

Estudiantes universitarios, cogobierno y “perspectiva del actor”.
Notas sobre el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.

Victoria Kandel*

Parte I

Presentación

El presente trabajo propone explorar algunos rasgos que asume la participación estudiantil en el gobierno universitario. Se trata de un estudio exploratorio, dada la escasa investigación que se ha producido hasta el momento sobre la temática. Como todo estudio exploratorio, pretende dar los primeros pasos para avanzar en el conocimiento sobre este tema, facilitar estudios posteriores y aclarar conceptos.

Asimismo, se trata de un estudio de caso, según los criterios de E. Greenwood (1973:117-120), ya que: a) Es un estudio intensivo de un fenómeno que busca una comprensión amplia y profunda de un caso particular, sin pretensiones de generalizar, b) Se basa en el oportunismo: no hay una secuencia pre-establecida de técnicas de investigación a utilizar, sino que la naturaleza de las técnicas y el orden de aplicación de las mismas se construyen oportunamente durante el proceso mismo de la investigación y en función de lograr una cabal comprensión del problema, c) Emplea procedimientos heterodoxos para el análisis, d) Utiliza técnicas cualitativas para construir los datos, como ser entrevistas en profundidad y observaciones.

Así, proponemos analizar y describir el funcionamiento del gobierno universitario a partir de un marco teórico epistemológico que parte de las prácticas de los actores involucrados, y su subjetividad política. Asimismo, intentaremos describir algunos de los cambios que se han producido en la dirigencia estudiantil en los últimos años. Nuestro interés está centrado en comprender las prácticas y los sentidos que los actores atribuyen al rol de consejero en la Universidad de Buenos Aires en el período actual

Perspectiva de análisis

Como sabemos, las decisiones metodológicas se basan en una coherencia con las opciones teóricas previas. En nuestro caso, nos ubicamos en el paradigma que intenta comprender el sentido que reviste el comportamiento para los actores, y traza el marco desde el cual actos, verbalizaciones, propósitos y motivos expresan su sentido (Giddens, 1987). De este modo, buscamos la singularidad de actores concretos, y los sentidos que estos actores atribuyen al mundo social que habitan. La singularidad se erige como instancia en la que el mundo social cobra sentido para sus actores concretos. A dicha instancia integrada por *significados* y *prácticas* diversas la llamamos “perspectiva del actor”; es decir, el marco significativo desde el cual los actores organizan sus práctica (Geertz, 1973)¹.

Es por ello que nuestra indagación no busca conocer el funcionamiento del gobierno universitario a través de la observación y análisis de sus reglas formales, sino que asumimos que el uso no está contenido en la regla. La regla despliega infinitos significados, algunos de los cuales buscamos comprender ubicándonos en la perspectiva de actores concretos en lugares específicos. Como veremos, “la perspectiva del actor no está subsumida exclusivamente en el plano simbólico y en el nivel subjetivo de la acción, puesto que tomamos la acción en su totalidad, es decir, considerando el significado como parte de las relaciones sociales” (Guber, 2004: 75). Así, prestaremos especial atención a los significados que construyen socialmente los estudiantes que participan del gobierno universitario colocándolos en contexto. Para ello, debimos tomar decisiones respecto al tipo de trabajo de campo que emprenderíamos.

El trabajo de campo

* Becaria CONICET, Instituto Gino Germani. Correo electrónico: kandelv@gmail.com

¹ De acuerdo con Geertz, , para que un movimiento físico se transforme en acción, es decir, tenga valor social, su ejecutante y otros a quienes la acción está destinada directa o indirectamente, deben otorgarle alguna significación (1973).

Teniendo en cuenta que nuestro propósito era captar los sentidos que los consejeros estudiantiles atribuyen a su actividad en tanto tales, y, por extensión, al cogobierno universitario, ellos constituyen nuestra unidad de análisis.

Como una de las premisas fundamentales de la perspectiva de análisis que adoptamos parte de la idea que es preciso “estar allí”, consideramos imprescindible participar de las sesiones de los consejos. Dada la imposibilidad fáctica de observar a todos los consejos, concentramos la atención en la actividad del Consejo Superior, ya que en éste se condensa gran parte de las decisiones y asuntos que tratan los Consejos Directivos de las facultades. Consecuentemente, este cuerpo encarna muchas de las tensiones que también están presentes en los Consejos Directivos (aunque ambos cuerpos no son para nada asimilables). Las observaciones fueron realizadas entre octubre y diciembre de 2004, y fueron cinco en total².

Las observaciones fueron complementadas con entrevistas en profundidad realizadas a consejeros estudiantiles de las trece facultades de la UBA, y del Consejo Superior. Hemos realizado en total 15 entrevistas. Estas entrevistas serán mencionadas sólo tangencialmente en este trabajo, ya que nuestro principal interés es describir aquí parte de las prácticas que se despliegan en el Consejo Superior.

Delimitación espacio temporal

Abarcamos el período posterior a la crisis institucional y política desatada en diciembre de 2001. La universidad recibió en ese momento impactos que impulsaron varios debates tanto sobre la forma en que el gobierno universitario estaba organizado, como así también acerca del vínculo representativo.

La decisión respecto al período seleccionado obedece, asimismo, a una constatación que hemos efectuado junto al equipo de investigación dirigido por Naishtat y Toer en los años 2001-2003. En dicho período el grupo realizó una encuesta a estudiantes de la UBA, para analizar -entre otras cosas- el impacto de la crisis de diciembre de 2001 en el vínculo representante-representado. Al corroborar los bajos

² Los etnógrafos recomiendan delimitar el campo de estudios para lograr mayor exhaustividad en el análisis. Hemos adoptado este criterio considerando las recomendaciones de: a) la unidad de análisis no

niveles de participación, conocimiento e interés del colectivo estudiantil acerca de la política y el gobierno universitarios, surgió el interrogante acerca de los representantes. Como miembros del cogobierno universitario: ¿cómo viven el vínculo representante/representado?, ¿cómo son sus prácticas en tanto representantes?, ¿qué ideas tienen acerca de la representación?

Esta investigación toma como estudio de caso la UBA. Esta universidad posee características singulares que la convierten en un caso único e irrepetible no sólo en nuestro país sino en el continente. Si bien se ha estudiado su historia y otros aspectos vinculados con las funciones de enseñanza, investigación y extensión, poco se ha reflexionado acerca de su gobierno y de los modos en que se distribuye la autoridad.

La UBA contiene 13 facultades y más de 105 carreras de grado. Teniendo en cuenta el volumen de su matrícula (concentra el 35% de la población estudiantil que asiste a universidades públicas) ha sido denominada por uno de sus rectores “Mega-Universidad” (Delich, 1990). Se trata de una institución singular por su magnitud y representativa de las así llamadas universidades tradicionales argentinas por su forma de organización y sus patrones culturales de referencia institucional y académica. Por su último censo de 2004 sabemos que cuenta con 294.038 alumnos de grado, un 16% más que lo contabilizado en el anterior censo de 2000.

En términos de gobierno, la UBA se rige por el principio del cogobierno, que involucra a tres claustros: Docentes, Alumnos, Graduados, y en una resolución de 1997 se incorporó un representante de la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires, con voz y sin voto. En cada una de las 13 facultades existe un Consejo integrado por ocho profesores, cuatro alumnos y cuatro graduados. Los 104 profesores, 52 alumnos y 52 graduados eligen cada uno a cinco representantes para conformar el Consejo Superior (compuesto por los 15 miembros antes mencionados, más los 13 Decanos). Como sabemos, toda esta información está contenida en el estatuto de 1958.

Justificación del lugar del investigador y de las técnicas de construcción de los datos

Desde la perspectiva que adoptamos, no es posible dissociar la “totalidad social” en una instancia preteórica que puede ser captada, observada o recopilada por el

investigador que accede a ella. En otras palabras, no acordamos con el dualismo filosófico propio del positivismo que escinde entre un objeto de conocimiento y un sujeto cognoscente. De este modo, no pretendemos recolectar datos que están en la realidad, sino *construirlos*, ya que asumimos que el investigador no está fuera de la realidad. Nuestro lugar como investigadores está condicionado, y observaremos nuestro objeto desde un lugar determinado.

Formada en la Universidad de Buenos Aires en la década del noventa, he podido constatar –tanto en el rol de alumna como en el de graduada- cuán “naturalizada” está la participación estudiantil en el gobierno de la universidad pública argentina. Para nuestra generación, no es posible concebir una universidad pública en la cual se desestime la injerencia estudiantil en los asuntos políticos. Sin embargo, sabemos que esta participación constituye uno de los atributos de la democracia en la universidad y fuera de ella, y que no siempre ha existido. Es por esta razón que creí interesante abordar esta temática, con el propósito de generar un aporte para mejorar las condiciones de la participación estudiantil en el gobierno universitario, y además, conocer cómo ha sido su lenta incorporación y su vinculación con los otros sectores de la universidad.

Desde mi lugar de graduada, era conciente de cuánto podía condicionar las respuestas en una entrevista con estudiantes, ya que, como sostiene Žižek:

“a propósito de cada imitación con una imagen modelo, a propósito de cada ‘representación de un papel’, la pregunta a plantear es: ¿para quién actúa el sujeto ese papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen?” (1992: 148).

Los entrevistados siempre fueron concientes de que en sus diálogos actuaban un papel, y es desde este registro que iniciamos esta indagación acerca de los discursos de los estudiantes y sus prácticas. Pero para complementar esta información, resultaron fundamentales las observaciones, en las cuales prestamos menos atención al lenguaje verbal que al corporal, a los gestos, las miradas, el escenario, el lenguaje informal, no documentado, más que lo establecido y formalizado.

Intentamos, a través de los lenguajes (formales e informales) de los actores, captar parte del mundo en el que se mueven, parte de sus prácticas, parte de sus percepciones. Así, se establecieron (*a posteriori*, ya que por la naturaleza de la metodología las categorías no pueden ser establecidas *a priori*) las siguientes categorías para indagar:

- Razones y formatos de la participación
- Ideas sobre la democracia en la universidad
- Miradas sobre el gobierno colegiado
- Actividades que realiza en su rol de consejero
- Temas que preocupan a los estudiantes
- Relación con los otros claustros
- Singularidades del claustro estudiantil en el cogobierno
- Vinculaciones con el público tácito: los representados

A continuación describimos parte de los hallazgos a los que hemos arribado luego de las observaciones realizadas en el Consejo Superior.

Parte II

Ambigüedades en la participación estudiantil

Por las características de su claustro, la presencia de los estudiantes en el gobierno universitario los coloca en el cruce de varias tensiones. Éstas se definen por la dualidad que supone de un lado, el hecho de desenvolverse en los espacios institucionales (lo cual supone un acto de validación de esa estructura); del el otro, pertenecer a un claustro que desconfía y desmerece esos procesos y a parte de los miembros (los profesores) de los cuerpos colegiados.

Asimismo, argumentamos que las ambigüedades y tensiones que observamos en la participación a lo largo del período estudiado, se vinculan con la crisis de la

agrupación Franja Morada y la aparición en el escenario político de nuevas figuras con modalidades particulares de hacer política. Los años de conducción de la agrupación radical mantuvieron relegado a un segundo plano el enfrentamiento entre estudiantes y el sector de profesores, ya que ambos grupos compartían visiones acerca de la política, bajo la mirada del por entonces rector, Oscar Shuberoff. En el Consejo Superior (CS) las tensiones surgen al momento de emerger un rector que no está alineado políticamente con los estudiantes. Así, se manifiestan tensiones vinculadas al posicionamiento de los estudiantes, en esta nueva fase del gobierno universitario post Franja Morada.

La primera tensión que observamos es entre formalidad e informalidad. La informalidad es propia de la juventud, lo cual genera contrastes con la formalidad de los recintos de sesión, y los modos de interacción entre los participantes.

Siguiendo a Goffman (2004), toda interacción se produce en un determinado medio. El medio de las sesiones donde se reúnen los miembros del cogobierno, es la “sala de consejo”. El espacio geográfico (el ámbito, el mobiliario, el decorado) impone su impronta a la interacción. Veamos cómo opera esto en el Consejo Superior de la UBA.

El salón de sesiones es un imponente recinto aristocrático que forma parte de un edificio del siglo XIX. Como sabemos, la UBA fue inaugurada en 1821, y al tiempo se trasladó a la calle Perú, donde funcionó el Rectorado y algunas carreras, en el espacio conocido hoy como “La manzana de las luces”. A principios del siglo XX el Rectorado y la joven Facultad de Filosofía y Letras se mudaron a la calle Viamonte, sede actual del rectorado. La sala de sesiones fue construida tiempo después de mudado el rectorado, ya que originariamente el edificio tenía un solo cuerpo, a diferencia de la actualidad, que tiene dos. La construcción de un salón especial de sesiones procuró que se conservase el aspecto señorial y aristocrático que caracteriza a todo el edificio. Así, la formalidad de la sala, con sus enormes cuadros y sus arañas colgando de techos inimitablemente altos, imprime un aire de solemnidad propio del progreso prometedor de las primeras décadas del siglo XX. Una mesa ovalada donde se sientan más de treinta personas –cubierta de manteles, vajilla de vidrio y un micrófono para cada consejero– ocupa la mayor parte del espacio, y a su alrededor, equipos de sonido.

Esta fachada del medio contrasta con aquello que Goffman denomina la “fachada personal”, vale decir, los rasgos particulares de cada actor. Es interesante ver cómo contrastan la fachada personal de los estudiantes con la fachada del medio, ya que consideramos que en este punto es posible identificar una actitud de diferenciación por parte de los estudiantes, que buscan con sus palabras, gestos y posturas sentar líneas divisorias entre ellos y los profesores³. Todos los consejeros visten traje y corbata. Ningún estudiante lo hace. Al llegar, los estudiantes colocan sobre la mesa un mate, que comienzan a cebar. Al mismo tiempo, aparecen cuatro mozos sirviendo café y medialunas para los consejeros, que son convidadas a un puñado de estudiantes que asistieron a la reunión pero que no son atendidos por el servicio de mozos. Este juego entre lo formal y lo informal no es sólo un juego de contrastes entre generaciones, aunque hay algo de esto. También se trata de un juego donde los estudiantes constantemente buscan mostrarse diferentes. En estos pequeños ejemplos se reproduce un mensaje corporal preocupado por diferenciarse respecto a un orden dado. Se visten distinto, toman mate, entran y salen del recinto constantemente, conversan entre sí. Los estudiantes tienen en el rostro y en la vestimenta una fachada personal que es su juventud, su aspecto de estudiantes, que buscan preservar y resaltar. Pero hay algo más acerca del contraste que vale la pena mencionar: se trata de los diálogos, las interacciones verbales. Allí se produce un nuevo contraste entre lo formal y lo informal. Los diálogos entre los consejeros conservan siempre las normas establecidas: no se puede dialogar, el rector es quien da la palabra⁴.

Inmersos en esa tensión entre lo formal y lo informal, los estudiantes asumen casi siempre aquello que Goffman denomina “consenso de trabajo”; léase, pautas generales acordadas entre todos que permiten que avance la interacción. Incorporan aquel consenso de trabajo de modo tal que forma parte de su postura, de su discurso y de su diálogo con el resto. Con el mate en la mano, no dejan de referirse a los otros como “señor consejero.... Usted acaba de decir que...”. Salvo en ocasiones excepcionales –como ocurrió en 2001 con la toma del rectorado - la adopción del consenso de trabajo permite disimular estas tensiones, y las próximas que

³ Cuando nos referimos a los profesores, hablamos específicamente de éste claustro pero también de los trece decanos que son también profesores.

⁴ En el artículo 59 del Reglamento Interno del Consejo Superior se lee que: “Los consejeros al hacer uso de la palabra, se dirigirán siempre al Rector o al Consejo en general”, en tanto que el art. 60 afirma: “Ningún consejero podrá ser interrumpido mientras tenga la palabra, a menos que se trate de una

describiremos. Este consenso de trabajo que impone la formalidad en el diálogo se desvanece en cuanto se abandona el recinto. Es nuevamente Goffman quien señala que “en términos geográficos, el medio tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación no pueden comenzar a actuar hasta haber llegado al lugar conveniente, y deben terminar su actuación cuando lo abandonan” (Goffman, 2004:34).

La segunda tensión que percibimos, es entre la confrontación con el orden y su legitimación. Al acordar el consenso de trabajo los estudiantes legitiman el orden establecido. Sin embargo, dicho orden es confrontado con sutileza, sin descuidar “las normas de decoro” impuestas por la situación. En las interacciones que se producen durante cada sesión es posible advertir que el elemento de la confrontación se destaca por sobre el pluralismo. Un ejemplo de ello es la persistencia con que los estudiantes acusan a decanos y profesores sutil pero incisivamente. Como ejemplo, observamos que en una sesión donde se discutía el delicado tema de las pasantías (tema al cual se destinaron sendos debates en los meses de noviembre y diciembre de 2004), un estudiante sostuvo que: “hay algunos consejeros que se habrán beneficiado con la masificación de las pasantías”. Esta afirmación se pronuncia sin nombres propios, y sin dirigirse directamente al decano implicado (que había defendido anteriormente su nombre en cuanto a la gestión de las pasantías en su facultad), siguiendo con las recomendaciones del reglamento. Con el sólo propósito de continuar con el ejemplo, pero sin pretender extender el análisis a los profesores, afirmamos que también sus respuestas tienen como sustento la impugnación: “Tal vez por su juventud, el consejero no sabe que.... “. Otro recurso empleado habitualmente por los profesores y decanos es el del pragmatismo: “señores consejeros, tratemos de no utilizar slogans o frases hechas que carecen de sentido”, “señor consejero, tengamos en cuenta la realidad del país en el que vivimos, a los estudiantes les viene bastante bien una pasantía!”.

Estas micro agresiones ponen de manifiesto el trasfondo conflictivo de los cuerpos colegiados, donde las diferencias cobran más relevancia que las semejanzas. Las observaciones realizadas se ajustan al planteo de algunos autores, quienes consideran que en el fondo de la confrontación colegiada, emanan ideales opuestos de institución, o en nuestro caso, ideas acerca del sentido de la universidad.

La última tensión que describimos discurre entre la desconfianza y la confianza acerca de las potencialidades de los cuerpos colegiados. A diferencia de los jóvenes reformistas de 1918, no todos los consejeros estudiantiles consideran que el cambio se pueda gestar desde las instituciones, desde los espacios formales creados para la acción política. Para muchos, la posibilidad de generar cambios en la universidad no emana del gobierno de esta institución, debido tanto a los vicios y corrupción que hay encarnados su seno, como a la inacción que según ellos los caracteriza. Quienes piensan así, participan escépticamente de los espacios institucionales, y remarcan la existencia de muchos otros. A lo sumo, reconocen su utilidad: como "no se puede estar en asamblea permanente", es preferible la existencia de órganos colegiados que medien entre el gobierno y el "demos universitario". Para este grupo, los cuerpos colegiados sirven para "buscar el consenso, eliminar arbitrariedades, evitar injusticias y operar de filtros para el manejo de los temas". Así, admiten que a pesar de sus vicios, los cuerpos colegiados adquieren importancia al operar como órganos de "control de la gestión".

Una pequeña minoría argumenta lo contrario: es enorme el potencial de cambio e innovación presentes en los cuerpos colegiados. Desde esta postura marginal, se sostiene que es en el cogobierno donde se suscitan debates sustantivos y donde se concretan perspectivas definidas para encauzar el conjunto de demandas de los diversos sectores, razón por la cual constituyen sitios privilegiados en los que acontece "lo más relevante de la vida universitaria" (Naishtat et. al, 2005). Ideas similares impulsaron en 1918 a los reformistas a incorporar a los estudiantes en el cogobierno (ver capítulo I). Quienes se encuentran en este grupo se enmarcan en las hileras de los que participan por razones individuales y vocacionales (ver supra.), y no casualmente, transitan recientemente el terreno político.

La mayor parte de los consejeros detenta una mirada pesimista acerca de los usos de éstos órganos:

"Deberían servir para discutir ideas, para discutir los planes de estudio, para tener un ámbito de debate de ideas. Lamentablemente en la actualidad, por lo menos en mi facultad, esto no se da. En general, lo que se da, es que la agenda de discusiones la ponen los colegios, consejos profesionales de graduados y una minoría de

docentes que gobierna la facultad. Lo que vemos es que hay una falsa democracia, por llamarla alguna forma, en la cual una minoría, los aparatos de los colegios de graduados y el Decano, no sólo ponen la agenda, sino que definen las políticas de la universidad”.

El argumento central que encontramos para explicar la valoración negativa de los cuerpos colegiados está dado por el exceso de representación de los profesores y de la acumulación de poder por parte de este claustro (a esto nos dedicaremos en el siguiente capítulo). La desaprobación de la mayor influencia que les atribuyen, lo mismo en este caso que en la definición de la “ciudadanía universitaria”, no discute la diferencia de conocimientos, sino el usufructo de una preponderancia que se resuelve en corporativismo, encierro y ausencia de vinculaciones con el conjunto de actores que constituye la institución.

La teatralización del debate en el CS

El CS es un gran escenario, donde los claustros y los actores individuales despliegan sus estrategias de interacción, y asumen roles sociales determinados. En el caso de los estudiantes, vimos que el rol que asumen es el de la confrontación. Confrontan con las instituciones políticas existentes mediante el uso de estrategias como la vigilancia y el control, la abstención y la exaltación de las diferencias respecto a los otros claustros.

Es posible observar que independientemente de los temas que preocupan a los estudiantes, la práctica de éstos en el Consejo Superior se vincula en varias oportunidades con la postura del control y la vigilancia. Dice un entrevistado:

“Nosotros en este momento estamos tomando una actitud de control, estamos atentos a todo lo que se propone en el claustro de los profesores, y por el claustro de los graduados no tanto, porque tenemos mucha cercanía. Pero hasta ahora no se ha propuesto nada que dañe al alumno...”.

A pesar que los cuerpos colegiados no suelen establecer diferenciaciones funcionales en su interior, vale decir que todos los miembros desempeñan su actividad

en igualdad de condiciones, y atendiendo a las mismas funciones que fueron encomendadas al cuerpo en su conjunto; en la práctica sí se observan actividades diferenciadas según el rol que ocupa cada actor. Un ejemplo de ello es el desfasaje entre proyectos presentados por los miembros de los consejos, ya que la mayor parte de las iniciativas proviene de los cuerpos unipersonales.⁵

El comportamiento político que asimilamos con la vigilancia se potencia en aquellos consejos en los cuales los estudiantes son oposición, es decir que los arreglos institucionales los han colocado en la vereda de enfrente del decano y de un número de profesores. Como la situación es diversa en cada una de las facultades, los testimonios de nuestros entrevistados también lo son. En el CS las posturas se radicalizan, debido al enfrentamiento entre estudiantes y rector. En este cuerpo, la vigilancia va acompañada de una práctica de corrimiento, que busca colocar en la agenda temas que actualmente no lo están. Veamos. Si se discute la reforma de una carrera, la mayoría estudiantil propondrá dejar de lado ese debate y sugerirá *“discutir qué tipo de carreras queremos, si formar profesionales sólo para el mercado, o si además, queremos formar buenos ciudadanos”*. Esta propuesta de digresión es muy común: si se discute el tema del presupuesto (cuestión que siempre ha de ser muy sensible, pero que a finales del 2004 lo fue más aún, citar algunas notas del diario), un estudiante propondrá no ser tan “superficiales” como para discutir el tema puntual de los fondos, sino debatir acerca de si la universidad debe o no tener “fondos propios”. Obviamente, la entidad moral de los fondos propios no estaba en discusión, sólo que algunos decanos rendían cuentas acerca de sus respectivos balances, mostrando cómo los fondos propios eran necesarios para dar continuidad a las actividades de la institución, y complementan satisfactoriamente los magros presupuestos. Así podemos citar más ejemplos.

Sostenemos que el estado de vigilancia en que se encuentran, les permite correrse del lugar de excesivo pragmatismo, cuando se trata de las propuestas de los otros.

Al hacer estas propuestas los estudiantes logran prolongar una práctica de diletancia muy propia de los cuerpos colegiados. La propuesta de una nueva discusión

⁵ Para ampliar este tema, se recomienda consultar nuestro anterior trabajo (Clacso, 2004). Allí consultamos con tres Consejos Superiores de tres universidades públicas, y nos comentaban lo mismo: “la mayor parte de las iniciativas proviene del rector o los decanos, más de un 80%”.

es, en el fondo, una invitación para que el expediente retroceda varios pasos en la carrera por su aprobación.

Sin embargo, ¿no incurrimos en una contradicción respecto a nuestro anterior argumento del giro pragmático? Tal vez no, si nos detenemos en lo siguiente: la diletancia como formato de participación encierra la estrategia de buscar impedir que algunos temas sean tratados. Sin embargo, esta práctica no viene acompañada de propuestas de debate sobre el sentido de la universidad, su rol en la sociedad, etc. Para no hacer demasiado extensa esta digresión, diremos que a algunas propuestas pragmáticas se responde con un giro aparentemente reflexivo y crítico, pero carente de contenidos propositivos, con lo cual, la votación siempre se inclina nuevamente a favor del pragmatismo.

La práctica de la abstención es la segunda de las estrategias empleadas por los estudiantes. En varias oportunidades las intervenciones se producen con el objetivo de dejar clara la posición adversa de la mayoría estudiantil: “queremos dejar sentado la abstención de la mayoría estudiantil”. En otras ocasiones, se solicita al apuntador del consejo que no olvide anotar la abstención estudiantil.

¿Por qué la abstención? Los estudiantes deben rendir cuentas ante un público muy numeroso, el claustro más voluminoso. La explicitación de una postura coherente les permitirá sostener argumentos favorables a su gestión como consejeros, independientemente de hecho de que exista o no un sujeto (o un grupo) preocupado por conocer la actuación de los representantes. Es por ello que llamaremos a esta práctica de abstención, la “ilusión de publicidad”, donde los estudiantes se abstienen y buscan publicidad para dicha abstención. Asimismo, pretenden librarse de cualquier posible acusación de complicidad frente a un consejo que toma sus decisiones con una “mayoría absoluta” de profesores.

Recordemos que la elección de representantes estudiantiles (y también de centro de estudiantes) se realiza una vez al año. En cambio, en los otros claustros la elección es cada dos y cada cuatro, en el caso de graduados y de profesores respectivamente. Al ser sometidos a una elección anual, entienden que toda su gestión ha de ser puesta en cuestión periódicamente por lo que buscan dar publicidad a sus actos.

Hay otros elementos que permiten diferenciar al claustro estudiantil del resto, como ser la afirmación de la existencia de un público tácito: *“estamos dejando sentada una posición que es de público conocimiento”*. Se apela, así, a un supuesto público que ya conoce cuál es la posición del estudiante frente a los temas que se debaten.

A este público se le ocultarán las posibles fisuras y contradicciones internas del grupo. Puede que los estudiantes no estén de acuerdo en todo –de hecho en las entrevistas se traslucen diferencias- pero ante el público, actúan como “equipo”: *“la mayoría estudiantil sostiene que...”* no muestran fracturas ni entre ellos ni con sus representados. Las únicas fracturas son entre mayorías minorías electorales, que generalmente, reflejan conflictos entre agrupaciones.

Un desacuerdo al interior de la mayoría estudiantil resultaría riesgoso, ya que mostraría fracturas difíciles de suturar: “en general, se tiene la sensación de que el desacuerdo público entre los miembros de un equipo los incapacita para la acción unida y los debilita”, sostiene Goffman (2004).

Al teatralizar la coherencia del grupo, los estudiantes acaban por montar un escenario donde ellos son a la vez actores y espectadores. La compenetración con el propio acto y la convicción acerca de sus palabras, generan una suerte de monólogo donde el actor se transforma en su propio auditorio (es protagonista y observador al mismo tiempo). Veamos un ejemplo que retoma el tema de las pasantías. Cuando se llega a este punto en el orden del día, un estudiante pide la palabra, y comienza leer un discurso que excede los tiempos reglamentarios, y que está colmado de consignas ideologizantes como *“el neoliberalismo instaló las pasantías”*, *“no queremos ser mano de obra barata ni un ejército de reserva frente a las grandes corporaciones”*, *“las pasantías fomentan el individualismo”*, entre otras. Mientras este extenso discurso es leído, varios consejeros de otros claustros se levantan, salen del recinto, dialogan entre sí, al tiempo que los cuatro consejeros estudiantiles oyen atentamente. Al finalizar, felicitan al compañero por sus palabras. Terminó la función, los consejeros han sido actores y espectadores, ya que hablaron para su propio auditorio, que no ha sido sorprendido en absoluto, ya que estaba preparado para asistir a un discurso de esta envergadura.

El estudiantil es el único claustro que habla de “nosotros”, en plural, frente a los pronunciamientos individuales de decanos y profesores. La pregunta que surge entonces es: ¿a quién se refieren? ¿a *nosotros* como agrupación, *nosotros* como conjunto de estudiantes, ó simplemente a *nosotros*, como aquellos que momentáneamente invisten el rol de consejeros estudiantiles?

Pues, ¿el uso que aquí se hace del sujeto colectivo (“nosotros”) da cuenta de la existencia real de un sujeto colectivo? Si tomamos la afirmación de Naishtat que sostiene que la declaración de decisión colectiva sanciona la emergencia de una nueva figura, a saber, el sujeto del pacto, podemos concluir que del pacto nace la figura de un sujeto inédito, de un sujeto colectivo (Naishtat, 2005). En nuestro caso, nos preguntamos si es posible discernir, por el lado de los estudiantes, la emergencia de un sujeto colectivo.

El uso de la primera persona del plural puede dar lugar al despliegue de una forma de politicidad entre los estudiantes que reúne las características que hasta ahora describimos, como la confrontación o el ejercicio de la diferenciación. Pero el uso del plural en primera persona también puede reposar en aquello que se ha denominado “significante vacío” (es decir, un significante sin significado). Porque si ese nosotros no interpela a los estudiantes, se encierra sobre el estrecho número de los estudiantes-participantes-en-política, estamos lejos de presenciar la emergencia de un nuevo sujeto colectivo (o político).

Bibliografía consultada

Brunner, José Joaquín, (1986), “El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles” en Tedesco, Juan Carlos y Hans Blumenthal, *La juventud universitaria en América Latina*, (CRESALC –ILDIS: Venezuela)

Coulon, Alain (1993), *Etnometodología y educación* (Paidós: México)

Crozier, Michel y Erhard Driedberg (1990), *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, (Alianza: México)

De Ipola, Emilio (2002), *Apuntes para un balance del conflicto en Sociología*, en Revista Sociedad n°20/21, Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Emerson, Robert, Rachel Fretz y Linda Shaw, Writing ethnographic fieldnotes, Traducción de Ana Dominguez Mon y otros., caps. 6 y 7.

Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, en www.uba.ar (1958)

Geertz, Clifford, (1995) *La interpretación de las culturas* (Gedisa: Barcelona)

Giddens, Anthony (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, (Amorroutu: Buenos Aires)

Goffman, Irving (2001), "On fieldwork", en *Contemporary field research: perspectives and formulations*

Goffman, Erving (2004), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, (Amorroutu: Buenos Aires)

Greenwood, E (1973), *Metodología de la investigación social* (Buenos Aires: Paidós)

Guber, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, (Paidós: Argentina)

Hamersley y Atkinson (1994), *Qué es la etnografía?*, (Paidós: España)

Hermitte, Esther (2002), "La observación por medio de la participación", en Visacovsky S. (Comp.), *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina*, (Antropofagia: Buenos Aires)

Naishtat, Francisco (2005), *La acción y la política* (Prometeo: Buenos Aires)

Naishtat, Francisco, y otros (2005), *Democracia y representación en la universidad: el caso de la UBA desde la visión de sus protagonistas* (Gedisa: Buenos Aires)

Reglamento Interno del Consejo Superior de la UBA, en www.uba.ar

Silva Michelena, José Agustín (1986), “La participación estudiantil en las actividades políticas”, en Tedesco, Juan Carlos y Hans Blumenthal, *La juventud universitaria en América Latina*, (CRESALC –ILDIS: Venezuela)