre ellos.

En este sentido, Fernando Peirone recuerda cuando la FLR intentó desplegar una sede en Buenos Aires; esa iniciativa no funcionó porque:

En Buenos Aires hay como una super-oferta de cosas y que, presentadas en el formato cursos, seminarios o talleres, esto pasa desapercibidos. Nosotros tenemos abordajes diferentes, modos de tratar los temas diferentes, pero presentados públicamente como cursos y seminarios, eran más de lo mismo para un porteño.

La FLR no pudo superar, según este primer grupo de entrevistados, el nombre *seminario* heredado para sus encuentros, y esta herencia la “pagó” con la consideración

---

<sup>43</sup> La ontología es definida como aquella ciencia del ser como tal y de las propiedades que le pertenecen. Estudia el fundamento de todo lo que es, en constante búsqueda de la unidad primera, del origen de la pluralidad de seres existentes (Gilson; 1962:132).

por parte de un grupo social (los porteños) de que dichos encuentros eran *más de lo mismo*<sup>44</sup>.

Otra entrevista que hace referencia a esta cuestión es Esteban Rodríguez, quien cuando se le preguntó si era posible pensar por fuera de algunas cuestiones que son lugares comunes en instituciones educativas oficiales como la idea de nombrar a los seminarios como tales, él contestó:

Uno no puede desentenderse de la experiencia previa, uno también recorre esos espacios según su experiencia previa y tiende también a replicar, tiende a posicionarse de la misma manera.

Es decir que para los entrevistados del primer grupo por más que los seminarios de la FLR y los de las instituciones oficiales fuesen disímiles, al ser nombrados de igual manera eran considerados socialmente como “más de lo mismo”.

## II. Que la instancia educativa sea en un espacio cerrado.

El espacio cerrado es una de las características principales de toda institución educativa a partir de finales del siglo XVII, cuando comienza *un largo proceso de encierro de los niños* que tomó como modelo a los claustros y órdenes religiosas, tales como los jesuitas o los oratorianos (Àriés; 1987). Es decir que, si bien la FLR, al decir de Fernando Peirone, se proponía llevar adelante los encuentros de manera tal que

---

<sup>44</sup> Vale aclarar que dicha apreciación es realizada a partir de las entrevistas y no dan cuenta de la opinión de los autores de esta tesina; estamos, en principio, viendo qué semejanzas entre la FLR y la construcción imaginaria que realizaron los entrevistados respecto de la educación superior oficial para que luego esto enriquezca un posterior análisis.

rompieran *la idea del panóptico*, entendido como *una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas* (Foucault; 1991:18), la FLR nunca llegó a separarse por completo del esquema educativo heredado del espacio (en)cerrado.

Es importante tener en cuenta que la capacidad de formular una crítica a la idea de educación en espacios cerrados existía: Gustavo Varela, uno de los referentes de la FLR, dijo que incluso:

con Fernando pensamos en hacer un *peripatético*, de los que dan los cursos caminando, por Rosario, caminar por la costanera, Y había gente que se había enganchado, pero no la hicimos.

Es decir que varios de los entrevistados observaban y comprendían esta similitud con las instituciones de educación superior oficiales pero, a pesar de ello, no pudieron o quisieron<sup>45</sup> desarrollar en la FLR una experiencia que fuese crítica a la idea de espacio cerrado.

### III. Que sea una persona la que organice la clase y el programa de la materia.

Al igual que en los dos puntos anteriores, ésta se trata de una característica fuerte en las instituciones de educación superior oficiales; aunque ello no implica que no haya

---

<sup>45</sup> No es tema de esta tesina ver la intencionalidad de los directores de la FLR; simplemente destacamos en este punto que no se llevó adelante ninguna experiencia educativa en la FLR que fuese crítica a la idea de espacio cerrado.

habido experiencias que se hayan propuesto la construcción de una materia a través de un proceso de construcción colectiva.<sup>46</sup>.

Sin embargo, vale aclarar que en este punto en particular, los integrantes del primer grupo de entrevistados no consideran relevante diferenciarse de las instituciones de educación superior oficiales puesto que consideran que el rol del maestro es, cuando menos, necesario en cualquier institución educativa más allá de que se constituya como alternativa o no; como caso ejemplificativo, Esteban Ierardo dice:

Yo reivindico la modalidad, para muchos denostada, o retrógrada, de la clase magistral. (...) criticaba cuando no lo tenía y todo derivaba de una suerte de charla en la cual uno sin ir a las fuentes, creía ya que tenía una postura acabada, a priori, sin la necesidad de estudiar o leer. Humildemente se tiene que aceptar que en el comienzo tiene que haber alguien que te guíe con las lecturas introductorias.

Observamos entonces, a partir de lo dicho por los entrevistados del primer grupo, que ellos entienden que se puede establecer una semejanza entre la FLR y una institución de educación superior oficial en este aspecto (el hecho de que haya una persona o un grupo reducido de personas, que organicen la clase y el programa de la

---

<sup>46</sup> En este caso, podemos ejemplificar con el seminario “Conocimiento, Verdad y Poder” que funcionó en la carrera de Antropología de la Universidad de Buenos Aires en donde el recorrido de lectura y la bibliografía era elegido y debatido por los mismos concurrentes, sin la intervención de ningún “maestro”, “tutor”, ni nadie jerarquizado por encima de quienes asistían. Producto de esa experiencia, se publicó *El (mal) estar de la academia*.

materia), más allá de que si dicha semejanza existe porque comparten esa disposición del espacio jerárquico en la educación.

**IV.** Que el docente sea alguien consagrado académicamente o en su ámbito de trabajo.

Una particularidad de la FLR es que la mayoría de los docentes que participaron de dicha experiencia auto-denominada alternativa fueron convocados por sus trabajos académicos en las instituciones de educación superior oficiales; es decir que la mayoría de los docentes en la FLR eran personas reconocidas en el ámbito académico-profesional oficial: titulares de cátedra o jefes de trabajo prácticos en universidades nacionales, o profesionales de todo tipo socialmente reconocidos como el caso de Luis Frontera.

En este sentido, Juan Carlos Volnovich expresa que:

si vos hacés los CV de todos los docentes de la FL me parece que éramos todos personajes, algunos próceres, de la academia tradicional. Éramos invitados por haber sido consagrados por el saber convencional, de las instituciones formales o de las academias.

Este punto es reconocido por los entrevistados del primer grupo, aunque vale aclarar la explicación que realizó el actual director de la FLR Adriano Peirone:

Lo que creo en ese sentido es una veta más publicitaria. Por eso yo te decía cuando me preguntabas sobre la generación de actividades de la FLR, yo avalaba que hay que tener también un ojo puesto en lo que la gente está buscando (...) Ahí hay un doble

lugar desde donde se analiza: la generación de contenidos, por un lado, es decir lo que a nosotros nos parece más fiel a la idea del libre pensamiento, y otra que, sin serlo tanto, de todos modos nos ayuda a traer gente y por eso supongo que habremos puesto docentes prestigiosos.

Sin embargo, más allá de la justificación, vale destacar que el reconocimiento de los docentes que desarrollan alguna práctica en la FLR (institución que se postula como crítica a la educación oficial) estaba dado justamente por aquel conjunto de instituciones oficiales que critican.

**V. Que los encuentros estén delimitados temporal y espacialmente.**

Según Foucault, la organización del espacio y la regulación del tiempo se combinaron con las disposiciones para la enseñanza de la lectura y la escritura y que, homologando la vida del monasterio, fueron generando los modelos inmediatos y próximos de técnicas disciplinarias que cristalizaron en un nuevo aparato de poder-saber hacia el final del siglo XVIII.

Si tomamos en cuenta dicha línea teórica, entonces la FLR se inscribiría dentro de la tradición educativa del occidente moderno que forma disciplinando. Sin embargo, en este punto en particular, los entrevistados hacen un comentario aparte: el disciplinamiento no pasa actualmente por la delimitación espacio-temporal sino que, citando a Gustavo Varela:

Hay una cosa que enseña Nietzsche: que la pasión no tiene disciplina. Nosotros no estamos educados para elegir, si no, para obedecer. La facultad te enseña a obedecer. Es un sistema de

reglas en donde vos obedeces. “¿Cuántas hojas tiene tu parcial?”  
“5”, “¿qué tamaño de letra?” “12”. Entonces cuando tenés que  
elegir, ¿qué hacés?

El disciplinamiento pasaría por otro lado: como vimos en el eje anterior, el problema central de la educación formal sería, según los entrevistados del primer grupo, en que se organiza alrededor de un deber socialmente impuesto. En la FLR habría también disciplina, pero sería una disciplina del deseo:

En general la educación forma parte del sistema disciplinario, es un proceso de normalización, cuando nosotros lo vinculamos al placer, tenía que ver con otra cosa. (...) (En la educación formal), cuando vos elegís qué estudiar te encontrás con problemas, te enfrentás con cosas que no te interesan.(...) (La FLR) está sostenida más sobre el querer que sobre el deber; (...) el sujeto disciplina su deseo y disciplinar el deseo no quiere decir ponerlo bajo una égida de administración de los cuerpos como diría Foucault. (Varela).

Este punto, que ya fue desarrollado en el eje anterior no niega, sin embargo, que los encuentros en la FLR estén (de)limitados espacio-temporalmente.

- VI.** Que el método de enseñanza (uno o varios docentes y alumnos que siguen un programa común, con un principio, un fin y un objetivo) sea similar a los de una institución educativa oficial.

Este aspecto sugirió respuestas similares a los puntos anteriores: los entrevistados no consideraron a esta cuestión como un parecido con la educación

superior formal que cambie de alguna forma el carácter alternativo de la FLR. De hecho, retomando lo dicho por Esteban Ierardo *Yo reivindico la modalidad, para muchos denostada, o retrógrada, de la clase magistral (...)*, vale destacar que esta modalidad no es únicamente reivindicada por Ierardo, Gustavo Varela dijo, frente a la pregunta de qué tipo de modalidad pedagógica prefería, contestó: *Yo hablo de lo que me interesa. Y no me interesa el contenido de lo que hablo, importa la pasión. El efecto pedagógico es ese*, es decir que la modalidad es similar a la de una clase en una institución de educación superior formal: un docente dando clase, hablando.

### **3.2.2 Cuestionar lo instituido**

Los seis aspectos nombrados, que para el primer grupo de entrevistados asemejan a la FLR con las instituciones de educación superior oficiales no inhabilitan a la FLR de ser alternativa. Esteban Rodríguez es quien más claramente defiende este punto al decir:

lo que pasa es que cuando uno llegó a esos encuentros, mucha de la gente que es concurrente a estas reuniones tenía la primaria, secundaria, un curso en un instituto, universidades, una experiencia previa, uno no puede separarse de esa experiencia previa. Uno no puede desentenderse de la experiencia previa, uno también recorre esos espacios según su experiencia previa y tiende también a replicar, tiende a posicionarse de la misma manera. Es algo que no se lo puede cargar a la cuenta de la Facultad Libre, desandar ese tipo de rutina es algo que va a llevar demasiado tiempo.

Lo que implica lo dicho por Esteban Rodríguez, y que es compartido por los otros entrevistados del primer grupo, es que la FLR es parte de una trama social y que, por tanto, no se puede diferenciar en todos los aspectos de las instituciones que conforman la sociedad.

Para Castoriadis, una sociedad dada, su modo de ser, su materialización en cada momento, es creación del imaginario social. Cada sociedad es la institución que da existencia a su *magma de significaciones imaginarias sociales* particulares, al mundo de significaciones que da sentido a esa particular vida colectiva e individual (Castoriadis, 2003: 307).

Partiendo de la perspectiva de Castoriadis, ambas instituciones (la FLR y las instituciones de educación oficiales) forman parte del *magma de significaciones* de un momento específico que habilita la presentificación de la institución global de la sociedad, y por tanto, hay un algo compartido que los une y que Castoriadis denomina *mínimos compartidos* (Castoriadis; 2003)

Retomando lo que dijimos anteriormente en el capítulo “Un posible abordaje...” sobre Castoriadis, en la distinción que él realiza entre el *legein* (decir/pensar) y el *teukhein* (hacer), entiende que en toda sociedad hay un mínimo compartido a partir de lo cual se puede imaginar lo diferente.

Es a este *mínimo compartido* al que entendemos que Esteban Rodríguez, así como los entrevistados del primer grupo, hacen referencia al decir que las similitudes entre la FLR y las instituciones de educación superior formales *es algo que no se lo puede cargar a la cuenta de la Facultad Libre*, porque al pertenecer a un mismo magma de significaciones sociales, siempre van a tener un mínimo compartido.

Sin embargo, lo que queremos destacar no es el hecho de que los entrevistados observen dichas semejanzas, sino qué les habilita a decir que a pesar de tales semejanzas la FLR es una experiencia alternativa.

Para explicar y desarrollar ese punto, primero debemos preguntarnos cómo se entiende este mínimo compartido al que se hace referencia. Para Castoriadis, una sociedad dada es creación del imaginario social. Esta proposición estableció una doble implicación. De la psique a la institución social cuando expresa su *capacidad de cuestionar lo instituido* y las significaciones establecidas (Castoriadis, 2002:144) y de la institución social sobre la psique a través de los procesos de socialización e identificación (Castoriadis, 2001:289, 248-251; 2003:238). Es decir que, más allá de dicho mínimo compartido, una institución puede tener la capacidad de cuestionar lo ya instituido.

El mínimo compartido implica tanto la posibilidad de ese cambio en algún aspecto como la imposibilidad del mismo en todas las condiciones. Según Castoriadis, la sociedad es autoinstitución de lo histórico-social, sin embargo lo común es que esta autoinstitución se desconozca o se oculte (Castoriadis, 2003). Este es el lazo que aprisiona la capacidad de creación excluyendo lo *imaginario radical* como *histórico social* y como *imaginación radical individual*, la temporalidad como autoalteración, la indeterminación y la creación.

La clave está entonces en llegar a la autoinstitución de una sociedad *autónoma*. La autonomía como apertura significa la posibilidad de deliberación, crítica de las propias instituciones y *creación*. Según Castoriadis, para lograr la autonomía del individuo, se tiene que ejercer un *hábito de libertad*, construyendo un camino que realice el *hábito del no hábito a través de la educación* (Castoriadis, 2002:146).

Si entendemos, cuando menos, como una de las características de lo alternativo como la posibilidad de *cuestionar lo instituido*, entonces una institución de dichas características es posible en el seno de una sociedad por más arraigadas que estén las instituciones a las cuales se cuestiona, sin que por ello deje de existir un mínimo compartido entre ellas.

Siguiendo esta línea, las semejanzas entre la FLR y una institución de educación superior oficial no dejarían de hacer a la primera una experiencia alternativa si se ejerciera desde su seno el *hábito de libertad* al que hace referencia el filósofo griego. Según Castoriadis, los aspectos centrales para lograr la autonomía serían tres: la posibilidad de deliberación; la crítica de las propias instituciones y la creación. La existencia de la creación presupone un imaginario radical en la sociedad que adquiere un poder instituyente y que cabe contraponer a lo ya creado, a lo ya instituido, al sentido que los seres humanos encuentran dado en una sociedad dada.

### **3.2.3 El hábito de libertad**

Entonces, la pregunta para dar cuenta de un supuesto carácter alternativo en la FLR según los mismos entrevistados tendría que responderse a partir de estos tres aspectos centrales. Asimismo, por su parte, ellos entienden que las semejanzas entre la FLR y las instituciones de educación superior formal son aspectos *que no se pueden cargar a la cuenta de la FLR*. Por eso, al mismo tiempo, destacan aspectos diferenciales entre ambas instituciones que son los que permitirían lograr la autonomía, que darían cuenta de dicha alternatividad.

Los aspectos diferenciales recopilados en las entrevistas son:

- I. La idea de que los cursos se desarrollen en un espacio que fuera crítico a la idea del panóptico.

Tal como referenciamos previamente, Foucault en su quinta conferencia en la Universidad Católica de Río de Janeiro en 1973 y luego publicadas bajo el título de *La verdad y las formas jurídicas*, dio una definición de panoptismo que los entrevistados del primer grupo retomaron como categoría nativa para explicar conceptualmente la dinámica del aula en los seminarios de la FLR.

Al crear un espacio que fuese crítico a la idea del panóptico se está siendo crítico, al mismo tiempo, de toda la estructura social. Fernando Peirone comenta al respecto de cómo en un principio la Facultad Libre de Venado Tuerto (predecesora de la FLR) y luego la FLR como proyecto que continuó esa primera experiencia, se proponían ser críticas a esta forma de control:

nosotros queríamos que los espacios de la Facultad Libre de Rosario rompieran la idea del panóptico, que fuera otra cosa. Entonces no dábamos clases en un aula tradicional. El lugar estaba presentado como un bar, o sea, tenía toda la estructura de un bar: mesas, sillas, mostrador en el fondo donde vos podías levantarte y tomar una cerveza, un whisky, una gaseosa, un café; digo: comer una pizza o lo que sea mientras se daba la clase. Y el profesor lo mismo: tenía un pizarrón y un escritorio, pero podía tomar un whisky mientras daba la clase...

Siguiendo la lógica del análisis precedente, al crear una institución educativa que no siguiera los tres aspectos centrales del panoptismo – vigilancia, control y corrección – se está creando al mismo tiempo un espacio que genera un “hábito de libertad” en

tanto que habilita el desarrollo de los aspectos centrales que Castoriadis nombra para lograr la autonomía (posibilidad de deliberación, crítica de las propias instituciones y creación) al armar un espacio crítico a la dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existe en nuestra sociedad.

**II.** Que cada docente pudiese desarrollar “libremente” el programa de su materia más allá de un currículum centralizado.

Más allá de que sea una o un grupo reducido de personas las que organizaban el recorrido de una materia o curso en particular, dicho grupo lo podía organizar de acuerdo a como mejor le pareciese. Por ejemplo, frente a la pregunta de dónde veían el carácter ‘libre’ que hace al nombre de la FLR Luis Frontera contestó: *En la libertad que te daban para elegir los temas, por ejemplo, yo podía hablar de cosas que no podía hablar en otros lugares.*

Según Gustavo Varela la idea era que

cada uno daba lo que quería, un poco de la idea del College de France, los cursos de Foucault , donde él daba lo que investigaba y la condición en el College de France era que cada curso, cada año era una investigación diferente.

Laura Klein consideraba que dicha libertad existía entre los docentes:

Creo que la propuesta para los docentes es alternativa porque uno hace lo que quiere. Yo lo puedo hacer en mi casa, pero no en una facultad, con desconocidos. Y después lo alternativo también depende la gente que te toca. Vi gente interesante como gente que

no. No veo que se forme tan rápido a la gente en alternativa, debe costar eso.

Este aspecto era destacado por los entrevistados del primer grupo siempre en relación a lo que se puede hacer en una institución de educación superior formal. En tal sentido, Esteban Ierardo dijo: *todo profesor mismo determina libremente los contenidos, no tiene que abordarlos con una instancia de una cátedra o una instancia académica superior.*

**III.** Que las materias que se proponen sean principalmente sobre aquellas temáticas que la academia deja de lado.

En continuidad con el punto anterior, la propuesta de la FLR era que las materias que se trabajasen fuesen principalmente sobre aquellas temáticas que la academia deja de lado. Esta propuesta permitiría que no se ejerza únicamente una dimensión del saber, es decir, que se abra el campo de lo investigable hacia aquellos saberes que la academia no legitima.

Fernando Peirone por su parte entendía que una de las preguntas fundacionales de la FLR era:

cómo se puede reformular la escena pedagógica y al mismo tiempo cómo habilitar saberes plebeyos(...) nosotros reivindicábamos todo el tiempo la incorporación a la academia, o mejor dicho a la FLR, de todo lo que la academia dejaba afuera, y a esos saberes los llamábamos “saberes plebeyos”.

En cierta forma, esta postura le disputaba el sentido de ciertos efectos de verdad a la academia y, por tanto, una cierta crítica a esos efectos se escurría en la propuesta de la FLR al mismo tiempo que abría paso a nuevos efectos creacionales, lo que habilita el desarrollo de los aspectos centrales que Castoriadis nombra para lograr la autonomía (posibilidad de deliberación, crítica de las propias instituciones y creación) y, de esta forma, posicionarse como alternativa según los entrevistados del primer grupo.

Según Esteban Rodríguez, la FLR:

era una facultad que no estaba mirando la universidad, que no estaba mirando a la academia o que no miraba temas con la gimnasia de la academia con los objetivos de la academia sino que era una experiencia que estaba atenta a otro tipo de experiencias.

- IV.** Que cualquier persona que supiese leer y escribir, y tuviese más de 17 años, pudiese participar de las clases, lo que implicaba, al mismo tiempo, según los entrevistados, la posibilidad de formación de un público bastante heterogéneo.

Según los entrevistados del primer grupo, el hecho de que cualquier persona que supiese leer, escribir y fuese mayor a 17 años pudiese participar de los encuentros de la FLR era una característica que la posicionaba como una institución alternativa frente a las oficiales. Al respecto Esteban Ierardo dice:

Me pareció interesante (...) que cualquier persona con inquietud pudiese hacer un curso de una temática cultural que le permitiera una formación fuera de la enseñanza formal a nivel terciario o universitario. En ese sentido de liberación de exigencias formales,

ese creo fue el hallazgo de la FLR, lo fundamental antes del requisito formal si no la autenticidad de la inquietud cultural y la necesidad de abrirse al estudio.

Estas *exigencias formales* de las instituciones de educación superior oficiales son vividas por los entrevistados del primer grupo como restricciones que obturan la posibilidad de creación y de heterogeneidad de los concurrentes a dichas instituciones. Al solicitar a una persona que tenga un diploma secundario para hacer una carrera de grado en una institución oficial, el grupo de personas que se inscribe a ella tiende a ser culturalmente homogéneo. En relación a este punto Gustavo Varela decía:

Se me ocurre que el sistema del saber está orientado a los sectores medios, y altos. Yo en los años que tengo de universidad sólo tuve un alumno de bajos recursos, de clase obrera, proletario, que venía con overol. La universidad pública abierta, gratuita, sin examen de ingreso, no pagan nada, pero son todos de ingresos medios. Y el tipo entendía otra cosa de lo que yo decía, pero una cosa totalmente diferente. El saber tiene un lenguaje y también tiene que ver con la condición de clase.

Este aspecto hace hincapié en la heterogeneidad que se vislumbraba en la FLR, hecho que fue rescatado por todos los entrevistados del primer grupo, como destaca acá Esteban Rodríguez:

Bueno, a mí lo que me permitió la Facultad Libre de Rosario fue eso: medirme con auditorios muy heterogéneos. La universidad es cada vez un espacio más homogéneo socialmente hablando. (...)

había miradas generacionales de distintos temas, miradas institucionales de distintos temas, porque por ahí alguien trabajaba en la administración pública del Ministerio de Justicia y había alguien de la justicia; esa heterogeneidad es difícil de encontrarse.

- V. Que cualquiera pudiese cursar el recorrido pedagógico que quisiese, es decir, que podía elegir qué materias cursar sin ningún tipo de impedimento.

La cuestión de las *exigencias formales* propias de las instituciones de educación superior oficiales no implica únicamente los requerimientos de ingreso, sino también se pueden observar en el desarrollo de los cursos. Carlos Brück destaca este punto al decir:

no tenía una reglamentación que estuviera muy por delante de la enseñanza; se tomará lista y había y hay seguramente cierto tipo de obligaciones, porque sino otra vez se banaliza por completo la cuestión (...) Libre de ciertos requerimientos, en todo caso, que son los propios del sistema académico.

Esta *libertad de requerimientos* facilitaba, según los entrevistados del primer grupo, la posibilidad de formar espacio creacionales. Esteban Rodríguez argumenta este punto diciendo:

no está intentando andarivilizar las discusiones, es decir un abordaje disciplinario que disponga por andariveles separados los conocimientos, no. Cada uno se hacía cargo de determinados problemas con sus bibliotecas, y esa biblioteca no estaba solamente en la filosofía, estaba en la filosofía pero también estaba en la comunicación, estaba en la política, estaba en la literatura

**VI.** Que no otorgue, luego del curso/seminario, ningún título con lo que la cursada se llevaría adelante por los estudiantes por un supuesto “placer” más que por el imperativo de conseguir un título oficial.

El título en las instituciones de educación superior oficiales funciona como un legitimante de un conocimiento legitimado por las mismas instituciones que lo habilitan. Al mismo tiempo, ese título licencia el ejercicio de ciertas prácticas relacionada con los saberes supuestamente aprehendidos.

En el caso de la FLR, ésta no otorga ningún título habilitante a nada, únicamente un diploma simbólico. Luis Frontera es claro en este punto:

aprobaban todos. Entraban y ya estaban aprobados. Claro, si venías al curso estabas aprobado si no venías, tal vez también, si era para vos importante tener eso.

Por tanto los concurrentes a la FLR parten de un punto distinto: no *necesitan* un título, participan de los cursos por otras razones. Según los entrevistados del primer grupo, esa razón sería un supuesto “placer”. En palabras de Carlos Brück:

En lo que difiere también es en cuanto a que la conclusión de una trayectoria en una universidad (...) lo que es la conclusión de un recorrido en la UBA, por ejemplo, implica una validación para la actividad en eso que es una profesión, esa es la lógica. Después lo que suceda a partir de allí no significa que esa validación la practique; pero hay un recorrido que está formalizado desde el inicio que valida la aptitud para eso, discutiblemente, pero la valida, hasta una conclusión en donde alguien queda legitimado y

con incumbencia. En un espacio alternativo como la Facultad Libre de Rosario eso no sucede, la conclusión de un recorrido lo que valida es la obtención de un saber, de un recorte de un saber, por supuesto, pero no adjudica una incumbencia ni hace de eso una profesión.

Se puede observar cómo, para los entrevistados del primer grupo, este aspecto diferenciador es condición necesaria para la formación de una institución alternativa y cómo se plantea a la alternatividad en la educación por oposición a las instituciones oficiales.

## VII. Relación docente - alumno.

La inexistencia de un título habilitante no sólo modifica la relación del concurrente con el saber, sino que también modifica la relación del docente con los alumnos.

En este aspecto diferencial, se pueden observar algunas semejanzas con las críticas que realiza Freire a la “educación bancaria”, orientado a un análisis de las formas que adquiere la trasmisión de saberes, el carácter ideológico de los saberes transmitidos: el tipo de vínculo entre el que educa y el que aprende y el de ambos con el conocimiento.

Generalmente en las materias obligatorias, vos partís desde el hecho que tenés que convencer al alumno, “seducir” o estimular un interés real más allá de la materia que la circunstancia formal de la cursada o de la necesidad de aprobarla. El punto de partida es muy distinto acá, contás con el interés, al actitud favorable, con el interés por parte del público y **si valoramos ese interés**, esa

valoración, de los contenidos que uno lleva, se tiene un **proceso de retroalimentación dialéctico** porque a partir de que uno observa ese entusiasmo en el punto de partida favorable y abierto, se entusiasma para a su vez, entusiasmar cada vez más. (Esteban Ierardo – el subrayado es nuestro).

La crítica de Freire a la *educación bancaria*, tal como se expresa en sus primeros trabajos, no es sólo crítica de los saberes en juego. Es crítica además, del vínculo de naturaleza política entre el que “sabe” y el que “no sabe”, donde se da una relación especial entre poder y saber. En este proceso *bancario* suceden una serie de cosas: a) el que “no sabe” renuncia a sus saberes, que son fruto de su práctica social y reconoce como válidos sólo aquellos que le son transmitidos; b) el que “no sabe” renuncia a su capacidad de construir saber, que se construye en otra parte, esto es, por un grupo social específico y lejos de la práctica social del pueblo; c) el que “sabe” renuncia a la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que “no sabe”; y d) el que “sabe” es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa (Freire; 2009b).

En este mismo sentido, entre los entrevistados del primer grupo, podemos observar cómo se hace hincapié en lo que Ierardo denomina “proceso de retroalimentación dialéctica”, proceso que pone en crítica a los lugares tradicionales de, retomando a Freire, el que “sabe” y el que no; y esta puesta diferencial sobre la relación docente-alumno en la FLR fue abordada por todos los entrevistados del primer grupo, como el caso de Esteban Rodríguez cuando dice:

ni siquiera me sale decirles alumnos, porque no eran alumnos tampoco, eran concurrentes: era gente que estaba ávida de discutir determinados problemas, o sea, no eran novatos, digamos. Eso

también ponía al docente en otro lugar, no era la relación alumno-docente normal... había como una diferencia inicial que era que uno tenía que presentar un tema pero después cuando discutían las preguntas, en realidad se desdibujaban todos los roles también.

### **VIII.** Que no hubiese obligación de asistencia.

Principalmente a partir de *Vigilar y Castigar* (Foucault; 1975) se empieza a considerar al control de la asistencia a las instituciones educativas como uno de los aspectos de disciplinamiento del cuerpo.

En este sentido, los entrevistados del primer grupo rescatan el hecho de que en la FLR no hubiese obligatoriedad de asistencia, como por ejemplo en lo expuesto por Carlos Brück:

cierto espíritu no obligatorio que hacía que pueda darse un rol totalmente contrario en cuanto a diseño. (...) bueno, eso a mí me parece, para mí, muy importante, cierta decisión tomada por parte de la gente, porque en todo caso le gustaba, le interesaba, porque no iban porque había que ir, y eso al mismo tiempo significaba que había que legitimar cierto modo de transmisión también. Porque cuando no hay una obligación tampoco hay un imperativo de enseñanza

### **IX.** Que no hubiese un sistema de evaluación en los cursos (más allá de que algún docente lo propusiese para su curso en particular).

En *Vigilar y Castigar* (1975), Foucault explica cómo el examen es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar al combinar las

técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Esta perspectiva era compartida por los entrevistados del primer grupo. Por ejemplo, Carlos Brück dice:

Yo considero que los exámenes son un método abrumador para el alumno pero también para el profesor; es uno de los modos más arbitrarios de validar un conocimiento.

En acuerdo con esta mirada, y frente a la libertad de acción que proponía la FLR para con los docentes, los entrevistados del primer grupo rescataban el hecho de que no se les exigía que “evalúen” el conocimiento de quienes concurrían al curso. Esteban Rodríguez, cuando se le preguntó cómo manejaban la cuestión de la evaluación en la FLR respondió:

No, en realidad uno proponía hacer un trabajo final, que eligieran los problemas que uno había tratado, abordado, discutido entre todos en este caso, y lo desarrollaran según les pareciese; proponerles un ejercicio de inspiración, descripción y análisis de los temas también en función de lo que a ellos les iba pasando en su vida cotidiana, su labor cotidiana, en su trabajo diario, que hacían si querían, pero no una evaluación.

Este aspecto, relacionado con el punto VI debido a que al no otorgar títulos habilitantes no había necesidad de evaluar el conocimiento, es rescatado por los entrevistados del primer grupo como un aspecto diferenciador frente a las instituciones de educación superior formales. Esteban Ierardo, al caso, describe como primer aspecto diferenciador al hecho de que no se requiriese una instancia de evaluación:

Bueno por un lado la instancia de liberación de la evaluación porque digamos la evaluación es un medio de acreditación de efectos y resultados del aprendizaje. (...) en ese sentido la evaluación no formal hace que los efectos del aprendizaje no necesite de ninguna comprobación y que esos efectos sean parte del desarrollo de cara al futuro, más allá del momento puntual que hay que cerrar con una evaluación, con una nota.

Serían éstas diferencias, según los entrevistados del primer grupo, las que permitirían nombrar a la FLR una experiencia alternativa en tanto que realiza críticas a las instituciones de educación superior oficiales y lleva adelante un proyecto educativo que se propone ejercer un *hábito de libertad* (Castoriadis, 2002:146), una cierta forma de autonomía más allá de las semejanzas nombradas anteriormente entre la FLR y las instituciones de educación superior oficiales, y así lograr un ejercicio de autonomía teniendo en cuenta los puntos destacados por Castoriadis: La posibilidad de deliberación; la crítica de las propias instituciones y la creación (Castoriadis, 2002:147).

### **3.2.4 La alternatividad está en otro lado**

Desde otra posición, dos de los entrevistados, Ricardo Forster y Manuel Mora y Araujo, entienden que no se puede pensar a la experiencia de la FLR como alternativa, sino que, más allá de algunas diferencias menores, reviste la misma estructura que una institución de educación superior oficial.

Si bien esta segunda categoría presenta una opinión poco recurrente entre los entrevistados (únicamente dos argumentan que la FLR no es alternativa por oposición a los siete del primer grupo y los cinco del tercero), no hay que negarle entidad a los testimonios que presentan.

Lo interesante de Forster y Mora y Araujo es que destacan en la FLR las mismas semejanzas con las instituciones de educación superior oficiales que ya desarrollamos previamente con los entrevistados del primer grupo: la idea de tomar y/o publicitar los encuentros de la FLR como seminarios, el hecho de que la instancia educativa es en un espacio cerrado, que sea una persona la que organice la clase y el programa de la materia, que el docente sea alguien consagrado académicamente o en su ámbito de trabajo, que los encuentros estén delimitados temporal y espacialmente y que el método de enseñanza entre los docentes sea similar a los de una institución educativa oficial.

En referencia a las semejanzas con las instituciones de educación superior oficiales, los entrevistados del segundo grupo las retoman para criticar la adscripción de la FLR como una experiencia alternativa. Mora y Araujo explica este punto:

Bueno yo diría que, juzgada como educación alternativa, no es muy alternativa. Es una educación informal, en el sentido en que no habilita ni tiene requisitos de ingreso, o casi no los tiene. Por educación alternativa, para mí, debería referir a algo bastante más alternativo en términos de métodos, de enfoques educativos (...) desde el punto de vista del método de transmisión de conocimientos es absolutamente no-alternativo, es lo más convencional que hay: es un profesor hablando y gente sentada escuchando; hay cosas más alternativas e interesantes en este momento en el mundo. (El subrayado es nuestro).

De la misma forma, según Ricardo Forster, la FLR es prácticamente igual a una institución oficial.

¿Por que iría a la FLR? Iría como iría a cualquier facultad de cualquier provincia del país. No sentiría que haya una diferencia significativa. Hoy, en su momento, cuando surgió, me llamaba la atención. Cuando surgió se generó un movimiento político-cultural, peor que hoy es una institución mas, que está ahí, tiene su oferta y compite con otras, que ya no es un impacto original que tuvo en el comienzo.

Ambos coinciden en que se trata de una educación informal, pero ello no implica que se trate de una educación alternativa. Lo interesante también es que ninguno de los entrevistados del segundo grupo mostró alguna digresión con el concepto de “lo alternativo” ni con su oposición a lo “oficial”. Cuando Mora y Araujo dice que *hay cosas más alternativa e interesantes en este momento en el mundo* da a entender que él no está en desacuerdo con el concepto de “lo alternativo” (como ocurre con los entrevistados del tercer grupo, a desarrollar más adelante), pero que sin embargo entiende que la FLR no se puede catalogar así.

Coincidentemente, Ricardo Forster, cuando se le preguntó dónde está lo alternativo en la FL respondió:

Yo creo que es más una cuestión de deseo que un dato efectivo de la realidad. Yo concibo la idea de alternativo a un colectivo de intervención social donde hay un proyecto político-cultural, donde hay una libre voluntad de personas que trabajan en común, donde la figura lo colectivo, es una figura fuerte paradigmática.

Más allá de las diferencias que puedan tener estos dos entrevistados a la hora de conceptualizar la idea de “lo alternativo”, ambos coinciden en que hay elementos o

experiencias que se pueden catalogar como tales y que la FLR no se encuentra en dicha catalogación.

Esta segunda categoría de entrevistados entiende los aspectos que asemejan a la FLR con instituciones educativas formales que la hacen una experiencia no-alternativa como es el caso de la relación jerárquica docente-alumno que la FLR todavía mantiene; Mora y Araujo, continuando la cita anterior, explica en referencia a este punto:

TEDx <sup>47</sup>por ejemplo... es una cosa que empezó online que ahora también tiene versión personalizada... cosas mucho más interactivas, cosas de otros enfoques **en donde no importa tanto la clase magistral** sino poner un estímulo de alguien que sabe más para generar, de forma interactiva, el aprendizaje. (El subrayado es nuestro).

En este sentido, la experiencia de la FLR sería no-alternativa porque los entrevistados del segundo grupo ponderan con más fuerza las semejanzas que la FLR aún mantiene con las instituciones de educación superior oficiales que sus diferencias.

Retomando los argumentos a favor de que la FLR es alternativa, por ejemplo los *mínimos compartidos* que explica Castoriadis, siempre va a haber puntos en común entre dos instituciones que se configuran en un mismo magma; pero hay un punto fuerte

---

<sup>47</sup> La organización TED es conocida por su congreso anual (**TED Conference**) y sus charlas (**TED Talks**) que cubren un espectro de temas que incluyen ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología y desarrollo, y entretenimiento. TEDx es un programa de dicha organización que se dedica a divulgar por la web filmaciones de esos encuentros. Visto en <http://tedxbuenosaires.org> en marzo 2012

a favor de quienes argumentan que la FLR no es alternativa. Retomando lo dicho por Ricardo Forster:

Lo alternativo suena como una experiencia no institucionalizable, con una lejana matriz contracultural, herencia de los '60, etc, etc, me parece que justamente eso la FL de Rosario no tiene. (El subrayado es nuestro).

Los entrevistados del segundo grupo ponen en cuestión el carácter instituyente de la FLR, entendiendo a lo instituyente como *una facultad de innovación radical, de creación, de formación* (Castoriadis; 1998), propiamente es la creación de una forma histórico-subjetiva que hasta ese momento no existía, y la FLR no lo lograría.

Del mismo modo ocurre con la construcción de lo que los entrevistados del primer grupo denominan un “hábito de libertad”, de una autonomía. Castoriadis afirma que para lograr el ejercicio de la autonomía se necesitan tres aspectos: la posibilidad de deliberación, la crítica de las propias instituciones y la creación propiamente dicha.

Así, la autonomía implica para la sociedad poner en tela de juicio las propias instituciones, destotemizarlas, quitarles el halo sagrado que tienen y asumir que son los integrantes de la sociedad quienes les dan a esas instituciones el poder que tienen. Se trata de una ruptura ontológica que implica hacer surgir del magma de significaciones sociales imaginarias nuevas significaciones al tiempo que se pone en cuestionamiento lo conjuntista-identitario.

Los ejemplos habituales son la Grecia del siglo V a.C. y la Revolución Francesa en tanto que, a partir de la puesta en tela de juicio de las propias instituciones, se posibilitó la emergencia de lo instituyente a partir de un proyecto colectivo.

Ahí está el punto a partir del cual los entrevistados del segundo grupo ponen en duda la alternatividad de la FLR. Retomando a Forster:

Yo concibo la idea de alternativo a un colectivo de intervención social donde hay un proyecto político-cultural, donde hay una libre voluntad de personas que trabajan en común, donde la figura lo colectivo, es una figura fuerte paradigmática. (...) La de Rosario es una iniciativa casi en soledad de Peirone (...) fue un proyecto político institucional. (Piensa). **Como un emprendimiento privado, no colectivo.** (El subrayado es nuestro).

En tanto que no se trata de un proyecto colectivo, nunca hay ruptura con la heteronomía, puesto que según Castoriadis los límites de la autonomía individual están dados porque ésta nunca es posible si no coincide con la autonomía del conjunto (Castoriadis; 1988).

El punto en que ambos grupos coinciden también es el hecho de que se puede hablar de que algo es o no es alternativo y que para dar cuenta de un supuesto carácter alternativo en la FLR según los mismos entrevistados tendría analizarse el carácter creacional e instituyente de la institución.

Pero ninguno de los argumentos expuestos por los dos primeros grupos de entrevistados permitirían asegurar, a partir del eje instituido/instituyente, una arista que defina su carácter (o no) alternativo.

### 3.2.5 Tercer grupo; un análisis desde otra perspectiva

Entendemos que algunos entrevistados, como el caso de Mario Buchbinder o Fernando Peirone, van por este último camino, el de que algo instituido puede, a su vez, ser alternativo:

como toda práctica, tiene como un aspecto de instituyente y un aspecto instituido. Sería la corrupción de los papers, pero por otro lado también las condiciones para la creación y para la investigación (...) tiene ese doble aspecto; y siempre hay una cosa de ese tipo, cualquier acción humana que uno emprende en determinado momento la burocracia te lo morfa, así, la juegues en la máxima libertad, la burocracia te lo morfa y ahí es como lo renovás y lo recreás (Mario Buchbinder)

En este sentido, la FLR sería una institución que rompería con ciertas prácticas instituidas dentro de la educación oficial. En tanto que lo alternativo se pretende transformador, teniendo en cuenta los discursos de los mismos entrevistados<sup>48</sup>, tiene que instituirse de algún modo en cierto momento, sino, no hay transformación que perdure.

De esta forma, lo instituyente estaría en la propuesta misma; Mario Buchbinder la define (a la propuesta de la FLR), retomando a Kant, como *una finalidad sin fin*, en donde el beneficio sería el intercambio más allá de un título o una carrera académica.

Sin embargo, nos queda un tercer grupo, conformado por quienes entienden que la pregunta por lo alternativo es una pregunta que presume ciertos supuestos con los que no están de acuerdo, entre quienes se encuentran Enrique Carpintero, Juan Carlos

---

<sup>48</sup> Ellos son Forster y Buchbinder. La referencia a ese carácter queda expresado en el cuadro del Anexo.

Volnovich, Mario Buchbinder, Laura Klein y Sergio Rodríguez. Este grupo de entrevistados nos habilita a pensar si es posible hablar de que algo sea o no alternativo.

Esta tesina comenzaba citando una afirmación de la página *web* de la FLR en la que se auto catalogaban como *una experiencia de educación alternativa*. De esa forma, a partir de las entrevistas, encontramos quienes apoyaban dicha postura y quienes no la secundaban esgrimiendo cada grupo sus argumentos. Pero también encontramos un tercer grupo que frente a la afirmación tomaban una postura distinta a partir de la interpelación: ¿es posible hablar de que algo *es* alternativo?

Un interrogante de este tipo no podría ser contestado en esta parte del análisis, ya que este eje plantea que algo se puede definir como instituido o como instituyente; que algo puede ser creacional, disruptivo de lo ya establecido. Sin embargo, el tercer grupo propone esta veta más que interesante para referirse a un análisis de lo alternativo en la FLR. Este aspecto es el que vamos a trabajar en el siguiente eje.

### 3.3 TERCER EJE:

#### Sobre la construcción de lo alternativo.

Retomamos entonces una categorización que realizamos en el segundo eje, en la que dividimos a los entrevistados en tres categorías: un primer grupo que abarca a quienes consideran a la experiencia educativa de la FLR como alternativa; un segundo que incluye a quienes no lo consideran así; y finalmente quienes entienden que la pregunta por lo alternativo es una pregunta que presume ciertos supuestos con los que no están de acuerdo. En esta tercera categoría agrupamos a las entrevistas de Enrique Carpintero, Juan Carlos Volnovich, Laura Klein, Mario Buchbinder y Sergio Rodríguez.

Como pudimos observar en el capítulo “Un posible abordaje...”, autores como Williams, Vinelli, Rodríguez Esperón, Graziano y Mangone, consideran a lo alternativo como aquello que implicaba una transformación radical de un orden institucionalizado, orden que impedía la lectura de ciertos problemas que pueden ser igualmente válidos que los conocimientos legitimados por la universidad. Tal consideración también ha sido recurrente entre los entrevistados de los dos primeros grupos.

Es decir que, tanto para los mencionados autores como para dos de los tres grupos de entrevistados, en toda institucionalización del conocimiento hay elementos que son *censurados* en los marcos institucionales, lo que en palabras de Jacques Derrida (1995) puede pensarse que hay ciertas maneras de decir las cosas, que no son legítimas ni están autorizadas; hay, simplemente, objetos que no se pueden estudiar, analizar, trabajar, en la universidad.

La *censura* no consistiría, por otra parte, en reducir al silencio absoluto; es suficiente con que limite el campo de los destinatarios, de los intercambios en general, la resonancia o la propagación de un discurso.

Teniendo en cuenta este concepto, para los autores recién mencionados que entendían lo alternativo por oposición a un orden institucionalizado, lo alternativo sería aquello que permitiría *decir* aquello que se encuentra limitado por esa censura en el campo discursivo.

Esta oposición es expuesta, por ejemplo, por Volnovich:

La condición de alternatividad es un poco complicada porque lo alternativo reconoce un saber hegemónico al cual se le opone, se lo refuerza. Sabiendo que hay un saber hegemónico uno puede convalidarlo o poner de manera alternativa, pero siempre acompañándolo; de cualquier forma uno lo refuerza.

Sin embargo, una institución que viniera a eliminar la censura ejercida en el sistema de las otras instituciones sería paradójica. Derrida explica este punto en *Cátedra vacante: Censura, maestría y magistralidad* (Derrida; 1995), donde dice que es preciso saber que a dicha institución se le asigna una idea que aún así es reguladora y, por tanto, inaccesible:

Una institución así no podrá ver el día, no podrá llegar a hacerse **efectiva**, más que en una situación dada (acabada, por tanto) donde realizará transacciones con el estado del sistema vigente, por consiguiente, con un cierto dispositivo de la censura, una cierta relación de fuerza entre el censurado y el censurante, es decir, a veces, una cierta relación de autocensura. No hay nunca una censura pura o una pura eliminación de la censura, lo que hace dudar de la pureza racional de este concepto que, sin

embargo, jamás prescinde de la razón y del juicio, del recurso a la ley. (La negrita es nuestra).

De la misma manera que *no hay nunca una censura pura o una pura eliminación de la censura*, tampoco hay pura alternatividad, ni una institución tal que su mera existencia signifique un cambio radical en lo social, puesto que dicha institución, siguiendo a la cita de Derrida, se constituye en el seno de una sociedad y, por tanto, está obligada a realizar *transacciones con el estado del sistema vigente* (Derrida; 1995).

Este enfoque es compartido por los entrevistados del tercer grupo (aunque no necesariamente haciendo referencia a Derrida), en el sentido en que entienden que toda institución está comprendida en una red de relaciones que la implican y que por tanto no se puede constituir como una entidad puramente alternativa.

Mario Buchbinder, en este sentido, frente al pedido de que opine sobre las críticas que hace la FLR al sistema educativo, él contesta que: “*Y bueno como toda práctica, tiene como un aspecto de instituyente y un aspecto instituido*”, aclarando que la FLR, no se constituye como plenamente instituyente, creacional, alternativa.

### **3.3.1 Primer acercamiento**

Ahora bien, hemos desplegado desde la perspectiva que propusimos en el marco teórico que una pura alternatividad no es posible, tal como expusimos a lo largo de la tesina.

Sin embargo, esta “pura alternatividad”, a pesar de su paradójica entidad, actúa en la FLR y en, por lo menos, los dos primeros grupos de entrevistados (siguiendo la categorización que realizamos al principio de este eje) *como si* existiese, como si fuese

posible. Mismo la nombran los entrevistados del primer grupo como alternativa, como cuando Fernando Peirone dice:

Además los modos de abordar los temas de las asignaturas siempre fueron muy innovadores. Los docentes eran muy innovadores. Los modos en que se tomaba examen eran muy innovadores. Y la manera en que se organizaba la institución también era bastante novedosa. Todo eso era novedoso y alternativo.

O la segunda categoría de entrevistados, como por ejemplo Mora y Araujo, cuando dice que *juzgada como educación alternativa, no es muy alternativa*.

Se observa, a partir de este fragmento y otros que ya citados en los ejes anteriores, cómo los entrevistados de los dos primeros grupos constituyen a la FLR *como si* fuese realmente alternativa (o no), al tiempo que abren un campo discursivo que posibilita la apertura de un pensamiento que entiende que tal entidad es posible por oposición a una construcción imaginaria de “la educación oficial”

Sin embargo, suponer la existencia de esta alternatividad pura sería como decir que dicha alternatividad sería como una *llave maestra*: no importa en qué contexto se inscriba porque siempre sería alternativa, puesto que es pura y en tanto que tal sería inmutable, a-histórica, esencial.

Ahora bien, esta institución que se plantea a sí misma como alternativa en principio busca actuar en y entre aquellos aspectos u objetos que otra institución *censura*; es decir, en el caso de una institución de educación superior, sobre aquellos objetos que no se pueden estudiar, analizar y/o trabajar en ciertos departamentos

universitarios, como por ejemplo aquellas temáticas legitimadas por la academia o la pasión puesta en los encuentros en la FLR.

Entonces, si bien se constituye en el marco de esta red, una institución que se auto-denomina alternativa actúa en función y mirando siempre lo que otra institución limita. Esta afirmación va en concordancia con lo que previamente analizamos a partir de las entrevistas, sobre qué entidad puede construirse en una institución autodenominada alternativa entendiendo que no existe la pura alternatividad y que dicha institución tiene puntos en común con aquello con lo que se le opone.

Dicha oposición es construida discursivamente: en tanto que aquello que se opone a otro no es opuesto *per se*, entonces es opuesto a partir de una construcción discursiva. Esta construcción nos obliga a preguntarnos qué encadenamiento hace posible que tal institución se establezca como alternativa y qué es lo que esto impide pensar.

### **3.3.2 ¿Qué es lo que los hace alternativos?**

La afirmación de que no hay alternativo puro pero que dicha alternatividad se establece discursivamente, genera un campo de debate de lo que puede ser o no alternativo, teniendo en cuenta que cualquier institución que se plantea como tal actúa como crítica a otra institución que limita un campo, en este caso, el campo de la educación.

Ahora bien, las críticas que le hace la institución alternativa a la oficial no son cualesquiera, sino que se realizan hacia aquellos aspectos que, en esta red de relaciones que desarrollamos, se encuentran parcialmente “habilitadas” para la crítica.

Para desarrollar este punto retomaremos los aspectos principales que los entrevistados destacaron como aquellos que diferenciarían a la FLR de una institución oficial; así daremos cuenta cómo cada uno de estos aspectos implican críticas ya pensadas, es decir, eran “críticas legitimadas”.

- I. La idea de que los cursos se desarrollen en un espacio que fuera crítico a la idea del panóptico.

Las críticas a un espacio organizado como panóptico y a los sistemas de evaluación se pueden observar, como hemos insistido, principalmente en escritos de Foucault como *Vigilar y Castigar* o mismo como destacamos en el eje anterior cuando retomamos el libro de Foucault *La verdad y las formas jurídicas* basado en sus cinco conferencias en la Universidad Católica de Río de Janeiro en 1973 cuando define al panoptismo como:

una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas.

Claramente, las críticas a los espacio de control ya estaban legitimadas antes de la experiencia de la FLR; desde Foucault que podemos decir que dichas criticas están académicamente reconocidas.

- II. Que cada docente pudiese desarrollar “libremente” el programa de su materia más allá de un currículum centralizado.

Este aspecto, en particular el hecho de que una cátedra pueda organizar la bibliografía de una materia más allá de un currículum centralizado tiene sus orígenes en la Reforma de 1918, con la idea de las “libertad de cátedra”, que incluía el derecho de todo intelectual científico, o artista, con idoneidad suficiente, a decidir un programa propio.

A partir de ese acontecimiento, se pueden nombrar diversas “cátedras libres” que se desarrollaban en instituciones de educación superior oficiales y que funcionaban con *relativa* independencia del currículum central (y destacamos lo relativo porque más allá de la posible independencia de dicha cátedra, la forma de organización y la bibliografía propuesta están dentro de un régimen de verdad).

Podemos decir que en este aspecto, la FLR no fue tan novedosa. Incluso en otro plano, la idea de “currículum abierto” (Coll; 1997) lleva implícita una crítica a la organización escolar a partir de un currículum centralizado y de recorridos pedagógicos prefijados. Esto indica, así como en el punto anterior, que las críticas que la FLR realiza a las instituciones de educación superior oficiales eran previas a dicha experiencia.

**III.** Que las materias que se proponen sean principalmente sobre aquellas temáticas que la academia deja de lado.

Existen variados análisis sobre el hecho de que la academia deja ciertas temáticas de lado que no las considera legítimas o que, simplemente, no las estudia por no considerarlas adecuadas. Nuevamente acá encontramos análisis realizados desde una perspectiva foucaultiana; mismo del propio Foucault (1992c) o de teóricos de dicha corriente.

Aún así, este aspecto fue trabajado por pensadores de otras corrientes teóricas: podemos observar cómo desde los Estudios Culturales, Aníbal Ford destaca el hecho de

que hay saberes que la academia deja de lado, espacio donde predominan los saberes escriturales.

Teniendo en cuenta dichos autores, es destacable que, por ejemplo, haya cursos en donde trabajen la cuestión de lo lúdico o de las máscaras y la puesta del cuerpo; cursos que no se pueden observar en una institución educativa oficial. Tal como nombramos al principio de este capítulo, también desde un análisis que parta de Derrida se puede observar que en las instituciones de educación superior oficiales hay una *delimitación censurante* que inhabilita a ciertas temáticas a ser tratadas en el ámbito universitario.

- IV.** Que cualquier persona que supiese leer y escribir, y tuviese más de 17 años, pudiese participar de las clases, lo que implicaba, al mismo tiempo, según los entrevistados, la posibilidad de formación de un público bastante heterogéneo.

La participación de cualquier persona (con la excepción de quienes no saben leer y escribir o los menores de 17 años) y la no-entrega de un título habilitante son características que ya podemos encontrar en experiencias anteriores, como el caso de las Cátedras Nacionales de los '70.

Incluso ya se puede observar, luego de la reglamentación del art. °7 de la Ley de Educación Superior en 1996, que en las instituciones de educación superior oficiales, les es permitido a personas sin un título secundario u otro requerimiento más que saber leer y escribir y tener más de 25 años, ingresar para realizar una carrera, pero rindiendo un examen de ingreso. Esto guarda ciertas similitudes con lo que ocurre en la FLR, más allá de la edad establecida en uno o en el otro caso.

La no-entrega de un título habilitante es, por otro lado, algo que ya se venía presentando como un aspecto positivo en las distintas experiencias de corte anarquista que presentamos en “Algunas consideraciones...”. Se trata entonces de una característica de la cual ya se tenían experiencias y desarrollo teóricos previos.

- V. Que cualquiera pudiese cursar el recorrido pedagógico que quisiese, es decir, que podía elegir qué materias cursar sin ningún tipo de impedimento.

Esta característica se puede observar incluso hoy en instituciones de educación superior oficiales, como el caso de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQui), la cual tal como indica su página web<sup>49</sup> no se rige por un sistema de correlatividades.

La universidad no se rige por un régimen de correlatividad sino por un sistema en el cual cada materia aprobada por el alumno le asigna créditos académicos. De esta manera, el estudiante diseña su propio recorrido curricular.

En este caso, previo a la fundación de la FLR, los estudiantes pueden cursar el recorrido pedagógico que quieran dentro de la oferta académica de dicha institución.

- VI. Que no otorgue, luego del curso/seminario, ningún título con lo que la cursada se llevaría adelante por los estudiantes por un supuesto “placer” más que por el imperativo de conseguir un título oficial.

Tal como explicitamos anteriormente, el no otorgar un título habilitante a ninguna profesión es un aspecto que se puede observar en algunas propuestas, como las

---

<sup>49</sup> <http://www.unq.edu.ar/layout/nota.jsp?idContent=1500>, visto en febrero 2012

nombradas de carácter anarquista. Sin embargo, el planteo de que, por dicha razón, los concurrentes presenciarían los cursos por un supuesto “placer” más que por el imperativo de conseguir un título oficial implica un nuevo tipo de discusión, dado que eso supondría la premisa de la existencia de un sujeto “libre” en su completitud.

Argumentar que una persona concurre a un curso únicamente por un deseo, significa invocar que dicho deseo es intrínseco a la persona en cuestión, olvidando que el individuo se posiciona socialmente como sujeto interesado en la filosofía, la literatura o las ciencias del hombre en general.

Uno de los aspectos que destaca Foucault (1992b) en el procedimiento que opone lo verdadero de lo falso mostraría que las implicancias de esta instauración de una voluntad del saber se pueden observar en la creencia (así sugerida mayoritariamente por los entrevistados) de que ciertos saberes son “para el disfrute” (la literatura, la filosofía) mientras que otros son parte de un imperativo (económico, social, familiar, etc); esta escisión deseo/deber en el saber forma parte, también, de ese sistema de poder que habilita que ciertos discursos sean considerados verdaderos o, al menos, legítimos.

Sin embargo, a pesar de nuestra apreciación, vale destacar que la apelación a un “placer” en la educación ya fue trabajada previamente: Bali, Cázares y Wisniewski (1997) clasifican la motivación en Motivación Intrínseca (MI) y Motivación Extrínseca (ME), entendiéndose como *ME* la que proviene de afuera, se obtiene como un medio para llegar a un fin y no es el fin en sí misma. Es la motivación por la búsqueda de beneficios ajenos al propio aprendizaje. La *MI* está definida por el hecho de realizar una actividad por placer o por la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Se presenta cuando se realizan acciones por el placer de intentar hacer o crear algo y/o para experimentar nuevas sensaciones estéticas, de diversión, sensuales entre otras.

Se puede observar entonces que la idea de educación por placer es previa a lo que los entrevistados entienden que ocurre con los estudiantes que asisten a la FLR.

## VII. Relación docente - alumno.

Previamente hemos expuesto como, según Freire, la relación docente – alumno se vería modificada si tan sólo el que ocupa la posición del docente tuviese en cuenta los saberes que trae aparejados el estudiante.

pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares - saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (Freire; 2009a:31)

Sin embargo, las propuestas de una relación docente – alumno no mediadas por una jerarquía que imponga de antemano ciertos saberes ya fueron trabajadas por autores anarquistas. William Godwin, por ejemplo, entendía que:

El mejor método de enseñanza será (...) aquel que garantice que todos los conocimientos adquiridos por el alumno estén precedidos y acompañados por la voluntad de adquirirlos (Godwin, W., en Barrancos, s/f:30).

Es precisamente en *Educación por la voluntad* donde Godwin establece las pautas para una educación que no proceda del exterior al interior, desde afuera del

individuo (donde ubica al Estado) hacia adentro, sino de un modo inverso: la voluntad de aprender debe nacer del educando para dirigirse al educador (quien deberá tomar nota de esta voluntad y enseñar de acuerdo a ella).

Se puede observar, tomando como ejemplos los dos casos expuestos sin que éstos deban considerarse los únicos, cómo la puesta en cuestión de la relación docente-alumno ya había sido trabajada previamente, y que la FLR se nutre de dichas experiencias y autores para llevar adelante en su proyecto una crítica ya legitimada.

#### **VIII.** Que no hubiese obligación de asistencia.

Es en Foucault también donde se puede entrever las primeras críticas organizadas en torno a una teoría sobre la cuestión de la obligatoriedad de la asistencia; según Foucault una vez creados los colegios y las clases (como fija la Ratio Studiorum del sistema de los jesuitas inmediatamente antes de 1600), aparecen los horarios, los códigos de conducta, libros de castigos, recompensas e incentivos y **las listas de asistencia**: así, los estudiantes terminan siendo objeto y producto de ese aparato de poder-saber.

La crítica que la FLR realiza a las instituciones de educación superior oficiales también se puede llevar adelante debido a que no otorgan títulos oficiales que validen algo. En tanto que los que concurren a los cursos que se dictan en la FLR no pretenden conseguir algo que valide un conocimiento, por tanto la obligatoriedad de la asistencia perdería valor.

#### **IX.** Que no hubiese un sistema de evaluación en los cursos (más allá de que algún docente lo propusiese para su curso en particular).

La evaluación es considerada por los entrevistados como uno de los componentes principales del proceso educativo en instituciones oficiales al tiempo que es duramente criticado por todos los entrevistados.

Gracias al aparato de la escritura que le acompañaba, el examen abrió según Foucault dos posibilidades correlativas: la constitución del sujeto en tanto que objeto descriptible, analizable y la constitución de un sistema comparativo que hizo posible el cálculo de las diferencias entre individuos, su distribución en una población “dada”.

Se puede observar que todos estos aspectos ya fueron pensados previamente, es decir, ya fueron utilizados como críticas a las instituciones de educación superior oficiales.

Es decir que las críticas principales que los entrevistados destacan que hace la FLR a las instituciones de educación superior oficiales, son críticas que ya estaban circulando académicamente y de las cuales, en algunos casos, ya había experiencias previas.

Podemos decir, entonces, que estas críticas que la FLR realiza a las instituciones de educación superior oficiales, son “críticas legitimadas” (Derrida; 1995) y que, por lo tanto, están “habilitadas” en un campo del hacer social a realizarse como tales.

Asimismo hay otras críticas pasibles de ser imaginadas que no se llevan a cabo, como por ejemplo, que la instancia educativa se desarrolle en un espacio cerrado, o que la organización de la clase sea a partir de la relación jerárquica docente-alumno; y así como también hay críticas que están por fuera del campo de lo imaginable hoy.

Como dice Derrida, *al no tener el campo de las cosas que hay que estudiar, decir o hacer, límites asignables, en buena ley, la delimitación censurante permanece inevitable en un campo finito y necesariamente agonístico* (Derrida; 1995). En otras palabras, las instituciones no son eternas ni inmutables, y las críticas hacia ellas (críticas

que permiten su transformación) se habilitan en el *hacer social*; extrapolándolo a la institución educación, ésta también, aunque conserve una fijación temporal, tiene un carácter transitorio, y las delimitaciones que de tal institución devienen, están condenadas al cambio.

### 3.3.3 El “entre” no pensable

En tanto que “lo alternativo” es una construcción simbólica, hay ciertos elementos de ese “alternativo” que no están representados al interior de los discursos, dado que, según Lacan, por estructura, no hay universo del discurso, puesto que siempre hay un resto no simbolizable, denominado como lo real. (Stavrakakis; 2010)

Teniendo en cuenta que no hay significación por fuera del discurso, la distinción entre significación lingüística y extralingüística pasa a ocupar un segundo plano poniendo así en relieve el carácter discursivo de lo social.

Si bien uno de los autores que retomamos para el análisis, según algunas lecturas<sup>50</sup>, plantea en *Arqueología del Saber* (Foucault; 1987) una diferenciación entre lo *discursivo* y lo *extradiscursivo*, entendido como “dos series” que establecen un tipo de relación nunca jerárquica entre ellas, otros autores proponen distintas lecturas de dicha diferenciación en Foucault. Tal es el caso de Sergio Caggiano quien, en *Del discurso del poder al poder del discurso*, advierte que nombrar a lo extradiscursivo en Foucault como:

algo que se supone más acá o más allá (siempre fuera) del campo  
de la significación, corremos el peligro de pasar por alto un aporte

---

<sup>50</sup> En este punto se hace referencia, por ejemplo, a la lectura de Oscar Terán en *Foucault. Genealogía y microfísica del poder* (1979).

que se me ocurre entre los principales de nuestro autor. Según esta lectura, este aporte viene dado por una propuesta de historización y una contextualización radicales que impiden cualquier forma de esencialismo, propuesta que no deja en pie ningún reducto para salvaguardar la idea de un núcleo o un fundamento de lo social, destruye las perspectivas deterministas y conlleva la asunción de la contingencia en la historia, y de la precariedad de lo social. Sustentar esta segunda figura de lo extradiscursivo, de tal suerte, conduce a recomponer en un grado u otro, más tarde o más temprano, aquella esencia de la historia que el gesto foucaultiano habría echado por la borda (Caggiano; 2000)

En el mismo sentido, Rosa Buenfil Burgos da como ejemplo la discursividad de la prisión en Foucault, la cual:

no se constituye exclusivamente de documentos y comunicación verbales, sino que involucra además una serie de prácticas extralingüísticas (rutinas, jerarquías, usos del espacio físico, emblemas, etc) cuya significación –a veces evidente, a veces velada – es innegable. Lo discursivo alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material (el subrayado es nuestro). (1991:6).

Lo que nosotros rescatamos de estos autores es la consideración de que toda configuración social es significativa; así la discursividad de la prisión en Foucault, si bien involucra prácticas extralingüísticas, la significación de éstas prácticas se mantiene más allá de la naturaleza de su soporte material. En nuestro caso de análisis, por

ejemplo, los discursos de los entrevistados sobre lo alternativo repercuten en la materialidad misma de la FLR.

De esta forma, lo alternativo no puede pensarse como algo que es en sí mismo o por simple oposición a otro que se piensa como homogéneo, sino que se conforma en un entramado de relaciones sociales que lo constituyen y que en el caso de la FLR implica una oposición discursiva frente a un otro imaginario que se configura como “lo oficial” al mismo tiempo que hereda todos los discursos sedimentados sobre lo alternativo para la transformación radical de la sociedad<sup>51</sup>.

Lo alternativo sería entonces un significante que da coherencia, consistencia, a la realidad particular de, en este caso, la FLR. La construcción de la identidad social de la FLR, entonces, supone la apropiación real, simbólica e imaginaria del discurso de lo alternativo. Pero la “necesidad” de que, en este tejido social, se categorice a una institución como alternativa no surge de la nada. Hay ciertas cuestiones que este ordenamiento posibilita.

Principalmente, lo que posibilita es que quede en manifiesto cuándo ciertas instituciones sociales son objeto de demasiadas críticas. Es en ese punto, en el momento de crisis de éstas instituciones, cuando las propuestas alternativas emergen. Una

---

<sup>51</sup> Tal como está desarrollado en este párrafo, podría entenderse que se está haciendo uso de la noción de discurso laclauiana, aunque esto no implica que la tesina retome una dimensión analítica del análisis político del discurso (Laclau; 2002). Nosotros entendemos que en ciertos aspectos, las nociones de discurso de Foucault, Derrida, Castoriadis y Laclau implican puntos en común en tanto que se *articulan en torno a una posición filosófica antiesencialista y anti-fundacionalista* (Rosa Buenfil Burgos; 1991:3) y que entienden al discurso como constitutivo de lo social. Esta concepción se inscribe en la línea que se nutre de los trabajos realizados por Friedrich Nietzsche, Ferdinand de Saussure, Ludwig Wittgenstein (en *Investigaciones Filosóficas*), Jacques Lacan, Louis Althusser, Richard Rorty, entre otros.

construcción discursiva en oficial/alternativo posibilita eso mismo: la evidencia de una demanda hacia lo ya instituido.

Sin embargo, como todo ordenamiento, una categorización en alternativo/oficial imposibilita pensar ciertas cuestiones. Lo alternativo construido discursivamente en oposición a lo oficial (tal como lo muestran las entrevistas) forma parte de lo que Derrida critica a la *episteme*, a la filosofía occidental. Esta oposición, que podría tomarse como evidente, encuentra su crítica desde una lectura derridiana de la situación.

El sistema de oposiciones binarias que Derrida critica, tal como expusimos en “Un posible abordaje...”, son dicotomías construidas discursivamente y se definen a sí mismas a partir de un sistema de diferencias entre ellas y que sólo funcionan en el seno de una sociedad que se organiza en torno a un “centro”, un “origen fijo” que orienta y organiza la coherencia del sistema.

Existen casos, como el nombrado por Derrida en el par naturaleza/cultura cuando cita a Levi-Strauss, en donde se evidencia un llamado “escándalo”. En el caso del par naturaleza/cultura, el escándalo era la “prohibición del incesto” que tanto trabajó el antropólogo: la prohibición del incesto es universal; en ese sentido se la podría llamar natural; pero es también una prohibición, un sistema de normas y de prescripciones; y en ese sentido se la podría llamar cultural.

Ahora bien, retomando a Derrida:

sólo hay escándalo en el **interior** de un sistema de conceptos que preste crédito a la diferencia entre naturaleza y cultura. Al iniciar su obra con el **factum** de la prohibición del incesto, Levi-Strauss se instala, pues, en el punto en que esa diferencia, que se ha dado siempre por obvia, se encuentra borrada o puesta en cuestión (1989:390 - El subrayado es nuestro).

Este carácter funciona con toda dicotomía que aspire a un carácter absoluto; sólo puede ser mantenida si se desdeña un hecho fundamental: es preciso ignorar en tal caso, efectivamente, que los términos de esta oposición se sustentan entre sí, el llamado “suplemento derridiano”.

En el caso de la FLR, el par que ejerce mayor fuerza es el de alternativo/oficial; y claramente funciona muy bien en los dos primeros grupos de entrevistados; pero, ¿qué ocurre en el tercer grupo?

Este tercer grupo, integrado por Enrique Carpintero, Laura Klein, Mario Buchbinder, Juan Carlos Volnovich y Sergio Rodríguez; se instala en lo que Derrida llama *el punto de la diferencia* (1989); el punto en el cual aquella dicotomía que siempre se ha dado por obvia, se pone en cuestión. La oposición alternativo/oficial, tal como es planteada en las definiciones expuestas en “Un posible abordaje...”, imposibilita pensar ciertas cuestiones puesto que se enmarca en un sistema de diferencias que implica necesariamente un centro, un significado central, originario, trascendental, ya que ese centro orienta, equilibra y organiza la estructura cuyo principio de organización limita lo que Derrida llama *el juego de la estructura* (1989), es decir, la interrelación de los elementos en el interior de la forma total en tanto que sistema de diferencias.

Este juego de dicotomías y esta estructura centrada es contradictoriamente coherente y *la coherencia en la contradicción expresa la fuerza de un deseo* (Derrida; 1989:384). El concepto de estructura centrada es, efectivamente, el concepto de un juego *fundado*, constituido a partir de una inmovilidad fundadora y de una certeza tranquilizadora, que por su parte se sustrae al juego.

Volviendo al ejemplo que ofrece Derrida, la certidumbre de una oposición tal como naturaleza/cultura (la civilización occidental, las ciudades, las industrias son la cultura; las plantas, los animales son la naturaleza) imposibilitan pensar un “entre”, un *entre* que Derrida observa en “la prohibición del incesto”, una construcción que presenta, sin el menor equívoco, e indisolublemente reunidos, los dos caracteres en los que hemos reconocido los atributos contradictorios de dos órdenes excluyentes (naturaleza/cultura).

La “prohibición del incesto” es el *entre* que no se podía pensar sin evidenciar que dicha dicotomía y el centro que la sustentaba no era más que una construcción discursiva que permitía dominar la angustia, que daba coherencia a un sistema que ha soñado con la presencia plena, con un fundamento tranquilizador, con la idea de origen y de final del juego; y, sin embargo, la actual ausencia de significado trascendental extiende hasta el infinito el campo y el juego de la significación.

Asimismo, la dicotomía alternativo/oficial impide pensar elementos que se encuentren *entre* lo alternativo y lo oficial al mismo tiempo. La idea de alternativo tomada como una propuesta de transformación radical de la estructura social lleva implícita en esa oposición un enfrentamiento con lo oficial y, sin embargo, hemos podido observar cómo, en las experiencias reseñadas en “Algunas consideraciones...”, propuestas similares a la realizada por la FLR pueden darse en ámbitos oficiales.

La oposición alternativo/oficial impide pensar la idea de que las instituciones oficiales cambian permanentemente y reprimen asimismo las propuestas de un cambio “desde adentro”.

Esta dicotomía está presente en los discursos de los entrevistados de los dos primeros grupos, en tanto que ellos no pueden nombrar a la FLR sin compararla con una universidad oficial, incluso a sabiendas de las implicancias del discurso dicotómico. Por

ejemplo, Gustavo Varela afirma que en la FLR *no hay oposición, hay complemento. No está planificado en tensión con algo, está edificado bajo el puro criterio de la creación.* Sin embargo, en distintos momentos de la misma entrevista, se puede observar como cada característica de la FLR es comparada con una institución de educación superior oficial.

La educación institucional se sostiene por el deber (...) uno está en la facultad porque debe algo y a cambio recibe algo, y eso que recibe lo instaura como una deuda, y eso opera dentro del aula (...). Esa deuda hace que el alumno esté más atento a lo que debe que a lo que quiere. Yo doy clases en la Facultad de Ciencias Sociales y les pregunto a los pibes, “¿ustedes quieren estar acá?” “Bueno si que se yo”, se hacen los chistosos, pero en realidad no quieren estar ahí, quieren terminar la materia para terminar la carrera (...) En el Colegio de Filosofía aprendí a estar sentado y ahí está parte de la deuda, del deber, **en cambio** en la FLR la gente iba porque quería.

Es en estas cuestiones donde se puede observar que estamos marcados por una organización de la *episteme* como dicotómica. Podemos entender que la filosofía occidental se organiza por pares oposicionales y aún así éstos siguen ejerciendo influencia. Es parte de nuestra posición en la trama social en la cual estamos inevitablemente inmersos. El gran problema de esta organización dicotómica es que en este juego de *suplementos y diferencias* (Derrida; 1995) siempre un elemento del par oposicional se construye por la negativa. En el caso del par alternativo/oficial, lo alternativo se constituye por todo aquello que lo oficial no es o descarta. Así, la FLR se

posiciona como alternativa en tanto que, por ejemplo, trabaja aquellos saberes que no están legitimados o están descartados por la academia, dificultando su institución social por fuera de su dependencia hacia lo oficial.

## A MODO DE CIERRE

La pregunta que disparó la realización de la presente tesina, fue si la FLR es una experiencia de educación superior alternativa a la educación superior oficial. Esta pregunta surgió a partir de la auto-denominación de la FLR como una experiencia alternativa en su página web: *construir herramientas de reflexión e implementar un concepto de educación alternativo*.

Sin embargo, a partir de la lectura propuesta, principalmente sostenida en las reflexiones de Cornelius Castoriadis, Jacques Derrida y Michel Foucault, entendimos que dicha pregunta encierra una dicotomía que imposibilita pensar aspectos que se organicen por fuera del binarismo alternativo/oficial.

A partir de los ejes planteados en la tesina, tales como saber/conocimiento, deseo/deber e instituyente/instituido, y teniendo en cuenta los autores nombrados anteriormente, es imposible concluir que la experiencia de la FLR sea o no alternativa, si no que siempre se planteó el concepto de lo alternativo como una construcción que supere las dicotomías heredadas.

En el primer eje desarrollamos analíticamente cómo la FLR se posiciona en tanto que alternativa respecto a la institución de educación superior oficiales según los entrevistados y en relación a los conceptos de saber y conocimiento. Teniendo en cuenta esto partimos de la idea de que el saber es un construcción y que toda institución educativa no puede alcanzar una verdad última, si no que hay una construcción discursiva que genera efectos de saber. En el caso particular de la FLR la mayor tensión estaba entre los saberes legítimos y los llamados “saberes populares”, que la FLR retomaría según los entrevistados al trabajar la relación con del saber con el cuerpo, con

la pasión, en un marco heterogéneo sin estar mediados por una instancia de control y de evaluación.

Luego, en un segundo eje, retomamos uno de los aspectos más desarrollados en las entrevistas a la hora de definir a la FLR como alternativa o no. Se trata de lo *instituido* y lo *instituyente*, eje a partir del cual los entrevistados fueron agrupados en tres categorías: la primera, que incluye a quienes consideran a la experiencia educativa de la FLR como alternativa, una segunda que involucra a quienes no la consideran así; y finalmente quienes entienden que la pregunta por lo alternativo es una pregunta que presume ciertos supuestos con los que no están de acuerdo. En este eje, se retomaron las semejanzas y diferencias entre la FLR y las instituciones de educación superior oficiales esbozadas en las entrevistas y se desarrollaron sus implicancias teóricas. A partir de éstas, los entrevistados de la primera y segunda categoría definieron a la FLR como alternativa o no. Lo interesante es que, si bien los entrevistados del primero y segundo grupo observan las mismas semejanzas y diferencias, llegan a una conclusión disímil en relación a la supuesta alternatividad de la FLR.

Finalmente, en un tercer eje retomamos la categorización realizada en el acápite anterior e hicimos hincapié en la tercera categoría de entrevistados, en donde se encontraban quienes consideran que la pregunta por lo alternativo es una pregunta que presume ciertos supuestos con los que no están de acuerdo, desarrollando la complejidad de dicho concepto. Luego se retomaron las diferencias entre la FLR y las instituciones oficiales y se analizó como éstas eran *críticas legitimadas* en el campo del hacer social. Luego se desarrollaron las implicancias teóricas de una organización del mundo a partir pares oposicionales. En el caso de la FLR la dicotomía que más fuerza ejerce es la de alternativo/oficial.

Dichos planteos binarios imposibilitan pensar la riqueza de aquellos *entres* en el discurso. Así como el binarismo naturaleza/cultura impidió pensar la prohibición del incesto durante 25 siglos (Derrida; 1989), la dicotomía alternativo/oficial obtura, a sí mismo, líneas de pensamiento. Se podría ser alternativo incluso perteneciendo al ámbito oficial: por un lado, el aspecto alternativo no invalida a lo oficial ni por otro lado, lo oficial invalida a lo alternativo.

La propuesta supone no seguir catalogando experiencias bajo esas nociones binarias. Son construcciones que a veces hacen anquilosar pensamientos, ideas, creaciones. Es seguir reflejando sin relevancia, el pensamiento heredado, el binarismo imperante. Hay todo un abordaje analítico por investigar que se encuentra en el *entre* de dichas dicotomías.

Un aspecto que nos parece interesante dentro en esta línea de pensamiento es el hecho de considerar que todo significativo y la sociedad misma se constituye en y a partir de una “falla”, que impide su cierre total.

En este sentido, el analista debe tener en cuenta dos cuestiones: por un lado, que siempre se va a intentar un cierre para esta falla y que por el otro lado el analista, a sabiendas de esto, debe comprender el significativo y a la sociedad a partir de este cierre parcial al mismo tiempo que comprender la falla y aprender a vivir con ella.

## AGRADECIMIENTOS

Antes de decidir el tema de la tesina, lo único que sabíamos era que la queríamos hacer juntos a raíz de nuestra amistad. Luego de varias charlas, decidimos investigar sobre las diferentes formas de educación, eso de pensar cómo son los modos de transmisión, ¿qué es lo que queda?, más allá de cuáles son los modos de enunciación de un espacio, pero ¿qué queda? ¿Queda algo?

Luego empezamos a buscar experiencias que representen esos intereses y leímos sobre universidades de pueblos originarios en Ecuador y Bolivia, la experiencia de la Universidad Experimental y finalmente, la opción que más nos interesó fue la Facultad Libre de Rosario en donde conocimos a Fernando Peirone.

Todo este proceso no pude llevarse adelante sin sentimientos tan contradictorios como alegrías, tristezas, pasiones, frustraciones, asombros. Pero nuestra intención de todo esto es que no termine en una nota porque hay un proceso de aprendizaje que la trasciende y eso perdura.

Finalmente, queremos agradecer a aquellas personas que a lo largo de este año y medio hicieron posible la finalización de esta tesina con sus aportes.

Agradecer primero de todo, a Cristián que como tutor nos ha enseñado a resignificar errores, a tener otra mirada sobre cuestiones históricas y conceptuales y en todo momento nos brindó su acompañamiento. Segundo, a Fernando Peirone que desde el primer momento nos abrió las puertas para que lo entrevistemos, a la disponibilidad del material y a los contactos de todos entrevistados. Por consiguiente, agradecerles a todos y cada uno de los entrevistados que nos dedicaron su valioso tiempo:

A Carlos Brück, Mario Buchbinder, Enrique Carpintero, Ricardo Forster, Luis Frontera, Esteban Ierardo, Laura Klein, Manuel Mora y Araujo, Adriano Peirone, Esteban Rodríguez, Sergio Rodríguez, Gustavo Varela y Juan Carlos Volnovich. También a Alejandra Birgin que fue entrevistada pero por problemas técnicos la entrevista no pudo ser desgravada.

A Leonardo Solari, un gran amigo, cuyo brillante diseño de portada ilumina la tesina, a Roberto Paiva por sus invaluable aportes en relación a la teoría foucaultiana, a Pablo Buchbinder que nos regaló uno de sus libros y realizó aportes en temas de educación. A Rafael Blanco porque él fue nuestro primer tutor y nos puso en contacto con Cristián y por último, a nuestros amigos Tamara Zycbersztejn, Teresita Siniga, Fernanda Benítez y Martín Cagide que leyeron algunos extractos de la presente tesina.

Andrés y Pablo

En lo personal, quiero agradecerle a Andrés, un compañero de facultad formidable y un querido amigo, que a lo largo de esta tesina, y en otras circunstancias complejas, ajenas a esta tesina y a la vida universitaria, ha estado presente, siempre con sus palabras alentadoras y su mirada optimista.

Dedico esta tesina a mis padres, que siempre bancaron con cariño, aliento, abrazos y su incondicional apoyo a su hijo para que se recibiese y también a mi abu, que decía que su primogénito cursaba una carrera muy difícil, y que ahora me debe estar mirando desde las estrellas porque ella me enseñó que los seres que nos aman, nos observan desde allí. Por eso siempre miro al cielo.

Pablo

*¿Debo decirle que es sólo un mito?*

Así pensaba Parsifae, luego de ver a su hijo, correteando alegremente por el laberinto. Y ella no lo sabía. Y él tampoco. Ni Teseo. Todos ellos, colores brillantes mezclados, que forman una masa espesa y grisácea.

Queremos pintar un cuadro fosforescente y nos sale tan opaco. Y creemos que si pudiéramos tan solo aprender un poquito a manejar estas sustancias, podríamos alcanzar algo más grande. Sin embargo todas estas sensaciones nos succionan, nos aplastan. Porque somos humanos. Porque no sabemos manejar toda esta fuerza que nos impulsa y atropella. Y amamos y deseamos con todo nuestro ser, sin saber por qué ni cómo. Entonces esta energía nos consume, como un fósforo. Nuevos, deseosos de brillar. Y encendidos, alcanzamos la fugaz gloria de tener aquello en nuestros brazos, para que después no quede nada.

Sin embargo, lo deseamos. Cabe preguntarse, como hizo Foucault, no ya por qué escribimos esto, sino al contrario, a quién le interesa este caudal de estímulos. Son evidentes las miserias del escritor siempre importuno, imposible conquistador de espacios que no le pertenecen, jugador alocado y egoísta. Y acá estamos. Y por estar le agradezco. A él, a ella, a todos. A él por caminar juntos este camino, a aquél por guiarnos, a ella por acompañarme, a todos, por comprenderme.

¡Qué raro! Todo se entremezcla, se funde y se confunde. El malabar es nuestra travesura. Queremos demolerlo todo. Dicha y duelo comparten mesa y mantel a diario en las terrazas de lo cotidiano. Tal vez por eso no son impuros el dolor ni el beso incierto de las prostitutas.

Se espera.

*¡Cuernoempanza! No lo habremos demolido todo si no demolemos incluso los escombros. Y no veo otro procedimiento para hacerlo que levantar con ellos hermosas estructuras bien ordenadas.*

Ellos esperan. Pero la ansiedad me consume. *Pierdan todas las esperanzas*, dijo, *estamos todos en el infierno*. Me sumerjo en el Lete y me dejo llevar.

Andrés

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. *El (mal) estar de la academia*. Material colectivo del seminario “Conocimiento, Verdad y Poder”, Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- Aranciaga, Ignacio. “La universidad como reforma” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Àriés, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987.
- Bali Chávez, Guillermo; Cázares Castillo, Ana. y Wisniewski, Piotr. *La voluntad de aprender: La motivación intrínseca en el educando y validación de una escala para medirla*. México, TPGI, 1997.
- Barcos, Julio Ricardo. *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Otero y Co., 1927.
- Barrancos, Dora. *Anarquismo y Educación en la argentina de principios de siglo*, Ed. Contrapuntos S.A. s/f.
- Buchbinder, Pablo. "La reforma desde los Claustros: una perspectiva a partir de *La Gaceta Universitaria*" en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Buchbinder, Pablo. *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2003.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Análisis de Discurso y Educación*. Documento DIE 26. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Septiembre 1991.
- Caggiano, Sergio. “Del discurso del poder al poder del discurso” en *V Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000.
- Califa, Juan Sebastián. “Nosotros somos la universidad: los estudiantes reformistas durante el rectorado de José Luis Romero en la UBA” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Carli, Sandra “El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible” en Da Porta, E. y Saur, D. (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: CEA-UNC-Editorial Comunicarte, 2007.
- Carli, Sandra “Pensar la Educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles” en *Revistas Tram(p)as de la comunicación, investigación en comunicación y educación*. Límites, alcances y perspectivas. Año 2003, N°29. Septiembre/2004 P44-51. Facultad de periodismo y comunicación social, FNLP, Ediciones Periodismo y comunicación, 2004.
- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Castoriadis, Cornelius. *Ciudadanos sin brújula*. México, Ediciones Coyoacán, 2001.

- Castoriadis, Cornelius. *Hecho y por hacer. Encrucijadas del laberinto V*. EUDEBA, Buenos Aires, 1998
- Castoriadis, Cornelius. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa. 1988.
- Castoriadis, Cornelius. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Fondo de cultura económica de Argentina, Editions du soleil, 2002.
- Castoriadis, Cornelius; *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 1: Marxismo y teoría revolucionaria, volumen 2: El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets. 2003.
- Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica (compiladoras). *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Chiroleu, Adriana. “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Coll, César. *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México, Paidós, 1997.
- De Sousa Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Edición digital vista en [http://firgoa.usc.es/drupal/node/filestore2/download/21954/Libro\\_Universidad\\_SigloXI\\_Mexico.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/node/filestore2/download/21954/Libro_Universidad_SigloXI_Mexico.pdf) en febrero de 2012. 2005.

- Derrida, Jacques. “Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad” en *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, Barcelona, Paidós, 1995. Edición digital vista en [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/conflicto\\_facultades.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/conflicto_facultades.htm) en mayo de 2011.
- Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, 1989.
- Derrida, Jacques. *Posiciones*. Pre-textos, 1977. Edición digital vista en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/posiciones.htm> en mayo de 2011.
- Dubet, François. *El declive y las mutaciones de la institución*. Edición digital vista en [http://es.scribd.com/doc/53199271/Dubet-El-declive-y-las-la-institucion](http://es.scribd.com/doc/53199271/Dubet-El-declive-y-las-mutaciones-de-la-institucion) en enero de 2012.
- Faigón, Miguel. “Las cátedras nacionales: una experiencia nacional-populista al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA” en *IV Jornadas Intercátedras de Pensamiento Latinoamericano “Cultura y Movimientos sociales en América Latina. Intersticios de la política y la cultura latinoamericana: los movimientos sociales”*. 2011.
- Ford, Aníbal. *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores S.A. 1994.
- Foucault, Michel y Deleuze, Gilles: “Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze” en Foucault, Michel: *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid, La Piqueta, 1992a.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores, 1992b.
- Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México, 1987.
- Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1991.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México D.F., 1985.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992c.

- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009a.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009b.
- Frondizi, Risieri. *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América latina*. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Geertz, Clifford. “Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social” en Reynoso Carlos, *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- Gilson, Etienne. *El ser y la esencia*. Buenos Aires, Ediciones Deschlee de Browner, 1962.
- Graciano, Osvaldo. *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918-1955)*. Bernal, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. 2008.
- Gramsci, Antonio (1949) “Introducción”. En *La política y el Estado moderno*. Barcelona, Planeta – De Agostini, 1993.
- Graziano, Margarita. “Para una definición alternativa de la comunicación” en revista *ININCO N° 1*, Venezuela, 1980.
- Herrera, Diego. *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación en el sistema educativo argentino (1898-1915)*. Tesis de grado carrera Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Febrero de 2009.
- Kant, Immanuel(2004), *El conflicto de las facultades*, Buenos Aires, Losada, 2004.
- Laclau, Ernesto. “Muerte y resurrección de la teoría de la ideología” en *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Mainero, Nelly. “Cambios y reformas en la universidad argentina: tendencias e incidencias en los p`rocesos académicos y modelos de formación” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Mangone, Carlos y Warley, Jorge Alberto. *Universidad y peronismo: 1946-1955*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.
- Mangone, Carlos. “Qué hay de nuevo viejo, alternatividad y clases sociales”, en *Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura N°1*, Buenos Aires, diciembre de 2005.
- Marquina, Mónica. "Cambios y reformas en la universidad argentina: tendencias e incidencias en los procesos académicos y modelos de formación" en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Marquina, Mónica. “Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Mazzola, Carlos. “La reforma universitaria del '18. Un proyecto articulado” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del*

*presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.

- Morey, Miguel. *Lectura de Foucault*. Madrid, Taurus, 1983.
- Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, UNESCO, 1999.
- Oakes, Jeannie; Amy Stuarde Wells; Susan Yonezawa y Karen Ray. “Lecciones de equidad extraídas de escuelas desescalonadas”, en Hargreaves, Andy (Compilador) *Replantar el cambio educativo*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- Ortega y Gasset, José. *Misión de la universidad y otros ensayos afines*, Revista de Occidente, Madrid, 1960.
- Puiggrós, Adriana. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- Rockwell, Elsie. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” en Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. N°1. Barcelona-México: Ediciones Pomares. Enero/2004 – Mayo/2005
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o la educación*. Edición digital vista en <http://www.zonaestudio.com.ar/rousseauemilio.pdf> en diciembre de 2011.
- Schmucler, Héctor. *Sabios o líderes*. Buenos Aires, Mimeo, 2002.
- Soprano, Germán y Ruvituso, Clara. “Gobierno universitario, enseñanza e investigación entre el movimiento de la reforma y el primer peronismo” en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.

- Stavrakakis, Yannis. *La Izquierda lacaniana*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2010,
- Suasnábar, Claudio. "La reforma universitaria del 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales , universidad y política en la Argentina" en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Terán, Oscar. *Foucault: Genealogía y microfísica del poder*. Edición digital vista en <http://es.scribd.com/doc/56679916/110522-Foucault-Genealogia-y-Microfisica-del-Poder-Teran> visto en octubre de 2011, 1979.
- Torfing Jacob. "Una revisión al análisis de discurso" en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Comp. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Plaza y Valdés, México D.F. 1998.
- Tortti, María Cristina. "Clase obrera, partido y sindicatos: estrategia socialista en los años '30" en *Serie Cuadernos de Historia*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1989.
- Vilosio, Laura Elena. "A noventa años de la reforma universitaria: la universidad autónoma bajo la perspectiva de la internacionalización de la educación superior" en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2009.
- Vinelli, Natalia y Rodríguez Esperón, Carlos. *Contrainformación. Medios alternativos para la acción política*. Buenos Aires, Ediciones continente, 2004.

- Vinelli, Natalia. “Cómo poner en marcha una televisora alternativa y popular”, en Downing Encyclopedia of Social Movement media, John Downing , SAGE, USA. 2010.
- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península, 1988.

## Otras fuentes citadas

- Anónimo. “El derrumbe de la bastilla”, *La gaceta universitaria*, 13 de mayo de 1918.
- <http://www.facultadlibre.org> visto en octubre 2010.
- <http://www.unq.edu.ar/layout/nota.jsp?idContent=1500>, visto en febrero 2012.
- Ley 13.031/47. Nuevo régimen universitario. Versión online en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/543.pdf>, visto en noviembre de 2011.
- Ley 14.467/58. Ratificación de decretos - Leyes de gobierno provisional. Versión online en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/564.pdf>, visto en noviembre de 2011.
- Ley 14.557/58. Regimen de universidades privadas. Versión online en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/544.pdf>, visto en noviembre de 2011.
- Ley 1597. Ley Avellaneda - Estatutos de las universidades nacionales. Versión online en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/554.pdf>, visto en noviembre de 2011.
- Ley 24.521/97. Ley de Educación Superior. Versión online en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>, visto en noviembre de 2011.
- Quatrini, Pablo Adrián y Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Ricardo Forster*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 08/07/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián y Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Esteban Ierardo*. Entrevista realizada en el bar “La Perla” el 06/07/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián y Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Fernando Peirone*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 20/05/2011.

- Quatrini, Pablo Adrián y Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Gustavo Varela*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 06/06/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián. *Entrevista a Adriano Peirone*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 03/08/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián. *Entrevista a Enrique Carpintero*. Entrevista realizada en el consultorio del entrevistado el 22/06/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián. *Entrevista a Juan Carlos Volnovich*. Entrevista realizada en el consultorio del entrevistado el 21/07/2011.
- Quatrini, Pablo Adrián. *Entrevista a Sergio Rodríguez*. Entrevista realizada en el consultorio del entrevistado el 05/07/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Carlos Brück*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 27/06/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Esteban Rodríguez*. Entrevista realizada en la Biblioteca Nacional el 24/06/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Laura Klein*. Entrevista realizada en el bar “Las Letras” el 01/08/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Luis Frontera*. Entrevista realizada en la casa del entrevistado el 14/07/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Manuel Mora y Araujo*. Entrevista realizada en la oficina del entrevistado el 23/06/2011.
- Santos Sharpe, Andrés Ignacio. *Entrevista a Mario Buchbinder*. Entrevista realizada en el “Instituto de la Máscara” el 28/07/2011.

# Modelos de entrevistas

## Entrevistas a Informantes Claves

### Preguntas en general:

1. ¿Qué formación tiene? (¿Qué carrera estudió? ¿Dónde se recibió? ¿siempre fue docente?)
2. ¿Cómo empezó a relacionarse con la FL?
3. ¿Dio clases en la FL o cumplía otras funciones? ¿Cómo fue esa experiencia?
4. ¿Fue diferente a otros seminarios o clases que diste (tanto por el contenido de la clase como por la dinámica y la relación con los estudiantes en la misma)?
5. Si contestó la pregunta anterior marcando algunas de las diferencias con otras clases o seminarios, preguntar: ¿la creación de la FL, en parte, tenía por objetivo poder trabajar sobre esas diferencias?

### Sobre el sistema evaluatorio:

6. Teniendo en cuenta que dan un “diploma simbólico” si un estudiante hace cierta cantidad de cursos, ¿Cómo es el sistema de acreditación?
7. ¿Cómo se “aprueban” esos cursos? ¿simplemente presenciándolos? ¿o hay trabajos o alguna forma de evaluación? ¿ponen notas? ¿aprobado/desaprobado?
8. ¿Cómo son esas evaluaciones? ¿En qué consisten? ¿La evaluación es sólo un momento –como una evaluación escrita– o hay una constante evaluación a lo largo de la cursada?

9. ¿Qué opina sobre la situación de evaluar a otro? ¿Qué aspectos toma en cuenta a la hora de evaluar? (Conocimientos, cómo fue progresando la persona a lo largo del curso).
10. Al final del curso Ud. tiene que decidir quién lo aprueba y quién no. ¿En qué otros factores se basa para tomar esa decisión?

### **Sobre los docentes:**

11. ¿Con que criterios elige a los docentes? ¿Qué características privilegia en el docente que va a tomar?
12. ¿Esta decisión la toma personalmente o le pregunta a otros? ¿Hace evaluación de los docentes? ¿Qué evalúa? ¿Con que frecuencia?
13. ¿Qué opina de los concursos docentes que se realizan en universidades nacionales? ¿Realiza una suerte de concursos en la Facultad Libre?
14. ¿Tienen docentes permanentes?
15. ¿Puede un docente dar varios cursos? Y un curso ¿puede ser impartido por distintos docentes? Si es así, ¿cómo se puede ver el progreso del aprendizaje en los estudiantes? (relacionar con evaluación).
16. ¿Se privilegia entonces un currículum?

### **Sobre cuestiones de planificación y bibliografía de los cursos**

17. ¿En qué se basa para elegir los cursos que van a impartir cada año?
18. ¿Participan en la planificación general de los cursos?
19. ¿Hay cupos máximos para la inscripción?
20. ¿Cómo actualiza la bibliografía de los cursos? ¿Con quienes realiza esa tarea? ¿Cuándo? ¿Por qué?

21. ¿Se repitieron cursos de un año a otro? ¿Por qué motivos? ¿Cantidad de inscriptos o por otro tipo de cuestión?

### **Sobre cuestiones más institucionales**

22. ¿Tienen biblioteca de la Facultad Libre además de la de Venado Tuerto?
23. ¿Realizan proyectos de investigación? ¿Tienen conformado algún equipo para eso? ¿Lo promueven entre los docentes permanentes?
24. ¿Cómo construye conocimiento la FL? ¿Dónde publican los escritos? ¿Cómo divulgan el conocimiento?

### **La Facultad Libre y la sociedad que la rodea**

25. ¿Cómo es la relación entre la FL y la sociedad? ¿Hay algún tipo de extensión?
26. Aún a sabiendas que para el ingreso sólo se necesita leer y escribir y ser mayor de 17 años. ¿Cómo entiende el hecho de que la mayoría de los estudiantes sean docentes, graduados o estudiantes universitarios?
27. La creación de la FL, ¿se inscribe dentro de algún paradigma educativo?
28. ¿Hubo algún tipo de influencia de cátedras nacionales?
29. ¿Por qué no se otorgan diplomas oficiales?

### **La Facultad Libre, el sistema educativo oficial y el estado**

30. ¿Implicó el nacimiento de la Facultad Libre una relación con las reformas educativas de los '90? ¿Influyó el cambio de paradigma de los '90 en la educación para su creación?
31. ¿Qué aportes y críticas mantienen con el modelo o sistema educativo actual?
32. ¿Qué elementos mantienen del mismo?

33. ¿Cómo sigue el pedido de reconocimiento del nombre “Facultad” frente al Ministerio de Educación de Santa Fe? ¿Por qué es tan importante ser reconocidos como facultad o, al menos, llevar ese nombre?
34. ¿Se consideran autónomos respecto al sistema educativo? ¿qué es la autonomía para ustedes?

### **La Facultad Libre y la política (social y universitaria).**

35. ¿Por qué buscaron extenderse con sedes en Buenos Aires y Córdoba? ¿Por qué no tuvieron éxito?
36. ¿Intentaron divulgar su propuesta educativa por fuera de la Argentina?
37. ¿Tienen contacto con otros movimientos educativos?
38. ¿Existe algún tipo de participación de los estudiantes en la diagramación de los cursos, currículas o algún aspecto institucional de la Facultad Libre más allá de las cartas de recomendaciones? ¿Tienen previsto un órgano estudiantil como en las escuelas y universidades nacionales?
39. ¿Cómo es su relación con los auspiciantes de la Facultad Libre? ¿Qué tipo de contrato tiene con ellos?
40. ¿Qué es hoy la FL? ¿Cómo la definiría brevemente?

### **Otras preguntas**

41. Para usted, ¿se puede hablar hoy de universidad? Si se puede, ¿Qué principios los sostiene? ¿Qué entiende por universidad?
42. Si toda institución educativa se propone formar (hombres, profesionales, especialistas, etc.) ¿Cuál es la idea de formar que tiene la FL?

43. La mayoría de las propuestas educativas renovadoras surgieron en un contexto de crisis. ¿Está la idea de crisis en la FL?

# Entrevistas a Docentes

## Preguntas en general:

1. Cuéntenos un poco de tu actividad profesional (Cómo empezó con la docencia o lo que sea que haga el entrevistado. En caso de los directivos, cómo empezó con el proyecto de la Facultad Libre).
2. ¿Qué le motivó a estudiar tu carrera?
3. ¿Dónde se recibió?
4. ¿Cuáles fueron sus primeros trabajos como docente? (y averiguar si es su principal trabajo o simplemente da cursos o seminarios de tanto en tanto).
5. ¿Sigue o tiene preferencias por alguna modalidad pedagógica?

## Sobre la primera impresión en la Facultad Libre:

6. ¿Cómo fue la experiencia de dar clases en la Facultad Libre?
7. ¿Fue diferente a otros seminarios o clases que dio (tanto por el contenido de la clase como por la dinámica y la relación con los estudiantes en la misma)?
8. ¿Le llamaron a dar el curso?
9. ¿Ya conocía a la Facultad Libre antes de dar el curso o lo averiguó después?
10. ¿Cuál fue su primera impresión de la Facultad Libre?

## Sobre la relación con la Facultad Libre:

11. ¿Qué fue lo que le interesó más de la Facultad Libre cuando la conoció?
12. ¿Qué opina de su propuesta académica/teórica? (Si no la conoce o no sabe puede ser que, tal vez, el tipo sólo haya venido a dar un curso y listo)
13. ¿Cómo entiende el carácter “libre” de esta facultad?
14. ¿Tuvo reuniones con los directivos de la Facultad Libre para ver el programa de lo que Ud. iba a enseñar?

15. ¿Se sintió acompañado por la institución? (materialmente, humanamente, profesionalmente).

**Otras preguntas:**

16. ¿Existió para usted alguna diferencia entre dar clases en otras instituciones educativas superiores y dar clases en la Facultad Libre?

17. ¿Tenía ya una expectativa de lo que debería ser la clase antes de comenzar con el curso? ¿Se cumplió?

18. ¿Hubo evaluación al final de la cursada? ¿Cómo fue, en qué consistía?