

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Los perímetros de la democracia universitaria
Procesos de politización y participación estudiantil en el ámbito
de la Universidad Nacional de Córdoba

Tesis Doctoral

Autor: Marcos Javier Luna

Directora: Julieta Quirós

Codirector: Facundo Ortega

Fecha de presentación: Mayo 2020



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos..... | 4 |
| Introducción..... | 8 |
| 1. La participación política estudiantil: un debate histórico, social y académico..... | 8 |
| 2. Los estudiantes y la política bajo la óptica de diferentes campos de estudio..... | 12 |
| 3. La dosis adecuada de politización: entre la política más allá del Estado y la política desde el Estado..... | 18 |
| 4. Recorridos teóricos y desplazamientos metodológicos..... | 23 |
| 5. Relativizar el cogobierno. Malestares y búsquedas en la participación estudiantil..... | 27 |
| 6. Estructura de los capítulos y desarrollo del argumento..... | 32 |
| Capítulo I - Subrepresentación y protagonismo: los perímetros de la participación política estudiantil en la UNC..... | 35 |
| 1. Una paradoja estructural al interior del Cogobierno..... | 35 |
| 1.1. Las querellas “no pacificadas” por la elección directa..... | 35 |
| 1.2. Momentos de desnaturalización de la democracia universitaria: la acción directa y la delimitación de la participación estudiantil..... | 38 |
| 1.3. Militar la inclusión: una interpelación a la juventud desde la universidad..... | 46 |
| 2. Malestares y problemas cotidianos del hacer política en la universidad..... | 53 |
| 2.1. El Seminario Colectivo de Educación Popular..... | 53 |
| 2.2. De la universidad al barrio y del barrio a la universidad. Una articulación problemática..... | 57 |
| 2.3. El encierro en las prácticas políticas “adentro” de la universidad..... | 65 |
| Capítulo II - Tomar la palabra y volverse (demasiado) visible: análisis etnográfico de un proceso de politización..... | 72 |
| 1. Introducción..... | 72 |
| 2. “Hay que hacer algo”: denuncia y acción directa ante una falta en el cogobierno..... | 73 |
| 3. Imágenes morales de la política universitaria..... | 80 |
| 4. El trabajo de politización y los problemas de la asamblea..... | 85 |

| | |
|---|------------|
| 5. La CONEAU vivida desde distintas perspectivas..... | |
| 6. Sobre los usos de la violencia como acusación y justificación..... | |
| 7. “Demasiado visibles”: efectos y costos de un proceso fallido..... | 102 |
| Capítulo III - Participar en espacios institucionales de toma de decisión y en sus intersticios: la dinámica del Honorable Consejo Directivo desde perspectivas estudiantiles..... | 108 |
| 1. Introducción..... | 108 |
| 2. Límites explícitos e implícitos de los espacios institucionales de participación..... | 109 |
| 3. Los espacios de producción de consenso en acción: una sesión del HCD..... | 118 |
| 4. Obstáculos y “trabas” para la participación en el HCD..... | 125 |
| 5. Procesos políticos y de creación de valor en torno a una cátedra paralela..... | 130 |
| 6. Diálogos fallidos..... | 140 |
| Reflexiones finales..... | 145 |
| La democracia universitaria y los procesos de permanente estabilización de sus perímetros..... | 145 |
| La judicialización de la protesta estudiantil como práctica de regulación de los perímetros de lo político..... | 154 |
| Bibliografía..... | 159 |

Agradecimientos

Esta tesis fue posible porque conté con el acompañamiento, la colaboración y el estímulo de un gran número de personas e instituciones, a quienes deseo expresar mi gratitud y reconocimiento.

Agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que me permitió trabajar con exclusividad en investigación a través de una beca doctoral. También a la Universidad Nacional de Córdoba, mi lugar de formación y de trabajo, que además financió mis estudios de posgrado al disponer la gratuidad de las carreras de Doctorado para sus docentes.

A quienes, en el momento de mi trabajo de campo, como estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba me ofrecieron su confianza, y compartieron conmigo sus convicciones y sus preguntas, permitiéndome acompañar sus experiencias. Especialmente, agradezco a Rafaela, Lucía, Gabriela, Victoria, Emiliano, Mauricio, José, Victoria, Mariano, Noelia, Nicolás, Manuel, Natalia, Lucila, Mila, Giovanna, Germán, Macarena, María, Joaquín, Agustín, Nayla, Martín, Agustina, Fernando y Julio. En tanto esta versión de la tesis no contó con sus lecturas, ellxs protagonizarán las siguientes páginas con nombres ficticios, recurso orientado a preservar sus identidades en situaciones atravesadas por críticas y acusaciones, en el marco de disputas por la definición de las fronteras de la democracia universitaria. El uso de seudónimos, sin embargo, constituye una solución de compromiso que no me resulta plenamente satisfactoria; por eso, a través de estas líneas, quiero contrarrestar los efectos del anonimato y manifestarles todo mi reconocimiento. También a lxs docentes, no docentes y egresadxs que contribuyeron a mi investigación y se brindaron amablemente para conversar sobre sus apreciaciones y sus vivencias en torno a la política universitaria.

A Julieta Quirós, mi directora de tesis, por sus inestimables aportes y por el aliento constante en cada devolución. En la difícil tarea de acompañar a quien está descubriendo a través de la escritura, Julieta sabe orientar con (mucho) paciencia y serena claridad, de modo tal que uno siempre se reencuentra con el entusiasmo de los nuevos caminos a explorar.

Facundo Ortega, mi codirector de tesis, fue quien en un primer momento me animó a seguir una formación de posgrado en Antropología. Fue, también, quien me enseñó que los libros “sí muerden”, que “marcan de por vida” –como escribió Marco Antonio de la Parra–, y que conocer es una experiencia de compromiso con otrxs y con uno mismo. Por todo esto, y por su calidez y su generosidad en cada diálogo, le estoy profundamente agradecido.

Quiero dar las gracias también al Centro de Estudios Avanzados, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, y al equipo “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”, dirigido por Facundo Ortega, por acompañar y enriquecer este trabajo durante tantos años. A Carla Falavigna, Tatiana Rodríguez Castagno, Zoe Arcanio, Paula Sarachú Laje y Emilia Echeveste, por la amistad y por la compañía incondicional a lo largo de este recorrido. A Eva Da Porta y a Guadalupe Molina, por hacer del CEA un espacio de trabajo acogedor y estimulante para quienes contábamos con beca de investigación.

Al Museo de Antropología / IDACOR, y a lxs integrantes del equipo “Antropología de la política vivida en perspectiva comparada: procesos políticos contemporáneos en la Provincia de Córdoba”, dirigido por Julieta Quirós, con quienes tuve la fortuna de compartir reuniones apasionantes de principio a fin, y de quienes siempre recibí lecturas cuidadosas, sumamente lúcidas y llenas de afecto. A Julián Fanzini, Juan Lizarraga, Victoria Reusa, Celeste Godoy, Victoria Perissinotti, Macarena Díaz, Constanza López, Romina Cravero, Valentina Bonvillani y Lautaro Pizarro Bazán. A Fabiola Heredia y a Lucía Tamagnini, por la confianza y el apoyo que nos brindaron para trabajar con y desde el Museo.

A José Paez, Paula Bertarelli, Guido García Bastán, Estefanía Caicedo, Fernando Bermejo, Francisco Berteza y Mailén Colombo, con quienes me unen íntimos lazos de afecto, les debo mi gratitud por sus contribuciones a estas páginas, pero también porque juntxs hemos transitado los avatares de la docencia y la investigación. Al “Mini Kula”, compuesto por mis compañerxs de cursado de posgrado, porque han hecho de ésta una experiencia aún más feliz y enriquecedora.

A lxs docentes de la Maestría en Antropología Social y del Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Rosana Guber, Gabriel D. Noel, Octavio Bonet, Marcio Goldman, Gustavo Blázquez, Natalia

Bermúdez y Javier Cristiano, por enseñarme a leer, escribir y practicar diversas antropologías. A María Inés Fernández Álvarez y a Julieta Gaztañaga, por su escucha atenta y sus precisas observaciones, las cuales impulsaron la etapa final de mi escritura. A mis colegas docentes, ayudantes y adscritxs de la cátedra “Antropología cultural, contemporánea y latinoamericana”, porque en equipo seguimos aprendiendo Antropología todos los días.

A mi familia. A Rosa, mi abuela, quien alguna vez me contó con emoción que, de haber podido continuar sus estudios, le hubiera gustado ser investigadora; un recuerdo que evoco cuando pienso en cómo llegué hasta aquí. A Silvia, por los consejos, las charlas, los libros compartidos y –sobre todo– los abrazos. A mi mamá y mi papá, quienes me dieron constantemente amorosas muestras de apoyo. A mi hermano, Fer, un compañero de la vida. A mis hermanitos, Juan Manuel y Benjamín, por tanto cariño y alegría.

Introducción

Introducción

1. La participación política estudiantil: un debate histórico, social y académico

Esta investigación etnográfica analiza el funcionamiento de la política en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) desde la perspectiva de estudiantes que, en distintas circunstancias, se propusieron participar en procesos institucionales de toma de decisión. Se trata de una tesis que aborda la pregunta por la relación entre lxs jóvenes y la política en el ámbito de la educación superior; lo cual me llevó, a su vez, a interesarme por comprender las particularidades de la dinámica del cogobierno universitario. En tal dirección, esta etnografía está impulsada por el siguiente interrogante: ¿Qué características y rasgos de la vida política institucional se iluminan al explorar las experiencias de estudiantes que se involucran en la militancia universitaria?

Una etnografía se elabora, como indica el antropólogo Fernando Balbi (2012), a través de la “integración dinámica” de las experiencias y perspectivas de nuestrxs interlocutores de campo¹. Pero también se confecciona prestando atención a lo que un sinnúmero de otrxs dicen sobre sí mismxs y su mundo social. En el curso de mi trabajo de campo, allá por el año 2014, fui como espectador a una de las proyecciones del Ciclo de Cine y Psicoanálisis, actividad organizada desde la Facultad de Psicología de la UNC y abierta al público. Cada martes, durante cuatro semanas, en el Pabellón Argentina –edificio central dentro de Ciudad Universitaria– se proyectaba una película seguida por un debate en el que participaban especialistas invitadxs y aquellxs espectadores que quisieran tomar la palabra. Esa noche el film elegido era “El estudiante”, del director Santiago Mitre, un *thriller* que narraba el ingreso a la Universidad de Buenos Aires y a la militancia estudiantil de un joven proveniente del interior. Los comentarios al final estuvieron a cargo de dos psicoanalistas: el primero

1 Empleo comillas dobles al integrar tanto expresiones de mis interlocutores como discursos provenientes de distintas fuentes -por ejemplo, de periódicos o de literatura académica- en el texto etnográfico. Luego, reservo el uso de cursivas para destacar, en determinados puntos de mi argumentación, el valor analítico de ciertas categorías en particular.

dijo que en este registro sobre la política universitaria contemporánea “estudiantes y docentes se pasaban el poder de mano en mano”. El segundo añadió que se mostraba a la política universitaria de tal modo que daban “ganas de matarse”. Una colega me comentó al pasar, unos días más tarde, que después de ver “El estudiante” ella ya no creía más en la política universitaria.

Tiempo después encontré otra referencia en La Voz del Interior, el principal diario cordobés. El autor de la nota, docente de la UNC, decía de la película: “Desnuda la política real del mundo universitario” y “sus valores vigentes”, a través de un protagonista cuya “vocación es esencialmente política y del todo ajena al mundo de la academia”². El artículo formulaba un diagnóstico similar sobre los valores y la cultura de la UNC. Sugería que la participación estudiantil estaba reducida a una “mera posición ideológica o partidaria”, y que sus representantes estaban atraídos por una “práctica política ligada al logro del poder”. Como si el poder y la política pudieran contaminar a la academia y la ciencia, respectivamente, alejando a la universidad de “los principios esenciales de la Reforma”. Una referencia que, cabe añadir, no era casual: la Reforma Universitaria de 1918, hito histórico que dio lugar a la institución del cogobierno en la UNC -es decir, a la inclusión de representantes estudiantiles en los órganos colegiados del sistema político universitario-, es una referencia prácticamente obligada en los debates sociales sobre militancia estudiantil.

Apelo a estos comentarios y opiniones en torno a una película dedicada a retratar la militancia universitaria para señalar que la participación estudiantil es un asunto socialmente discutido, cuya reverberación trasciende los límites del espacio universitario y del debate académico. Y para decir, además, que estas discusiones atraviesan los procesos de acción e interacción que acompañé etnográficamente durante el trabajo de campo del que resulta este trabajo. Discusiones sobre la naturaleza, legitimidad e ilegitimidad de la militancia universitaria formaban parte de las preocupaciones cotidianas de mis interlocutores: estudiantes, militantes, docentes y no docentes. Asomaban en críticas y justificaciones que las personas –docentes, no

2 Ver “El reformismo, hoy”, en edición digital del diario La Voz del Interior. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/opinion/reformismo-hoy>

docentes, periodistas, egresadxs, estudiantes, vecinxs, familiares, funcionarixs, autoridades– movilizaban al seguir cierto curso de acción o en pos de distanciarse de ciertas prácticas; al aproximarse a unxs o al romper relaciones con otrxs. Lxs protagonistas de la política universitaria no eran ajenxs a estos debates y éstos formaban parte de los problemas cotidianos.

Consideremos un conflicto dentro de la UNC que llegó a los medios de comunicación. En el 2013 la Licenciatura en Psicología estaba finalizando el proceso de acreditación como carrera de grado ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ante la tarea de redactar un Plan de Mejoras, la gestión institucional de la Facultad propuso, entre otras cosas, modificaciones del plan de estudios. La conducción del centro de estudiantes, por su parte, consideró que el claustro estudiantil no estaba siendo tenido en cuenta de manera suficiente. Que las reuniones con estudiantes –un requisito del procedimiento de autoevaluación institucional– se convocaban con poca antelación. Que no había suficiente difusión de las convocatorias. Que el proceso no era del todo “público” ni “abierto”. Cuando comenzaron a realizarse asambleas estudiantiles de gran magnitud, los medios de comunicación advirtieron sobre la “rebeldía” de lxs estudiantes y recordaron que ya en el 2005 el claustro estudiantil había “frenado” el proceso de acreditación.

El procedimiento, sin embargo, siguió adelante. Cuando faltaba un solo paso – la aprobación de las modificaciones al plan de estudios por parte del Honorable Consejo Superior– lxs estudiantes tomaron la sala de sesiones, donde se realizaría la votación. Periodistas y autoridades procedieron entonces a señalar “el riesgo de la protesta a cualquier precio” y lo “desmedido” del reclamo.

Pero no todo consistía en acusaciones. “Queremos entender el reclamo”, decía la vicerrectora en otra nota del mismo periódico. Analistas y protagonistas también se hacían preguntas, dejaban ver que no se comprendía del todo lo que ocurría en episodios de este tipo. “¿Quiénes son?”, me preguntaba por aquellos días una docente de Psicología. Interrogante que, es importante explicitar, venía acompañado de algunas suposiciones: no son mayormente *estudiantes* de Psicología, sino *militantes* que vienen de otras facultades; aquellxs que sí son estudiantes de Psicología, probablemente

están siendo manipuladxs por agrupaciones partidarias. Por militantes como el protagonista de “El estudiante”, que persiguen el poder “a cualquier precio”, movidos por un interés “ajeno a la academia”.

A lo largo del proceso analítico que resulta en esta tesis, fui advirtiendo que las controversias implicadas en episodios como éste se repetían sistemáticamente en otros conflictos acompañados durante mi trabajo de campo. Analizando mi material fui identificando ciertos patrones sobre los cuales se fue construyendo –y los cuales anticipan– el problema de investigación que aquí nos ocupa, a saber: en primer lugar, el “conflicto” –es decir, un proceso de acción que los propios protagonistas viven como de antagonismo entre partes, en el cual hay que ocupar una posición, y que presenta un desacuerdo que requiere resolución– suele irrumpir ante una situación en la que unxs advierten una *falta* en el cogobierno: participación insuficiente del estudiantado, relación de representación insuficiente, o instancias de participación habilitadas institucionalmente que son percibidas como “ficticias” o un mero “como si”. En segundo lugar, esta percepción suele estar acompañada por sentimientos morales (Fassin, 2016) de injusticia e indignación. Tercero, lxs estudiantes deben *producir* la visibilidad de la falla ante sus compañerxs, ante sus docentes, ante los medios. Es decir, deben involucrarse y tomar parte en el debate social y académico en torno a la política universitaria.

Tomando en cuenta dichos patrones, esta investigación etnográfica explora el proceso de producción social de la política universitaria, dando especial atención a lo que proponemos entender como el trabajo político de estabilización permanente del cogobierno y de sus líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 2015), es decir, de aquellas prácticas políticas que escapan a los perímetros *legítimos* de la democracia universitaria tal como ellos son definidos e imaginados por las voces oficiales y, en general, hegemónicas (las autoridades de la institución universitaria, por ejemplo). A los fines de abrigar el interjuego entre ambos procesos, mi trabajo retoma la propuesta de la antropóloga Virginia Manzano (2011) y acompaña a personas en movimiento produciendo colectiva y simultáneamente diversos repertorios de acción y relación política.

2. Los estudiantes y la política bajo la óptica de diferentes campos de estudio

Fui incorporando diferentes perspectivas sobre la participación estudiantil a medida que se desplegaban las relaciones en mi trabajo de campo. En mis primeras conversaciones con estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH), un asunto central para entender las tramas de relaciones entre agrupaciones estudiantiles estaba dado por las tomas del 2010, un conjunto de protestas y ocupaciones que se desarrollaron tanto en escuelas de nivel medio como en el ámbito de la UNC. Con la intención de conocer más sobre lo sucedido en ese momento me acerqué una Casa Cultural –ubicada en las proximidades de ciudad universitaria– que había sistematizado aquella experiencia en un libro titulado “Primavera estudiantil”. Quienes me recibieron el día de mi visita –dos jóvenes de poco menos de 20 años– nombraron una larga lista de colectivos y grupos que habían participado de las protestas: organizaciones barriales, facultades, estudiantes de colegios secundarios, agrupaciones de docentes de nivel medio, estudiantes independientes, entre otros. Me contaron del auge de los métodos asamblearios a partir de la crisis del 2001, del surgimiento de una “nueva izquierda” y me advirtieron que, de ceñirme sólo al ámbito universitario, me iba a “quedar corto” para resolver mis interrogantes. Y estaban en lo cierto: para comprender la militancia estudiantil, era importante construir una mirada relacional que pusiera en diálogo a la política universitaria con la política en el afuera de la universidad: en las escuelas secundarias, en los barrios, en los movimientos sociales, en los partidos y en el Estado.

Mi aproximación inicial a la relación entre estudiantes y política estaba enmarcada en preguntas sobre la problemática del ingreso a la universidad. Me había integrado recientemente al equipo de investigación “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”, radicado en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y dirigido por Facundo Ortega; a la vez, participaba en espacios de intervención en ámbitos educativos: por un lado, el proyecto “Alumnos tutores”, de la Facultad de Psicología,

desde el cual acompañábamos a estudiantes ingresantes a la carrera de Licenciatura en Psicología durante el cursillo y el primer año. Por otro lado, un proyecto de Voluntariado Universitario en el que trabajábamos con jóvenes que cursaban el último año del nivel medio en escuelas públicas, con el objetivo de aproximar los estudios superiores como una posibilidad en lo que denominábamos sus *horizontes temporales* (Bourdieu, 1999; Arcanio y Luna, 2016).

La fundamentación teórica en todos los casos abrevaba en la sociología de Pierre Bourdieu (2006), particularmente en sus desarrollos sobre los mecanismos a través de los cuales las universidades francesas consagraban y reproducían la desigual representación de las clases sociales al interior del sistema de educación superior. Bourdieu demostraba la gravitación del origen social en la elección de una carrera, evidenciaba la influencia decisiva de las relaciones *heredadas* con la cultura hegemónica sobre las diferentes experiencias estudiantiles, y denunciaba la consagración de tales desigualdades través del sistema educativo.

En cuanto a las universidades públicas en Argentina, investigaciones locales constataban que el ingreso a los estudios superiores no era masivo, en comparación con números internacionales, y que más del 75% de la población de 18 a 24 años no alcanzaba este nivel del sistema educativo (Goldenhersch, 2005). Además, y en sintonía con el diagnóstico de Bourdieu, se evidenciaba que la deserción afectaba mayoritariamente a jóvenes de bajos recursos económicos y provenientes de trayectorias educativas discontinuas.

Partiendo de estos diagnósticos, mi interés radicaba en explorar la influencia de la dimensión institucional en las experiencias estudiantiles en el medio universitario, entendiendo que el aprendizaje del “oficio” de estudiante –en términos de la etnometodología de Alain Coulon (1995)–, supone vincularse tanto con conocimientos como con agentes y reglas institucionales. En otras palabras, la universidad podía ser interrogada como un “espacio de experiencias” (Carli, 2007) en el que las lógicas, códigos y relaciones de poder institucionales exigen por parte de lxs estudiantes un tiempo de reconocimiento y de apropiación.

Dentro de la construcción de este oficio, mis preguntas se orientaban hacia las experiencias de aquellxs que se relacionaban con la institución a través de la participación en la política universitaria. Me preguntaba: ¿Cómo las experiencias estudiantiles son configuradas por el hecho de formar parte de una agrupación política, de involucrarse en un conflicto institucional, o de participar como representante en un órgano de cogobierno, entre otras posibilidades?

Sin embargo, aquellas primeras conversaciones con estudiantes de la FFyH me sugirieron abrir otras líneas de diálogo: por un lado, con los estudios sobre política universitaria, campo en el que las investigaciones sobre militancia estudiantil tenían especial importancia. Por otro lado, con las producciones sobre la relación entre juventudes y política, que me llevaban a su vez a preguntarme por las posibles relaciones entre las formas de hacer política dentro de la universidad y fuera de ella –en los barrios, en el estado, en los partidos–.

Relevando los trabajos sobre política y universidad, me detuve en aquellos que toman a la universidad pública como objeto de investigación e incluyen la relación entre estudiantes y política como una dimensión particular dentro del análisis. En esta línea, Sandra Carli (2012, 2014) desarrolla una historia del presente de la educación pública contemplando a lxs estudiantes como *actores institucionales*. Esto le permite ofrecer una lectura descentrada del movimiento estudiantil y a la vez un análisis crítico y situado de los estilos institucionales de distintas facultades y universidades. A partir de sus investigaciones en la UBA –que abordan las experiencias de estudiantes en un período de crisis social: los últimos años de la década de 1990 y los primeros años de la década del 2000–, Carli afirma que lxs estudiantes se sostuvieron en la universidad a partir de tácticas artesanales (o dinámicas autónomas) que buscaban hacer frente a la debilidad estratégica de las facultades. En otras palabras, su tesis enuncia que dichas tácticas fueron necesarias para poder permanecer en un medio institucional desestabilizado y en crisis identitaria. Situación estrechamente ligada a la inestabilidad política, social e institucional a nivel nacional que desembocó en las protestas de diciembre de 2001, acompañadas de represión policial y la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa.

La Ley de Educación Superior (LES) es un signo elocuente en cuanto al impacto de las políticas neoliberales de los '90 sobre el campo educativo. En repetidas conversaciones y situaciones de campo fui testigo de cómo mis interlocutores asociaban la LES con múltiples faltas, problemas y dificultades de la universidad pública. Señalaban que ésta había generado: una pérdida de autonomía, en alusión a la creación de mecanismos de evaluación externos cuya composición y funcionamiento era objeto de controversias; un menoscabo a la gratuidad, una bandera histórica de las universidades públicas argentinas, debido a la habilitación de formas de arancelamiento; una lesión a su carácter público, dado que posibilitaba la introducción de formas restrictivas de ingreso (como los “cupos”) para carreras con más de 50000 estudiantes. No obstante, en los procesos que acompañé también había lugar –un lugar que no dejaba de generar enfrentamientos y polémicas– para otras miradas sobre la LES, en particular sobre los procesos de acreditación de carreras de grado, lo cual en parte se explica por ciertas transformaciones en las relaciones con la política y con el Estado que se desarrollaron durante los años de gobierno del kirchnerismo. Volveré sobre este punto más adelante.

Traigo el trabajo de Carli, entre otros motivos, porque evidencia una conexión que es recurrente –de modos más o menos explícitos– en diferentes estudios, sobre todo aquellos más relacionados con los años próximos al 2001: la asociación entre las imágenes de crisis social, declive institucional, fragmentación de identidades políticas y despolitización. En esta línea, un estudio realizado en el ámbito de la UNC por Facundo Ortega (2003), desde un enfoque socio-antropológico, destaca la incertidumbre generada por las políticas de los '90 –sobre todo aquellas de reducción de gasto público y achicamiento del Estado– y sus efectos sobre la universidad en términos de mayor inestabilidad, menor autonomía –o mayor fragilidad y permeabilidad de la universidad con respecto a los vaivenes del medio social– y desvalorización del conocimiento³.

3 Con respecto al argumento de Ortega es preciso agregar que el autor atribuye la inestabilidad institucional universitaria no sólo al impacto de las políticas neoliberales de los '90, sino que también contempla las sucesivas intervenciones de 1930 a 1983 de los diferentes gobiernos democráticos y dictatoriales sobre la universidad. Las huellas de este coyunturalismo estructural, sostiene, “aún se manifiestan o se ocultan en las prácticas de gestión, en docentes y alumnos” (2003, p. 39).

Desde la antropología de la educación, Mónica Maldonado y Silvia Servetto (2009) extienden estas ideas al ámbito de una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba. La crisis social, sostienen, provoca urgencias y resoluciones institucionales improvisadas que devienen en disposiciones marcadas por la contingencia y la incertidumbre. La escuela se convierte, para lxs estudiantes, en un “espacio cargado de desencuentros” (2009, p. 4) y de relaciones basadas en la eventualidad. En este contexto, las autoras analizan una “sentada” organizada por lxs estudiantes, quienes reclamaban retirarse anticipadamente de la escuela cuando tenían “horas libres” (es decir, horas en las que no tenían clases por ausencia del/la docente a cargo; situación que en la época había devenido un problema recurrente). Las investigadoras argumentan que dicha demanda paradójicamente reproduce el patrón estructural de los “tiempos vacíos” como una forma de habitar la escuela. Desde la perspectiva de Maldonado y Servetto, lxs estudiantes reclaman por el “derecho a irse” –y no por el derecho a tener clases o por modificar una dinámica institucional marcada por las improvisaciones curriculares– porque actúan desde una lógica práctica basada en la incertidumbre, en la cual la contingencia se ha tornado disposición.

Como podemos observar, esta asociación entre crisis social y prácticas que se realizan desde –o reproducen– una incertidumbre y una contingencia estructurales se moviliza para interpretar tanto dinámicas institucionales como la acción política estudiantil. Y esto en parte se explica porque un análisis de las experiencias estudiantiles –ya sea orientada a sus prácticas de estudio, de sociabilidad, o de participación política– contribuye o más bien no puede separarse de un análisis de la dimensión institucional. Es por ello que esta investigación se pregunta por las experiencias estudiantiles de involucramiento político y, a la vez, por la dinámica de funcionamiento del cogobierno en la UNC.

Decíamos entonces que diversos estudios señalan una relación entre crisis social, declive institucional y prácticas políticas estudiantiles. Profundizando en esta clave de lectura, distintos trabajos señalan que, a partir de la situación de crisis social argentina post-2001, lxs jóvenes buscaron tomar distancia de la política “tradicional” apelando a formas políticas que lxs científicos sociales adjetivaron como inestables,

fragmentarias, espontáneas, expresivas, experimentales, y/o destituyentes. En esta línea se encuentra el trabajo del comunicador social Rafael Blanco (2014), situado en la Universidad de Buenos Aires, quien dirige el análisis sobre la emergencia de agrupaciones *independientes* y sus modos de interpelar al estudiantado en un escenario de “creciente malestar respecto al funcionamiento político, institucional y cultural de la universidad” (p. 170), ligado a los efectos sociales de la crisis del 2001. De acuerdo con Blanco, las agrupaciones independientes rechazan las formas de la política tradicional o partidaria e invierten en proyectos y agendas más próximos a la cotidianidad de la vida estudiantil. Emplean un lenguaje que contrasta “con las modalidades de enunciación tradicionales de la discursividad política” (p.174), orientado siempre a construir un adversario, con referentes y apelativos clásicos. Por último, apelan a la *performance*, definida como “forma de expresividad emergente proveniente de los ‘nuevos movimientos sociales’” (p. 173).

Blanco explica que las prácticas de las agrupaciones independientes están en buena parte jalonadas por la preocupación por “cómo interpelar” a lxs estudiantes. Me interesa esta idea porque, como registré durante mi trabajo de campo, en muchas situaciones la militancia partidaria era asociada a la “mala política” dentro del juego de las “imágenes morales” (Quirós, 2011) sobre la política universitaria. Expresada generalmente a través de la crítica, esta asociación formaba parte de la búsqueda de otras formas de convocar y politizar al estudiantado. La valoración negativa de la política partidaria puede leerse como uno de los efectos inmediatos y mediatos de una desacreditación social de los partidos, ligada a la crisis de representación del 2001. Una desacreditación que, cabe señalar, no sólo impulsó identidades políticas alternativas en el campo popular y en el campo estudiantil; la génesis del partido de centroderecha Propuesta Republicana (PRO) se remonta al 2002, cuando comenzó a autodefinirse como opción y cuestionamiento a la política tradicional, partidaria e impura (Vommaro, 2014; Vázquez, Rocca Rivarola y Cozachcow, 2017).

Por otro lado, remitiéndome a mi trabajo de campo, identifico que la valoración negativa de las agrupaciones estudiantiles partidarias solía asociarse con una crítica a los fines de sus prácticas, en cuanto traían a la universidad problemas que se percibían

alejados de la realidad concreta, cotidiana y específica de la vida académica. Más de una vez registré manifestaciones de dicho cuestionamiento a través de preguntas tales como: ¿qué sentido tiene discutir en una asamblea universitaria la deuda con el FMI, la represión a los petroleros de las Heras o la guerra de Estados Unidos contra Irak? Interrogante que señalaba una distancia o ajenidad entre ciertos temas y la esfera académica, pero que además alojaba una preocupación por la percepción externa del movimiento estudiantil. Es decir, una preocupación por las imágenes sociales sobre la política universitaria y en cómo éstas incidían en sus relaciones con otros estudiantes, con docentes, y con los medios de comunicación.

La imagen social de una mala política se manifestaba con particularidad en el rechazo hacia el activista que “no estudia”, que se inscribe en una carrera sólo para militar, siguiendo la “bajada de línea” de “los cabezones del partido”. De aquí viene también la preocupación de las agrupaciones auto-reivindicadas como independientes por construir una agenda ligada a “lo estudiantil” y de sus miembros por mostrar sus credenciales de *estudiantes*. Una mirada que también detectó Carli (2012) en los “relatos de estudiantes no militantes”. De acuerdo con la autora, aquí se perfila una imagen de la adhesión partidaria en antagonismo con la libertad individual: “El mote de ‘fantasma’ o, en otro relato, de ‘pibes peones’ revela la crítica de lo que concebían como prácticas manipulatorias de los partidos” (pp. 192-193, comillas en el original).

3. La dosis adecuada de politización: entre la política más allá del Estado y la política desde el Estado

Prestar atención a la circulación y al conflicto entre diferentes imágenes de la política universitaria me llevó a la pregunta por los “efectos retardados de la crisis del 2001” – inspirándome en las ideas de Juan Carlos Torre (2018) sobre la dinámica contemporánea de la política partidaria– y su lugar o productividad política en los procesos que acompañé etnográficamente. El interjuego entre esas imágenes fue importante en mi análisis, además, porque éstas eran constantemente recuperadas en las acusaciones y justificaciones cotidianas del hacer política, y así afectaban a los

cursos de acción y al tejido de relaciones. Como veremos, el papel que tuvieron los estudiantes que se autodenominaban como *independientes* en el proceso político que reconstruyo en el capítulo II, su capacidad de convocar a otros estudiantes y de dotar de legitimidad a una demanda, se explica entre otras cosas porque, en ese contexto, transportaban lo que propongo llamar una dosis justa de politización. Ante la mirada de estudiantes y docentes, exxs activistas no estaban contaminados por intereses partidarios externos a la universidad: eran (también) *estudiantes* y no sólo *militantes* – frecuentemente acusados de habitar la carrera de manera “crónica” y de actuar a partir de intereses partidarios, ajenos a los fines y valores de la academia–.

De este modo, la participación en la política universitaria en calidad de *estudiantes* y a la vez como *independientes*, en conflictos ligados con cuestiones de interés de la vida institucional –como la modificación de un plan de estudios o la continuidad de una cátedra paralela–, les permitía tomar una distancia adecuada con respecto a la política partidaria pero igualmente con respecto a la política destituyente. En efecto, esta última también podía formar parte de la mala política –o de una política defectuosa–; una perspectiva crítica de la cual también participó la producción académica. Como veremos a continuación, junto a la descripción de las formas, dinámicas y causas de la movilización política juvenil –pero también popular– emergente en los primeros años del 2000, las ciencias sociales formularon preguntas interesadas por los límites y/o dificultades ligados a la acción directa y a su virtual carácter destituyente.

En esta dirección, el trabajo de Diego Piccotto y Pablo Vommaro (2010) sugiere que las agrupaciones estudiantiles independientes se nutrieron del accionar de los *nuevos movimientos sociales*, los cuales ensayaron formas de la política “más más allá del Estado, más allá del voto, más allá de la forma de organización que la había vehiculizado a lo largo del siglo XX” (p. 150). Las agrupaciones estudiantiles independientes se apropiaron de los cuestionamientos al modelo partidario de la política y, al mismo tiempo, de las formas *destituyentes* que practicaban los movimientos sociales. Estas formas a su vez posibilitaron un margen de creatividad y experimentación política en el ámbito universitario. Sin embargo –y este es el segmento

de la argumentación de Piccotto y Vommaro que quiero destacar–, al privilegiar lo destituyente y lo local –o territorial/situacional– las agrupaciones independientes dejaron de lado, según los autores, la *lógica de acumulación* o de *totalización* propia de lo partidario, lo cual representó dificultades para trascender el espacio universitario y articular, en un proyecto más amplio, las problemáticas universitarias con las luchas extra-universitarias.

Por otro lado, cabe agregar que el análisis de las dificultades o límites de las prácticas políticas de carácter destituyente también está presente en la literatura dedicada al análisis del campo de la política popular del período post-2001. En un trabajo sobre el escenario sociopolítico argentino de la época, Maristella Svampa (2012) señala, entre las dimensiones más importantes de los movimientos sociales populares, a la territorialidad, el uso de la acción directa, el desarrollo de formas de democracia directa –o acción colectiva no institucional, donde destacan las asambleas– y el énfasis en las demandas de autonomía en relación con el Estado. La acción directa, también enunciada como no convencional y disruptiva, resulta en parte, de acuerdo con la autora, de la crisis de las mediaciones institucionales. Y al respecto, agrega que “si bien la acción directa posee una gran fuerza interpelante, lo cual se revela en su poderosa capacidad destituyente, no necesariamente desemboca en una acción instituyente” (p.78). El planteo de Svampa es en buena medida representativo de una reflexión más amplia sobre las articulaciones entre diferentes formas de democracia, y sobre los alcances de la dialéctica destituyente/instituyente que atraviesa a los movimientos sociales latinoamericanos. Desde su perspectiva, los movimientos sociales que habitan en este “cambio de época” tienen un desafío pendiente: “Dotar de una acción instituyente a las demandas y acciones colectivas que, por lo general, suelen adoptar un formato y un alcance más bien destituyente” (2012, p. 82). La dificultad, siguiendo su argumentación, radica en la “desvalorización” que las agrupaciones independientes y autónomas hacen de las *construcciones políticas de segundo grado*; en la resistencia a contemplar las instancias de articulación política como algo más que una coordinación horizontal de grupos diferentes.

Volviendo al campo de estudios sobre juventudes y política, una expresión análoga de esta tesis se presenta en el análisis del antropólogo Óscar Aguilera Ruiz (2010), cuando advierte sobre un “desfasaje” entre la acción cotidiana y local juvenil, por un lado, y la acción política institucionalizada, por otro. Su trabajo, situado en Santiago de Chile pero en diálogo con la producción latinoamericana sobre juventudes, señala que la presencia juvenil está acotada al desarrollo de una política de lugares, es decir, ligada a localizaciones territoriales con las cuales hay sentimientos de apego. Y plantea que esta política del lugar tendría que complementarse con una política del espacio, en el sentido de ubicar sus posiciones y prácticas en un plano más amplio y reconocer otros interlocutores. De esta manera, se reedita la discusión que presenta Svampa (2012) acerca de las relaciones entre diferentes formas de democracia. En esta línea, Aguilera Ruiz hipotetiza que es sobre un escenario de cuestionamiento sobre los modos de organización política que se “origina la inestabilidad y discontinuidad en las prácticas de los jóvenes, al no encontrar un “modo de relación política” que escape a las figuras de la representación” (p. 91).

En síntesis, estos trabajos presentan dos cuestiones significativas: en primer lugar, la emergencia de las agrupaciones independientes, ligado al descrédito de la política partidaria en el escenario social post 2001. En segundo lugar, la relación entre acción directa y política destituyente. Muchos autores ven, en ésta última, una forma de la política caracterizada por su capacidad de interpelación y creatividad, pero también sujeta a limitaciones para construir articulaciones de segundo grado con otras formas de la democracia.

Me interesa destacar que el problema de las articulaciones “de segundo grado” o de la relación entre acción directa y formas democráticas institucionales formaba parte de las preocupaciones de mis interlocutores de campo. Como veremos en los capítulos 2 y 3, para muchos estudiantes que participaban en las asambleas resultaba importante demostrar –ante docentes y otros estudiantes– que eran “propositivos”, es decir, que presentaban propuestas al órgano colegiado de cogobierno de la facultad, que contemplaban las vías institucionales como opción para la resolución de conflictos, que sus demandas no eran sólo de protesta o meramente reivindicativas. De hecho,

como veremos, la interrupción de sesiones en espacios institucionales de toma de decisión o la ocupación de espacios públicos –es decir, los repertorios de acción directa–, eran apuestas rodeadas de dudas y preguntas, que además se contemplaban como alternativas una vez que se percibían agotadas otras instancias de negociación.

Reconocer el debate académico en torno a la acción directa me permitió prestar atención a esta preocupación y formular la hipótesis de que la dosis justa de politización –aquella que habilita que una acción política pueda ser exitosa y/o legítima a los ojos de una mayoría en una situación o contexto dado– comenzó a implicar desmarcarse no solo de la imagen de la política “tradicional” y “partidaria”, sino también de la política destituyente. Propongo además que este movimiento –es decir, la progresiva puesta en cuestión del valor o productividad política de la acción directa o destituyente– guarda estrecha relación con la puesta en valor de la política institucional que progresivamente fueron consolidando los gobiernos kirchneristas (2003-2015).

Al respecto, Svampa (2011) indica que el kirchnerismo aprovechó la expectativa y exigencia social de normalidad post crisis 2001, por parte de amplios sectores de la población, para llevar el sistema institucional a un primer plano. Produjo así una jerarquización del rol del Estado, a la vez que amplió el arco de alianzas incorporando explícitamente, entre otros, a la juventud como actor protagónico. En esta dirección, Melina Vázquez (2013; 2014) identifica para este período la producción de un activismo “en, desde y para el Estado”, no sólo a través de políticas de juventud que promovieron el compromiso y la participación política –una *oficialización* de la juventud, propone–, sino también haciendo de la categoría juventud un actor movilizado y una causa pública, “un principio de identificación y de movilización de adhesiones (...), una causa militante de la que participa fuertemente el kirchnerismo a partir del año 2010” (2014, p. 89). Esto tiene al menos dos implicancias: por una parte, la habilitación del Estado como un lugar de militancia –legítimo, reivindicado públicamente–; por otro, la promoción de un activismo cuya forma de tramitar los compromisos involucra al Estado como objeto de sus acciones.

A través de estas lecturas, comencé a poner en diálogo la política universitaria con otros escenarios y procesos de politización. Las imágenes de política partidaria,

política destituyente, política institucional, formaban parte de los problemas cotidianos de estudiantes, activistas y militantes que se involucraban en procesos de participación, aparecían a través de críticas y justificaciones, y se ponían en juego en las prácticas y relaciones que se hacían y/o deshacían. Fui comprendiendo que más que identificar o delimitar fronteras entre adscripciones ideológicas, *ethos* militantes, repertorios de acción o concepciones sobre la política, mi trabajo analítico consistía, más bien, en acompañar y analizar el trabajo cotidiano de producción social de la política universitaria, lo cual implicaba, entre otras cosas, el trabajo –y la negociación– cotidianos de los “perímetros” (Offerlé, 2011) de la participación estudiantil en el marco de una estructura, el sistema de cogobierno establecido en la mítica Reforma del 18.

4. Recorridos teóricos y desplazamientos metodológicos

Reorienté mi mirada analítica hacia los problemas cotidianos de la militancia al apropiarme de una perspectiva epistemológica y metodológica proveniente de la antropología de la política. En términos metodológicos, en la etapa inicial de mi investigación había recurrido a técnicas de indagación centradas en la entrevista y la observación participante. La primera, de acuerdo con mis expectativas, me iba a permitir reconstruir las trayectorias sociales de mis interlocutores, que por aquel entonces eran en su mayoría estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Algunxs se estaban acercando por primera vez a la política universitaria. Otrxs habían militado en agrupaciones estudiantiles, pero por distintos motivos –conflictos cuando la agrupación decidió “apoyar a Cristina” en las elecciones del 2007, diferencias con las formas y jerarquías que del partido se trasladaban a la agrupación, por mencionar algunos– en ese momento participaban esporádicamente, o habían trasladado su militancia a organizaciones barriales. Yo intentaba captar lo que motivaba estos ingresos y salidas, conectar sus experiencias pasadas con el presente, mapear las relaciones relevantes para estas trayectorias, y explorar cómo se conectaba la política en el barrio con la política en la universidad.

Al mismo tiempo me había acercado a algunxs estudiantes de la FFyH que se venían organizando encuentros sobre educación popular. Esta temática me parecía un buen punto de partida para explorar cómo el involucramiento político afectaba al desarrollo de relaciones con el conocimiento en el nivel universitario. Se advierten aquí las herramientas conceptuales que me ofrecían mis lecturas en socio-antropología de la educación: al decir “relación con el conocimiento” pensaba en un conjunto de prácticas y formas de percibir que se desarrollan en el transcurso de una trayectoria social y se inscriben en forma de disposiciones.

Después de un año de trabajo en esta clave, el rumbo de mi pesquisa giró en otro sentido. Por una parte, esto se debió a que las actividades sobre educación popular perdieron impulso, y mis interlocutores se abocaron a otras actividades, ya sea en la universidad o en el barrio. Yo debía tomar una decisión acerca de cómo seguir adelante: sin el seminario sobre educación popular –aunque el análisis de este proceso “trunco” (Fernández Álvarez, 2016) tendría sus frutos, como se verá en el capítulo I–, las asambleas me resultaban insuficientes para conocer el cotidiano de la militancia universitaria.

Estaba aun sin respuesta cuando, a principios de 2013, en la Facultad de Psicología se encendió un conflicto en torno al proceso de acreditación de la licenciatura ante la CONEAU. Por aquel entonces yo tenía varios vínculos allí: era egresado de la carrera, pero también daba clases en el curso de ingreso durante los veranos y me desempeñaba como adscripto en una asignatura de segundo año. El conflicto fue creciendo y llegaron las asambleas estudiantiles interfacultades, a las que se acercaron muchas de las personas con las que yo venía conversando. Y así empezaron a desarrollarse nuevas relaciones entre estudiantes de psicología y de la FFyH.

Este contexto se reveló apropiado para poner en práctica algunas de las propuestas de la antropología de la política vivida a las que me había acercado a partir del diálogo con Julieta Quirós, quien había comenzado a orientarme como codirectora recientemente. Conceptualmente, este enfoque me sugería estudiar a la política universitaria como “proceso vivo” (Quirós, 2014; Fernández Álvarez, Gaztañaga y

Quirós, 2017); es decir, realizar una investigación centrada en la experiencia cotidiana de la militancia, desplazarme del análisis de trayectorias al acompañamiento de prácticas y acciones de mis interlocutores. Esto suponía prestar atención no solo a eventos de evidente “intensidad” política –como las tomas u ocupaciones de espacios públicos–, sino también, y sobre todo, al “tiempo ordinario” (Lazar, 2016) de la participación política en la universidad, ese tiempo hecho de prácticas tan corrientes como naturalizadas e invisibilizadas: pasar por los cursos para convocar la participación de otros estudiantes, elaborar comunicados, organizar reuniones, ferias y festivales, construir proyectos para sus representantes en el cogobierno, generar articulaciones entre claustros, desarrollar espacios de formación y de disfrute, organizar una intervención artística para marchar, entre muchas otras.

El movimiento en torno a la acreditación de la Licenciatura en Psicología se presentaba entonces como una oportunidad para seguir de cerca el desarrollo de un proceso político en su propio transcurrir (Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017), en sus momentos más extraordinarios y socialmente visibles, pero también en los más comunes e íntimos, en las charlas de pasillo, en las aulas, en las reuniones formales e informales. Así, luego de un año de trabajo de campo situado en la FFyH, inicié una nueva campaña que abarcó los años lectivos correspondientes al período 2013-2015, y los meses de noviembre y diciembre del 2016. Mi trabajo de campo incluyó además un relevamiento exhaustivo y un análisis de las publicaciones de medios de comunicación locales acerca de los procesos y temas que acompañé en cada etapa.

A la vez, mis múltiples relaciones –personales, laborales, académicas– en el ámbito de la Facultad de Psicología fueron, con sus ventajas y desventajas, herramientas de conocimiento. Si el quehacer antropológico se apoya sobre vínculos de interconocimiento (Quirós, 2014), entonces aquí contaba con otros lazos para acompañar lo que ocurría en torno al proceso de acreditación. Y esto no era un recurso menor en mi trabajo ya que, como lo demuestran aquellas investigaciones acerca de los procesos de afiliación al oficio de estudiante que reseñé inicialmente, el mundo académico y sus dinámicas institucionales son complejos y muchas veces opacos en su

funcionamiento. Sus integrantes, además, no se prestan a hablar abiertamente ante cualquier interlocutor sobre los pormenores de sus prácticas académicas o políticas, las cuales son objeto constante de disputas políticas y personales. Esto se acentúa a medida que aumenta la posición de poder de la persona involucrada; y en este sentido vale recordar que el claustro docente es el que tiene más posibilidades de ocupar tales posiciones. Para el cargo de rector/a, por poner un ejemplo significativo, no se pueden postular estudiantes, pero tampoco no docentes ni egresados. Estas apreciaciones, cabe aclarar, surgen de una macro lectura sociológica sobre el capital universitario y las formas de poder. Como señala Bourdieu (2008), el capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes. Es un poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario, que asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria ligada a la posición jerárquica, más que a propiedades extraordinarias de la obra o de la persona.

Las relaciones con las que ya contaba en la facultad y otras que fui estableciendo fueron condición necesaria para la producción de conocimiento. Siguiendo la sugerencia de la antropóloga Jeanne Favret-Saada (2010), me permití además incorporar mis propias experiencias y mi discurso a ese corpus. Yo había ocupado distintas posiciones en este universo, y ocuparía otras durante mi trabajo de campo, lo cual me hacía parte de relaciones de poder sobre las cuales reflexionar. Esto me permitió incluir en mi análisis lo que sucedía, por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes nos pedía que “como egresados” interviniéramos en una asamblea; o cuando nos interpelaban como docentes para que apoyáramos un reclamo; o bien cuando desde el claustro docente buscábamos que “el estudiantado” se “politizara” y se sumara a una lucha. La atmósfera de la política universitaria se puede comprender como una dinámica agonística, en la que no hay lugar para posiciones neutrales y donde hablar (o no hacerlo) es *actuar* dentro de una situación de poder –una situación análoga a la que experimentó Favret-Saada en la región del Bocage francés–. Así como en muchos contextos mis interlocutores me reconocían como un doctorando que estaba ahí para hacer un trabajo de investigación sobre militancia estudiantil, en muchos otros este rol se desdibujaba y otras posiciones –como graduado, como compañero, como

docente— pasaban a primer plano. Para elaborar esta tesis he buscado hacer de todas esas posiciones —y relaciones, por tanto— insumos etnográficos, cuidando en todos los casos un debido tratamiento de los datos y evaluando, en el proceso de análisis y escritura, no solo las condiciones variables de conformidad etnográfica en las que esos datos fueron construidos sino también los términos y las relaciones de poder en las que la militancia estudiantil se despliega.

5. Relativizar el cogobierno. Malestares y búsquedas en la participación estudiantil.

A partir de estos desplazamientos, concentré mis esfuerzos en acompañar procesos de acción. Éstos se convirtieron, luego, en las unidades de análisis de los capítulos 2 y 3. Ahora bien, contemplando globalmente el desarrollo de este trabajo, hay un hilo conductor que atraviesa sus distintos momentos y que constituye el problema de investigación. En una primera aproximación a su formulación, diré que he documentado un conjunto de malestares e insatisfacciones en relación con la participación política en la universidad, con las formas y condiciones para su concreción; y, a la vez, distintas acciones en la búsqueda por alcanzar una participación “real” o satisfactoria, a los ojos de sus protagonistas. La manifestación más notoria de esta conjunción entre insatisfacción y búsqueda se encuentra tal vez en los eventos de las tomas de facultades. Como las del 2010 en la FFyH, que fueron un tema recurrente en mis primeras entrevistas; o la toma de la sala de sesiones del Honorable Consejo Superior en el 2013, en el marco del proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología; o la ocupación del módulo nuevo de la Facultad de Psicología, en el 2015, en medio de un conflicto por el cierre de una cátedra paralela. Y, aunque no formaron *stricto sensu* parte de mi trabajo de campo, también podría sumar a la lista la toma del Pabellón Argentina a fines del 2016, motivada por la reforma política promovida desde el rectorado de Hugo Juri; y la toma del Pabellón Argentina en el segundo semestre del 2018, en el marco de un conflicto de dimensión nacional que involucraba, entre otras cuestiones, la negociación paritaria de docentes universitarios, el desfinanciamiento de las universidades públicas y los ajustes y recortes al área de ciencia y técnica.

Estas y otras expresiones de acción directa constituyen situaciones extraordinarias dentro de la política universitaria que, de todos modos, insisten a lo largo del tiempo. En otras palabras, sin volverse rutinarias, se repiten. Su manifestación dentro de procesos de conflicto es recurrente. Y en cada ocasión, con distintos matices, la protesta a través de la acción directa genera acusaciones de violencia y de interrupción del “normal funcionamiento” de las instituciones democráticas; esto es, hace manifiesta una aparente oposición entre acción directa y democracia. Sin embargo, y desde otro punto de vista, la acción directa puede ser leída como respuesta-a y síntoma-de distintas manifestaciones de las condiciones y limitaciones de los canales institucionales del cogobierno universitario para contener procesos de toma de decisión. Límites que, propongo en esta tesis, pueden ser comprendidos como actos de *violencia institucional*.

Para llegar a este planteo me fue necesario *tomar en serio* –recuperando la expresión del antropólogo Marcio Goldman (2006)– lo que los estudiantes tenían para decir sobre la política universitaria. Tomar en serio también aquello que a través de sus malestares comunicaban en relación con el funcionamiento de este universo. Siguiendo una premisa metodológica y analítica presente en diversas antropologías (Favret-Saada, 2010; Goldman, 2006; Viveiros de Castro, 2011 y 2013; entre otros), me propuse restituir la legitimidad e intensidad de esas experiencias vividas y, a la vez, dar valor cognoscitivo a formas de comunicación no verbales, afectivas, no representacionales. ¿De qué habla el entusiasmo con el que las personas vivían los encuentros sobre educación popular? ¿Con qué otras experiencias se conecta el hastío de un consejero estudiantil en relación con el funcionamiento del Consejo Directivo? ¿Cómo comprender la bronca de estudiantes y militantes ante el funcionamiento de los espacios habilitados para participar en procesos de toma de decisión institucionales? ¿O la incomodidad de estudiantes independientes a la hora de hacer acuerdos con agrupaciones partidarias?

Situaciones cotidianas y eventos extraordinarios se ven así conectados por una contradicción entre el imaginario del estudiante como “sujeto histórico” y protagónico de la universidad –un mandato implícito de pensamiento crítico y radicalidad–; y una

estructura de representación asimétrica –un cogobierno de cuatro claustros desigualmente representados en la composición de los órganos colegiados de cogobierno–. Esta ambigüedad o “dualidad” de principios (Malinowski, 1975) atraviesa buena parte de los procesos políticos que acompañé durante mi investigación: en ellos la expectativa y búsqueda de lxs estudiantes por constituirse en interlocutores válidos y partícipes necesarios de los procesos institucionales pone sobre la mesa –torna visibles– los límites estructurales para alcanzar una participación satisfactoria –“real”, en sus términos⁴.

Es importante mencionar que este componente del problema –la estructura de representación del cogobierno universitario y las disputas acerca del lugar del claustro estudiantil en ésta–, ha sido contemplado por múltiples investigaciones, sobre todo en perspectiva histórica. El trabajo de Kandel (2005), por ejemplo, revisa cómo a lo largo del siglo XX los estudiantes son objeto de sucesivas incorporaciones y expulsiones del cogobierno, y constata que “la mayor parte de las leyes promulgadas en el siglo XX establecen controles a la participación directa de los estudiantes en el cogobierno, a través de la imposición de criterios meritocráticos, administrativos o de filiación política” (p. 63).

A la hora de pensar la relación entre ciertas condiciones estructurales y las experiencias concretas de mis interlocutores apelé al enfoque relacional y procesual de la antropología de la política. Recurrí además a desarrollos de la sociología y las ciencias políticas como herramientas para comprender los mecanismos de producción social de la política y su imbricación con otras esferas de la vida. En esta línea, la conceptualización de Jacques Lagroye (2003) sobre los “procesos de politización” me sirvió para incorporar al análisis distintos momentos del hacer política, como por ejemplo: el trabajo de “politizar” a los estudiantes –a los otros estudiantes, los que no están militando, los que se podrían sumar a las asambleas–; las operaciones de politización y despolitización de temas o asuntos en las sesiones del HCD; o los

4 Propongo esta condición de dualidad en la línea de análisis que el antropólogo B. Malinowski formuló para entender algunos de los conflictos medulares de la vida social trobriandesa en los años ‘20, atravesada por la contradicción o “doble influencia del amor paternal y del principio matrilineal” (1975, p. 58).

momentos de toma u ocupación de espacios públicos. Todas estas situaciones, podemos decir con Lagroye, muestran a la política como un proceso dinámico y permiten observar la producción social de sus reglas, sus apuestas y su funcionamiento. Exhiben, además, que esta producción involucra operaciones de conversión o reconversión de objetivos y actividades –desde órdenes supuestamente no políticos hacia el ámbito de lo político– que luego tienen efectos sobre las prácticas y las tramas de relaciones en juego. De este modo, la imbricación de lo político con lo académico, lo personal, lo afectivo, lo administrativo –entre otras categorías empleadas en las discusiones que registré–, en el ámbito universitario se presenta como “un movimiento de variación continua que constituye, en sí mismo, una lucha política siempre abierta” (Quirós, s/d).

Complementando esta perspectiva, la mirada sociohistórica de Michel Offerlé (2011) fue una herramienta fundamental para el análisis de mi material. Su trabajo evidencia cómo los perímetros de lo político –los modos legítimos de hacer política y lo que queda fuera de lo aceptado– son en sí mismos un proceso de disputa. En otras palabras, lo político y lo no político, sus márgenes, lo permitido y lo visto como fuera de lo normal dentro de la acción política, no están dados de antemano, sino que se encuentran en permanente producción y negociación, dentro de coordenadas sociohistóricas.

Por último, en este recorrido teórico que subyace a la construcción del problema de investigación es necesario incluir algunos trabajos que me ayudaron a tematizar las relaciones entre democracia, violencia y acción directa. El trabajo de Marcio Goldman (2001; 2006), abocado a elaborar una teoría etnográfica de la democracia, es esclarecedor en cuanto muestra cómo en nuestras democracias representativas las prácticas de poder estatales y aquellas que atentan contra la constitución de un poder centralizado pueden estar en oposición, pero también en mutua composición, como mecanismos complementarios, o como lógicas coexistentes que se interrelacionan. En esta línea, tal como Goldman explicita, son relevantes los aportes de Deleuze y Guattari (2015) acerca de las relaciones coexistentes entre macropolítica y micropolítica –lo

estatal y lo contra-estatal, en términos de Pierre Clastres (2007)– en el seno de los Estados modernos y actuales.

Así como Goldman (2001) parte de reflexionar sobre la ambigüedad constitutiva de la democracia griega –en cuanto supone la producción de una ciudadanía políticamente activa y, a la vez, la aceptación pasiva de un gobierno ejercido por una pequeña minoría–, David Graeber (2007) repara en la contradicción constitutiva del ideal de democracia, dada por la asociación entre prácticas democráticas y mecanismos coercitivos en manos del Estado. Y esto, sostiene el autor, indica que el sistema democrático siempre opera –a veces de fondo, otras veces en un primer plano– sostenido por alguna forma de violencia estructural; es decir, apoyado en desigualdades sistemáticas respaldadas por el uso de la fuerza (Graeber, 2011)–.

En relación con este punto, Graeber (2014) señala que “el auténtico origen del espíritu democrático (y, con toda probabilidad, de muchas instituciones democráticas) reside precisamente en esos espacios de improvisación fuera del control de los gobiernos y de las iglesias organizadas” (p. 184). El autor se asienta sobre el principio de que las personas tienen la capacidad para gestionar sus asuntos colectivos de forma igualitaria, buscando alcanzar acuerdos basados en el consenso y relaciones que no dependan de la violencia. En esta dirección, sostiene que el voto y la representación fueron introducidos por el sistema republicano, pero como una forma de contener los “peligros” de la democracia, en la que el pueblo ejercería la soberanía de modo “directo”.

A lo largo de mi trabajo recupero estas reflexiones como un apoyo para repensar los presupuestos acerca de lo democrático, el cogobierno, la acción directa y la violencia en la política estudiantil. Para pensar el interjuego, y no sólo o simplemente la oposición, entre prácticas que establecen líneas de fuga con respecto a lo instituido y prácticas que reafirman el valor y la centralidad de lo institucional. Interjuego que despliega el permanente trabajo de estabilización del cogobierno universitario y la producción de sus perímetros. Remitiendo una vez más a Marcio Goldman, el desarrollo de una antropología política en estos términos no procura juzgar cuán democrático es un sistema, sino más bien “producir un modelo que confiera un mínimo

de inteligibilidad a procesos reales que tienen lugar dentro de un régimen que los agentes tienden a considerar como una democracia” (2001, p. 160).

6. Estructura de los capítulos y desarrollo del argumento

Esta tesis propone un desarrollo argumental estructurado en tres capítulos, los cuales desdoblán distintos nudos de mi problema de investigación. En el primer capítulo doy cuenta de la existencia de aquella “dualidad” de principios a través de algunas controversias que, de acuerdo con mi análisis, caracterizan a la política universitaria en el ámbito de la UNC. Es por ello que recorro a situaciones cuyo valor y significación no se reducen a una Facultad en particular, como los eventos relacionados con la aprobación del sistema de elección directa para autoridades unipersonales, situados temporalmente a fines del 2016; o las jornadas de debate sobre el movimiento estudiantil universitario realizadas en el marco de la conmemoración de los 400 años de la UNC.

Por esta vía me interesa señalar cuáles son, concretamente, los principales modos en que la participación estudiantil es institucionalmente impulsada y, a la vez, restringida. Las imágenes sociales sobre el rol histórico del movimiento estudiantil, sobre la Reforma Universitaria de 1918, sobre el papel de los estudiantes en el vínculo entre universidad y sociedad, entre otras, dan cuenta del lugar protagónico asignado al claustro estudiantil. Los desacuerdos y el conflicto en torno al formato de elección directa promovido por el rectorado de Hugo Juri, en cambio, traen a un primer plano los principales problemas asociados a la participación estudiantil: en primer lugar, la subrepresentación de dicho estamento en relación con el de docentes; en segundo lugar, el riesgo de encapsulamiento que acecha tanto a los espacios institucionales de producción de consenso, como a ciertas formas y prácticas cotidianas de la militancia estudiantil.

El segundo capítulo, titulado “Tomar la palabra y volverse (demasiado) visibles: análisis etnográfico de un proceso de politización”, contribuye al argumento de esta tesis por medio de la exploración de distintas dimensiones involucradas en las

operaciones de politización. Concretamente, abordo el trabajo llevado adelante por estudiantes para dar significación y valor político al proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología (ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria); pero también las actividades destinadas a *convocar* y *politizar* a sus compañerxs. Como veremos, ante estas acciones se despliega un conjunto de imágenes sociales –y morales– sobre la militancia estudiantil; una trama en la cual el posicionamiento como estudiante *independiente* parece garantizar un relativo equilibrio y, por lo tanto, una mayor legitimidad ante la mirada de estudiantes y docentes.

Finalmente, en el tercer capítulo, “Participar en espacios institucionales de toma de decisión y en sus intersticios: la dinámica del HCD desde perspectivas estudiantiles”, incursiono con mayor detenimiento en el funcionamiento del cogobierno a través del Honorable Consejo Directivo, desde la perspectiva de consejerxs y militantes estudiantiles. A través de este análisis proponemos que en la base del funcionamiento del cogobierno se desarrolla un interjuego permanente entre la desestabilización y la estabilización de sus perímetros. Estudiantes, consejerxs y funcionarixs de la gestión institucional hacen política no sólo a través del HCD, sino también apelando a la creación de múltiples instancias –o intersticios– que permiten canalizar la participación política para la producción de acuerdos. Y si bien estas instancias pueden funcionar como puntos de fuga, en tanto escapan a las formas previstas y denuncian las faltas del cogobierno, en otras ocasiones también pueden operar en forma complementaria a los canales oficiales, legitimando –es decir, estabilizando– de este modo su existencia, y desacreditando otros repertorios o prácticas, como la acción directa.

Capítulo I

SUBREPRESENTACIÓN Y PROTAGONISMO: LOS PERÍMETROS DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA ESTUDIANTIL EN LA UNC

Capítulo I - Subrepresentación y protagonismo: los perímetros de la participación política estudiantil en la UNC

1. Una paradoja estructural al interior del Cogobierno

1.1. Las querellas “no pacificadas” por la elección directa

El 16 de mayo de 2018 se realizó la elección de autoridades decanales en la Facultad de Psicología de la UNC, por primera vez en su historia a través del sistema de elección *directa*. Lo mismo ocurrió simultáneamente en otras facultades, mientras que algunas habían efectuado por primera vez la elección directa de sus autoridades decanales el año anterior. “Es un hecho histórico”, decían lxs candidatxs en Psicología al pasar por las aulas para llevar sus propuestas a lxs estudiantes. Hasta diciembre del 2016, la UNC elegía sus autoridades unipersonales –decanxs y rector/x– de modo indirecto, es decir, a través del voto de lxs integrantes del HCD en el primer caso, y a través del voto de lxs integrantes de la Asamblea Universitaria en el segundo. A partir de la reforma política llevada adelante por la gestión rectoral de Hugo Juri –representante del radicalismo y electo por Asamblea Universitaria a inicios del 2016–, todas las personas empadronadas de los cuatro claustros fueron habilitadas para votar por dichos cargos.

Ahora bien, aunque la implementación del voto directo pueda parecer un avance indiscutible del sistema electoral de la UNC, su aprobación estuvo marcada por el desacuerdo y el conflicto. Las distintas fuerzas políticas de la UNC coincidían en que todas las personas empadronadas podían votar *directamente* a sus autoridades, pero que luego esos votos debían ser *ponderados*. Y este era el punto en torno al cual giraba el desacuerdo: si emplear para las elecciones rectorales un sistema de ponderación *simple* o *doble*. El oficialismo –espacio que conducía el rector Hugo Juri– proponía elección directa con simple ponderación: *por claustro*. Esto suponía que, por ejemplo, para elecciones decanales, el voto del total de lxs estudiantes luego debía ser dividido sobre un porcentaje predefinido de representación asignado a dicho claustro. La oposición al rectorado –vinculada con las facultades artísticas y de humanidades (Filosofía y Humanidades, Ciencias Sociales, Artes, entre otras)–, defendía elección directa con doble ponderación: los votos del total de las personas de un claustro no sólo

debían dividirse acorde al porcentaje de representación predefinido para cada claustro sino que, además, para las elecciones rectorales, también debían ponderarse de acuerdo con un porcentaje de representación *equivalente* para cada una de las 13 facultades. Esta última propuesta, decían, intentaba equilibrar la balanza de modo que ninguna facultad tuviera mayor peso que otras, estimando que, de otro modo, el grupo de las facultades “profesionalistas” –Derecho, Medicina, Económicas, Ciencias Exactas– tendría “mayoría automática” y podría, por tanto, definir una elección rectoral⁵.

La clave en los discursos oficialistas apuntaba a la valoración individual de cada ciudadano –“igualdad entre ciudadanos”– del distrito electoral UNC. La oposición, por su parte, enfatizaba el equilibrio entre las diferentes comunidades intelectuales. En ambas posiciones, sin embargo, el porcentaje de representación asignado al claustro estudiantil era sensiblemente menor al reservado para el claustro de docentes. La propuesta oficialista, que fue la que finalmente se aprobó –en una Asamblea Universitaria realizada en el predio Feriar, con un fuerte operativo policial y contra una gran movilización estudiantil que intentó obstaculizar lo que para un amplio sector de la comunidad universitaria era una “contrarreforma” política–, estipuló los siguientes porcentajes de representación: 49% para docentes, 34,5% para estudiantes, 9% para graduados y 7,5% para no-docentes⁶.

Bajo este sistema se realizaron las elecciones decanales del 2018 en Psicología, lo cual trajo numerosas novedades a la dinámica del proceso electoral. Entre otras, las “pasadas por los cursos” de lxs candidatxs, quienes ahora debieron llevar aula por aula sus propuestas, hacerse conocer, mostrarse próximxs a lxs

5 Gran parte de las referencias y análisis que traigo en este primer apartado se apoyan en el Informe “Formas de gobierno y acción estatal en comunidades educativas”, producto de un relevamiento de medios que elaboramos en conjunto con Julián Fanzini y Juan Lizarraga, en el marco de nuestra participación como adscriptos y ayudantes de investigación en el proyecto “Antropología de la política vivida en clave comparada: procesos políticos contemporáneos en la Provincia de Córdoba”, dirigido por la Dra. Julieta Quirós en el Museo de Antropología-IDACOR, CONICET-UNC.

6 Para las elecciones decanales los porcentajes son levemente diferentes y acentúan el peso del claustro docente: 50% para docentes, 33% para estudiantes, 11% para graduados y 6% para no docentes.

estudiantes, escuchar y responder cara a cara sus reclamos y preguntas; el debate público entre las candidatas decanales, con transmisión en vivo por internet; listas y boletas en las que estaba permitido presentar alianzas entre agrupaciones de distintos claustros⁷; y una jornada electoral multitudinaria, en la que concurrieron a votar los 4 claustros simultáneamente. Prácticas y objetos que formaron parte del trabajo político y social –para valerme de las categorías del socio-historiador Michel Offerlé (2011)– de producción del voto directo.

El resultado de la elección, por otra parte, también ofreció nuevos elementos para los análisis de la contienda que se multiplicaron en charlas de pasillo, diarios, blogs y redes sociales –parte del trabajo de “modelaje gráfico estadístico y cognitivo” del voto ya expresado, que autoriza comentarlo (Offerlé, 2011, p. 210)–. Ya no se trataba simplemente de 18 sufragantes (el número de consejers del HCD que participaban bajo el modo indirecto); al final de la jornada se contabilizaron: 6548 votos por estudiantes, 234 por docentes, 1090 por graduadxs y 47 por no docentes. La fórmula oficialista resultó ganadora, llevando a Patricia Altamirano –referente de la agrupación Avanzar, que a nivel universidad se presentaba como una tercera fuerza, ni kirchnerista ni radical– a su cuarto mandato en el decanato de la facultad. Aunque con un resultado en el claustro estudiantil que muchxs volvieron significativo: la lista opositora obtuvo aquí una diferencia a favor de más de 500 votos⁸.

Las apreciaciones posteriores no se quedaron simplemente en la constatación de que la oposición “ganó en estudiantes”. Lo que muchxs señalaron con insistencia fue el poco peso relativo que estos más de 500 votos tuvieron sobre el resultado final. Para graficar el escenario, los 3555 votos estudiantiles que obtuvo la oposición significaron poco más de un 18% luego de la ponderación, mientras que tan sólo 18 votos de

7 Así, Avanzar –el espacio oficialista– se presentaba como la triple articulación entre una agrupación docente, una de egresadxs y una estudiantil; mientras que Juntxs por Psico –la oposición– hacía lo mismo. El claustro no docente para estas elecciones no se presentó en listas con ninguno de los dos espacios.

8 El conteo final arrojó 2993 votos para el oficialismo y 3555 votos para la oposición. Ver: <https://psyche.unc.edu.ar/portfolio-items/resultados-elecciones-2018-facultad-de-psicologia/> Consultado el 30-01-2019.

docentes titulares hacia el oficialismo se tradujeron en un 12,02%. Es que el 50% de la ponderación correspondiente a docentes se dividía en partes iguales entre las 3 principales categorías: titulares, adjuntxs y auxiliares; categorías que, sin embargo, no tenían la misma cantidad de votantes, ya que la planta docente estaba mayormente compuesta por docentes auxiliares. De esta manera, en aquellas elecciones se contabilizaron 163 votos de docentes asistentes (es decir, auxiliares) y tan sólo 25 votos de docentes titulares. Así, buena parte de los comentarios post elecciones señalaban que esos 18 votos –de docentes titulares, a favor de la fórmula oficialista– habían sido “determinantes” en el resultado final⁹.

En otras palabras, esto muestra que la elección directa no sólo sostuvo la preexistente subrepresentación estudiantil, sino que además puso a la vista de todxs la asimetría implicada en esa estructura. Lo cual de algún modo graficó una nota de La Voz del Interior –en relación con la elección directa para rector/a que se realizaría al año siguiente– al plantear que los sufragios de cada estamento no tenían “el mismo peso” y que el voto de cada docente equivalía al de 14,5 estudiantes, ascendiendo a una relación de 1:27,6 en el caso de profesores titulares. La nota actualizaba una polémica asimetría que se había hecho visible en las elecciones en Psicología, pero que también había sido tema de discusión en la antesala de la Reforma Política por la elección directa a nivel de toda la universidad¹⁰. Una asimetría que remite a una controversia histórica acerca de cuáles son las formas y los límites de la participación política estudiantil en la universidad pública.

1.2. Momentos de desnaturalización de la democracia universitaria: la acción directa y la delimitación de la participación estudiantil

El cogobierno se asienta sobre una subrepresentación del claustro estudiantil, y esto se hizo notorio tras la primera elección decanal por voto directo realizada en la Facultad de

9 Como afirmaba la nota de opinión de un blog sobre el ámbito universitario: <https://revistaecoblog.wordpress.com/2018/06/12/analizame/>

10 Ver: “El voto de cada docente equivale al de 14 estudiantes”, en La Voz del Interior. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/politica/voto-de-cada-docente-equivale-al-de-14-estudiantes>

Psicología. Como argumentaremos en las páginas siguientes, esta condición de subrepresentación constituye la base estructural de buena parte de los malestares, tensiones y conflictos que tienen lugar entre estudiantes y la institución universitaria. Problemas propios de la militancia estudiantil cotidiana, y no sólo ligados a los momentos electorales.

Volvamos atrás, hacia el conflicto que precedió a la reforma política del 2016, es decir, a la aprobación del sistema de elección directa. A través de las voces de diversos agentes que participan en la producción social de la política (Lagroye, 2003) – militantes, funcionarios, docentes, investigadorxs y periodistas– podemos complejizar las tensiones que atraviesan a la política universitaria en el ámbito de la UNC. Veremos también que dichas tensiones se vinculaban con lo que sucedía fuera de la universidad, y que estos vínculos eran muchas veces conflictivos. Me refiero a la histórica controversia sobre la autonomía universitaria, la cual emerge de su búsqueda por sostener reglas y dinámicas propias, en el marco de una necesaria y cambiante relación con el afuera –un afuera que alternativamente son los partidos políticos, los barrios, los sectores populares, “la industria”, “la sociedad”, “el Estado”.

En la antesala de la reforma política del 2016, la movilización en contra del proyecto oficialista de elección directa alegaba que se trataba, en realidad, de una *contrarreforma antidemocrática y autoritaria*. En primer lugar, docentes y estudiantiles cuestionaban la ponderación simple (sólo por claustros) –argumentando que daría preponderancia a las Facultades profesionalistas– y los porcentajes asignados a cada claustro, apuntando principalmente a la disparidad entre el claustro docente y estudiantil. Luego, en segundo lugar, el oficialismo de la UNC era acusado de *autoritario* por parte de quienes entendían que no había mediado un proceso de discusión *suficiente* en torno al proyecto. En este punto también entraba en juego la reciente creación, a principios del 2016, de dos nuevas facultades: la de Comunicación Social y la de Ciencias Sociales. Como estas nuevas unidades académicas estaban en proceso de normalización, los integrantes de sus HCD no podrían votar en la Asamblea Universitaria sobre el proyecto de reforma política; su participación en órgano máximo de la UNC estaría recién habilitada para el 2018. Finalmente, considerando que las

próximas elecciones de rector serían en el año 2019, se cuestionaba también la premura en votar en el 2016 dicho cambio en el sistema de elecciones.

Con estos argumentos, un amplio abanico de agentes de la universidad llevó adelante distintas acciones colectivas, en pos de visibilizar sus reparos al proyecto oficialista. El gremio de docentes e investigadores de la UNC –ADIUC, cuya conducción era afín al gobierno nacional del Frente por la Victoria– organizó un debate para la presentación de los distintos proyectos; actividad que luego replicó la Facultad de Ciencias Químicas. La Facultad de Artes publicó un dossier escrito por integrantes de los cuatro claustros, para propiciar un “verdadero debate” y “tomar la posta que el Rectorado no ha asumido de poner en conocimiento lo que esta Reforma Política implica, tanto a la comunidad universitaria, como a la sociedad en general” (2016, p. 3). Finalmente, agrupaciones estudiantiles –integrantes de La Bisagra, pero también izquierdas partidarias e independientes– desplegaron acciones con distinto grado de conflictividad, tales como festivales, interrupciones de sesiones del HCS, la ocupación del Pabellón Argentina, vigiliadas y –ya en el día previo a la votación– concentraciones en las distintas sedes alternativas donde sesionaría la Asamblea Universitaria, para impedir que se lleve a cabo la votación.

El sociólogo Luc Boltanski (2000) señala que en nuestras sociedades nos encontramos frecuentemente ante situaciones marcadas por la crítica y la justificación, y que éstas configuran nuestras acciones y condicionan nuestro comportamiento. Ante ello, propone desarrollar una sociología “de la crítica”, es decir, un análisis que tome en serio estas operaciones, considerándolas como argumentos que orientan la acción social. Recuperando esta propuesta me interesa en este punto reparar en dos momentos de valoración diferencial de la acción directa llevada adelante por las agrupaciones estudiantiles que resistieron a la reforma política. El primero de esos momentos se desarrolló durante el mes de octubre, cuando se produjo la ocupación del Pabellón Argentina y se suspendió por primera vez la asamblea. En aquel momento, medios como La Mañana de Córdoba o Cba24n caracterizaron estas acciones como “pacíficas”. Esto no era casual, sino que respondía a una cuidadosa organización por parte de los estudiantes movilizados, quienes el día programado para la asamblea

recibieron al rector –seguido de algunas agrupaciones estudiantiles oficialistas como Franja Morada y el PRO– en un acto cuasi ceremonial. La muchedumbre que aguardaba frente al Pabellón Argentina –del que colgaban banderas que decían “Sin igualdad no hay democracia”, y “El movimiento estudiantil de pie”– abrió un gran pasillo a la llegada del rector para facilitar su ingreso. En una escena sin precedentes, por todas partes las personas pidieron silencio. La salida de la comitiva respetó el mismo protocolo, mientras algunos militantes del oficialismo filmaban de cerca a quienes estaban a su alrededor, queriendo obtener registro de algún enfrentamiento que no se produjo. Minutos después, un vocero estudiantil de la ocupación del Pabellón Argentina dio declaraciones a los medios presentes, remarcando que habían recibido “pacíficamente” al rector, que habían conversado, y que le habían manifestado que no estaban dadas las condiciones para una asamblea, por lo que esperaban que se constituyera una mesa de diálogo. El rector, por su parte, dijo a la prensa que la universidad tenía que “dar ejemplo de democracia”, y que la Asamblea Universitaria no se podía hacer en otro lugar. Argumentó además que el rector era una figura principalmente “simbólica”, que no podía “cambiar las reglas institucionales bajo presión”¹¹.

La preocupación por dar muestras fehacientes de un proceder pacífico provenía de una imagen estigmatizada sobre la política estudiantil que circulaba implícitamente, tanto entre quienes ocupaban el edificio como entre muchas de las personas que nos habíamos acercado al Pabellón, ante el pedido de apoyo que había circulado por WhatsApp el día previo. La experiencia vivida en conflictos similares –es decir, que habían derivado en formas de acción directa– indicaba que tales repertorios en la universidad eran rápidamente descalificados como “violencia”, y que quienes los llevaban adelante y/o los apoyaban resultaban acusados como “violentos”. Esa acusación era la que explicaba los celulares que filmaban a lxs presentes cuando el rector salía de la zona. Un colega docente –que también se oponía a la reforma en su

11 Volveremos sobre el papel de lxs decanxs y rectorxs en los procesos institucionales de toma de decisión en el capítulo II, cuando abordemos la relación entre estas autoridades y otros agentes del Sistema de Educación Superior en el marco de los procesos de evaluación y acreditación universitarios.

versión oficialista— me dijo esa mañana que, pese al horizonte de una mesa de diálogo, esa ocupación en particular era una “forma violenta” y una acción “no democrática” que sentaba precedentes para que en otras asambleas con disenso hubiese personas dispuestas a bloquear el Pabellón Argentina e impedir el desarrollo de la sesión.

La gestión rectoral de aquellos años había alimentado esa misma imagen alegando, por ejemplo, que la toma había sido llevada adelante por “profesionales” —y no por estudiantes— que habían actuado de “forma violenta”¹². O que la toma era un modo de “atentar contra las instituciones democráticas de la UNC”, como escuché decir a un funcionario del área central de la UNC. En este punto es importante añadir que la dicotomía democracia/violencia también juega en otros contextos de la política, tal como lo muestran distintos trabajos desde las ciencias sociales. Como mecanismo de la disputa política, se actualiza en la impugnación del paro y del piquete o corte de calle (Quirós, 2017), ante las tomas de tierras (Manzano, 2013), o ante la “desobediencia” mapuche (Ramos, 2017), por mencionar algunos casos.

En el segundo momento del conflicto, este interjuego de críticas y justificaciones en torno al par violencia/democracia se agudizó. A mediados de diciembre del 2016, las autoridades de la UNC dieron a conocer su intención de llevar a votación el mismo proyecto presentado anteriormente. Esta vez, la Asamblea Universitaria tendría 3 sedes posibles en la misma jornada. Un plan “anti-tomas”, como lo llamó un periodista de La Voz del Interior, que imitaba al “blindaje” realizado por el ex-rector Francisco Tamarit en el 2013, cuando trasladó una sesión del HCS a las afueras de la ciudad para evitar que los estudiantes que resistían a la acreditación de la Licenciatura en Psicología interrumpieran la votación.

La oposición al proyecto tomó distintos cursos de acción. Los estudiantes se organizaron para intentar interrumpir la sesión en las 3 sedes, mientras que los docentes y decanos anticiparon que no concurrirían a la asamblea. Finalmente, con la imagen de fondo del “cordón humano” estudiantil y una fuerte presencia policial en todo

12 Ver: “UNC: tras dos días de toma, se suspendió la Asamblea Universitaria”, en el periódico digital “Notas. Periodismo popular”. Disponible en <https://notasperiodismopopular.com.ar/2016/11/20/unc-toma-suspendio-asamblea-universitaria/>

el predio, el oficialismo consiguió el quórum justo para aprobar el proyecto. Las acciones de los estudiantes, antes y después, cayeron bajo las categorías usuales en estas situaciones: intervención extralimitada, intolerancia, amenazas y violencia. Un docente del arco opositor, inclusive, tomó distancia de las medidas estudiantiles antes de la asamblea, haciendo visible lo que podemos considerar como uno de los principales desacuerdos del cotidiano de la política universitaria: la tensión entre la acción directa estudiantil y la acción institucional que, si tomamos en serio el punto de vista –es decir, la experiencia vivida– del estudiantado, podemos entender como una forma velada de violencia, o en otras palabras, como violencia institucional. Las palabras de aquel docente, reproducidas en el principal diario cordobés, fueron sumamente elocuentes, en cuanto señalan que estas prácticas son recurrentes y que, a la vez, tienen una historia en la relación entre estudiantes y el cogobierno: “Nosotros no avalamos ninguna *acción directa*, pero estas prácticas de los estudiantes son parte de la realidad. Las padecemos en Filosofía, tuvimos el Consejo Directivo parado durante seis meses en 2012. Pero en lugar de hacer una crítica moral, tendimos puentes, integramos a los estudiantes. Nuestra idea es pasar todo para marzo. No podemos responder con *violencia institucional* a los estudiantes, tenemos que integrarlos, *pacificar* la situación”¹³.

Giles Deleuze y Félix Guattari señalan que “la política y sus juicios siempre son molares, pero es lo molecular, con sus apreciaciones, quien la hace” (2002, p. 226). Así, en la reconstrucción de estas páginas podemos encontrar grandes representaciones que remiten a lugares comunes, que fijan posiciones y formas de funcionamiento de la política universitaria. Pero también podemos hallar indicios de puntos de fuga, de agenciamientos que desestabilizan el desarrollo “normal” y “esperable” de la política, complicando la tarea de los productores de análisis y diagnósticos sobre la política y la democracia en la universidad.

13 Las cursivas son más. Ver: “UNC: clima de máxima tensión por la Asamblea”, en diario La Voz del Interior. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-clima-de-maxima-tension-por-la-asamblea>

¿Cómo se relacionan la macropolítica y la micropolítica en estos eventos? Es preciso ampliar un poco más el escenario: como indican las palabras del docente recuperadas previamente, algunos de estos comentarios nos remiten a otros conflictos. Sucede que las ocupaciones de edificios o tomas, al igual que las interrupciones de sesión de órganos colegiados, constituyen una recurrencia en la política universitaria; es decir, son acciones extraordinarias que, sin embargo, guardan una repetición regular. Con distintos matices y efectos, estas repeticiones son respondidas con acusaciones de *violencia* y de interrupción del *normal funcionamiento democrático de las instituciones*. Pero, a la vez, ellas mismas pueden ser entendidas como respuesta-a y síntoma-de distintas prácticas institucionales que son percibidas y recibidas como violentas en la medida que establecen un límite: una exclusión, por parte de los canales institucionales del cogobierno universitario, orientada a contener procesos de toma de decisión. Estos hechos también nos permiten conjeturar –aunque otros procesos que abordaremos más adelante lo demuestran mejor– que aquello que “el movimiento estudiantil” –y a sabiendas de que en cada caso se trata de una grupalidad-en-formación diferente– parece movilizar una y otra vez es la lucha (y el desafío) de los estudiantes por volverse interlocutores válidos, es decir, incluidxs.

Mi análisis de distintos procesos de conflicto me lleva a identificar un patrón. Éste consiste en el desarrollo de un proceso institucional que, en su discurrir, es percibido por lxs estudiantes como un proceso político en el que no tienen participación suficiente, o bien como uno en el que las instancias de participación habilitadas constituyen una fachada, un “como si”. Se produce así una situación que es vivida como un ejercicio de violencia, en la que la institución afirma poner en práctica el cogobierno y la democracia, mientras para muchxs –no sólo para estudiantes, como vimos más arriba– el proceso en cuestión no cuenta con las condiciones necesarias para garantizar una “real” participación estudiantil. Cabe agregar que estas apreciaciones y percepciones no están dadas; lxs estudiantes necesitan construirlas y argumentar ante los demás –otrxs estudiantes, docentes, los medios de comunicación– de que eso es lo que “en verdad” está ocurriendo.

Apelando a las herramientas de la historia y la sociología, Michel Offerlé (2011) desarrolla un abordaje de lo político que ilumina los procesos de producción de los márgenes y fronteras de la democracia. El voto como deber cívico, las prácticas políticas aceptadas y las que son consideradas “radicales”, desde esta perspectiva, no son repertorios de acción dados de antemano, sino que se construyen dentro de coordenadas históricas. Se definen además a través de la “lenta e incierta deslegitimación de otras maneras de hacer” (Offerlé, 2011, p. 208), lo cual permite “pacificar” las querellas políticas e inculcar la “paciencia democrática”. En síntesis, existe una permanente delimitación social de los “perímetros de lo político”, esto es: de los modos legítimos y habilitados de hacer política y de aquello que queda por fuera de lo aceptado. Esta lectura me sirvió para analizar la política universitaria, ya que a partir de mi trabajo de campo puedo sostener que los momentos de acción directa y politización visibilizan y a la vez buscan disputar los perímetros de la participación política estudiantil en la universidad. Es decir, sus límites estructurales o institucionales, relacionados con la histórica disputa en torno a la representación estudiantil en el cogobierno universitario, en tanto las más de las veces no llegan a modificar el desenlace de los procesos institucionales en juego. Pero también ponen de relieve el funcionamiento cotidiano de las formas y prácticas de resistencia a dichas estructuras, y algunas micro-transformaciones que dan lugar a efectos tal vez no instituyentes, pero sí relevantes y que van modificando las experiencias, valores, reglas y formas del hacer política en el día a día la universidad.

Desde el campo de estudios sobre la problemática del acceso a los estudios superiores, la psicóloga Ana María Ezcurra (2011) acuñó la expresión “inclusión-excluyente”, con la cual sintetizó un aspecto central del funcionamiento de las universidades públicas argentinas. Su tesis postula que, pese a la magnitud y persistencia de la masificación de los estudios superiores, hay una tendencia sostenida de “abandono” y “fracaso académico”; tendencia a la que contribuye en buena medida la institución universitaria a través de mecanismos de reproducción de desigualdades sociales. Algo análogo parece ocurrir con respecto a la participación estudiantil en la vida política universitaria: una dinámica de inclusión y exclusión simultánea, en la que el

impulso al protagonismo estudiantil coexiste con restricciones propias de las reglas del cogobierno.

Apoyándome en la perspectiva elaborada por el antropólogo brasileño Marcio Goldman (2001), no pretendo analizar aquí cuán democrático resulta este sistema, sino más bien elaborar una teoría informada por las perspectivas locales que permita comprender mejor procesos reales y concretos en la universidad. En esta dirección, me interesan los problemas cotidianos del hacer política como vía para iluminar los perímetros de la política universitaria, los modos en que éstos eran vividos por mis interlocutores, y las formas en las que los disputaban, recreaban y/o resistían.

He presentado hasta aquí situaciones atravesadas por controversias sobre el funcionamiento del cogobierno, en las que se manifestaban denuncias y faltas ligadas a la participación estudiantil. A continuación, exploraremos cómo la institución, al mismo tiempo, impulsaba el involucramiento político estudiantil. En esta dirección, describiré cómo durante el período alcanzado por mi trabajo de campo, la invitación a “militar la inclusión” ocupó un lugar central.

1.3. Militar la inclusión: una interpelación a la juventud desde la universidad

Retrocedo en el tiempo: en noviembre de 2012 se realizaron en la UNC las jornadas “De la Reforma Universitaria a la actualidad: el rol del movimiento estudiantil en las luchas por el derecho a la educación pública”. Organizadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), fueron parte de distintos actos y eventos realizados para festejar los 400 años de la institución; festejos que comenzaron 400 días antes del tricentenario y que culminarían en junio de 2013.

El folleto de difusión de estas jornadas informaba de las actividades programadas y sus participantes. Arriba, después del título, se podía ver un dibujo en el que, junto a las palabras “La Reforma del 18”, había 3 personas de traje y sombrero, arriba de un techo. Una de ellas decía: “La juventud vive siempre en trance de heroísmo, es desinteresada, es pura, no se ha contaminado aún”. El dibujo remitía a una foto icónica de 1918, en la que los estudiantes estaban trepados al techo del viejo

Rectorado. “Simboliza a los estudiantes en plena toma de poder”, dijo en cierta ocasión La Voz del Interior¹⁴.

Las protestas estudiantiles en la UNC que dieron lugar a la Reforma de 1918 constituyeron un hecho fundacional en cuanto a la democratización, modernización académica y secularización de la universidad. Como refieren distintos autores (Tcach, 2018; Buchbinder, 2018; Krotsch, 2012), fue un movimiento que –a través de la conquista del cogobierno, del concurso público para la carrera docente, y de la libertad de cátedra– logró desestabilizar el monopolio de una elite universitaria y social sobre los estudios superiores. Rompió además con la atmósfera de “encierro” de la UNC: la permanencia de cargos directivos vitalicios y de ideales monárquicos y monásticos entre los profesores contrastaba con la derrota del conservadurismo en 1916, a través de las primeras elecciones nacionales con sufragio universal masculino, secreto y obligatorio.

La relevancia social de este acontecimiento se explica también por sus efectos a nivel nacional y latinoamericano, al igual que por su proyecto de reforma de la sociedad y no sólo de la institución universitaria. Más allá de la significación histórica de los acontecimientos de 1918, diferentes estudios contemporáneos hacen foco en las “opacidades” y desvíos del reformismo a lo largo del siglo XX (Ferrer, 2012), o bien en la distancia entre algunos de sus ideales y la realidad de las universidades nacionales en el presente (Krotsch, 2014). Otros, en cambio, se preguntan por la proyección de la Reforma en el presente, ya sea como slogan, como mito (Alabarces, 2012), o por medio de las imágenes sobre la juventud producidas por el Manifiesto Liminar (López, 2012). Esto último parecía estar en juego en aquel folleto de difusión, ante lo cual cabe preguntarse: ¿en qué sentidos interpela la UNC, a través de las imágenes de la Reforma, a lxs jóvenes y estudiantes? ¿Quiénes se sienten convocados por este llamado? ¿Quiénes y en qué otras direcciones disputan estos modos de tramitar la condición juvenil y/o estudiantil?

14 Ver: “Reforma Universitaria: la imagen ícono de la rebelión estudiantil, del ayer al hoy”, en diario La Voz del Interior. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/reforma-universitaria-la-imagen-icono-de-la-rebelion-estudiantil-del-ayer-al-hoy>

En el segundo día de las jornadas de 2012, el salón de actos del Pabellón Argentina recibía a 6 estudiantes que representaban a federaciones y organizaciones estudiantiles de Chile, Uruguay, Colombia, el Caribe y Argentina. La entonces Secretaria de Asuntos Estudiantiles abrió la charla recuperando la “mirada latinoamericana” del manifiesto y valorando la presencia de los dirigentes estudiantiles y su lucha por “derechos ya conquistados”. Enalteciendo el cogobierno universitario, dijo: “Quizás a los que no son de Córdoba les sorprenda la ausencia de estudiantes en los órganos de decisión”.

El salón no estaba demasiado concurrido. Abundaban, sobre todo en las primeras filas, militantes de La Bisagra –el espacio estudiantil filokirchnerista– y de Franja Morada –brazo estudiantil de la UCR–, con sus remeras amarillas y moradas, respectivamente. También había funcionarios/as del rectorado, que en ese momento conducía Carolina Scotto. Rectora de la UNC en los períodos 2007-2010 y 2010-2013, Scotto integraba el espacio político Cambio Universitario, una coalición de diversas identidades políticas que representaba la expresión del kirchnerismo –entonces oficialismo a nivel nacional– en la UNC.

El dirigente estudiantil brasileño fue el primero en hablar y señaló que, a diferencia de los '90, cuando la universidad se había visto atacada, hoy había un “fortalecimiento del estado como agente protagónico”, “gobiernos progresistas” y “un nuevo escenario”. Argumentó que también estábamos, sin embargo, en un momento de crisis, de peligro ante la propaganda de agentes y medios que buscaban “despolitizar”, y así apuntó a la CNN, El País, Globovisión y Clarín.

El representante chileno también refirió a su contexto, a las “contradicciones del modelo chileno”, y al hecho de que “la educación pública no estaba garantizada para siempre”. Al igual que su par brasileño, al hablar de la relación entre el claustro docente y el estudiantil, acusó que los primeros tenían intereses académicos y corporativos que en muchas ocasiones producían separaciones. Mientras tanto se sumaban al público otros militantes de La Bisagra, que buscaban asiento y saludaban a sus compañeros con la “V” peronista.

La hasta entonces aparente atmósfera de diálogo latinoamericano y de sintonía entre universidad y gobiernos progresistas tambaleó cuando tomó la palabra el presidente de la Federación Universitaria Argentina, quien no estaba en la lista de oradores. La Secretaria de Asuntos Estudiantiles lo presentó diciendo que “llegó y pidió hablar”, dejando entrever que la situación la había tomado por sorpresa. Vistiendo la remera de Franja Morada, se dispuso a cuestionar abiertamente las políticas públicas para educación de los gobiernos kirchneristas. “No nos confundamos con este 6,47% de PBI; sólo una parte va a educación”. “Seguimos con la transferencia de los ‘90 de las escuelas públicas a las provincias”, “se está violentando el derecho de acceso a la educación”. Criticó cierta alusión de Cristina Fernández de Kirchner sobre lxs docentes de nivel secundario¹⁵, para luego cuestionar los montos de las becas estudiantiles¹⁶ y las posibilidades de acceso en materia de trabajo para los jóvenes. En las primeras filas, algunos estudiantes de remeras amarillas silbaron el ataque al gobierno kirchnerista, que en esa situación equivalía a cuestionar al rectorado de Scotto y, a nivel estudiantil, a la organización La Bisagra. Las políticas destinadas al acceso a la educación pública, es decir, las políticas de “inclusión” de los sectores populares al sistema educativo eran quizás el signo que mejor ilustraba la sintonía de entonces entre el gobierno nacional, el rectorado –con el espacio docente que agrupaba– y la militancia estudiantil de La Bisagra. La consigna y el proyecto político de la inclusión –social y

15 A principio de 2012, en la apertura de sesiones de la Asamblea Legislativa, la entonces presidenta sostuvo que los docentes de nivel secundario trabajaban 4 horas por día y gozaban de 3 meses de vacaciones, lo cual despertó el encono de los gremios docentes. Cabe agregar que dicho discurso se produjo en medio de una negociación paritaria que no encontraba acuerdo y se encaminaba hacia un paro docente. Ver: “Los maestros también dijeron lo suyo”, en diario Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-188811-2012-03-03.html>

16 En aquel momento en la UNC había estudiantes con becas otorgadas por Nación –PROGRESAR, Programa Nacional de Becas Bicentenario (para ingenierías y ciencias), Programa Nacional de Becas Universitarias (para humanidades)– y por la UNC –becas de Ingresantes (para quienes están por iniciar una carrera o cursando el primer año) y de Fondo Único (para años superiores)–.

educativa– conectaba políticas educativas, partidas presupuestarias, nuevas prácticas y didácticas docentes, áreas institucionales¹⁷ y valores.

La política universitaria del kirchnerismo “tuvo como prioridad la inclusión social”, señalaba la comunicadora argentina Luciana Garbarino (2017) en la edición especial de *Le Monde Diplomatique*, “La universidad que supimos conseguir”. Y a continuación, bajo este signo conecta la creación de 21 universidades nacionales, programas de becas y una reforma normativa “que concebía a la educación superior como derecho y garantizaba su gratuidad y acceso irrestricto” (2017, p. 3).

En el debate académico, por otro lado, las políticas de inclusión forman parte de un eje mayor, que es la democratización de la universidad, y que a su vez se desdobra en una dirección interna y otra externa (Chiroleau, 2016). En su cara interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda por una mayor representación social de las diferentes clases sociales al interior de la institución. En este aspecto, la complejización de aquellos años de las políticas de inclusión suponía reconocer que no era suficiente extender derechos (de acceder a estudios superiores, en este caso), sino que la inclusión también ponía en juego exigencias de democratización de “segunda generación” (Chiroleau, 2016): además de garantizar el acceso, resultaba necesario que lxs ingresantes alcanzasen “buenos resultados”, es decir, que pudiesen permanecer y egresar. Sobre estas exigencias, en la UNC se fueron encastrando programas de tutorías, becas, y talleres de formación para docentes y ayudantes-alumnxs.

Al creciente despliegue de recursos materiales y simbólicos en torno a la inclusión, se sumó progresivamente una intensa actividad de las agrupaciones estudiantiles en el período de los cursillos de ingreso. Por aquellos años, en un taller de formación sobre la historia del movimiento estudiantil –destinado principalmente a estudiantes–, una funcionaria de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles se refirió a las

17 El Programa de Ingreso, por ejemplo, se creó en el 2010 a instancias de la entonces rectora, Carolina Scotto. Dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos y en articulación con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, tenía por objetivo acompañar y coordinar acciones dirigidas hacia uno de los momentos de mayor “deserción” estudiantil: el cursillo de ingreso y el primer año de la carrera.

“dificultades que aún existían en el ingreso a la universidad”, para luego interpelar a su audiencia: “Por eso los invito a militar el ingreso”. La presentación que hizo del taller, por otra parte, mostró la energía institucional puesta en articular acciones en esta dirección.

“Esta actividad está organizada entre la Secretaría General de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, y la Secretaría General. Esto es importante decirlo porque a veces parece que trabajamos por separado, las organizaciones estudiantiles y nosotros que trabajamos en la gestión, y cada día resolvemos los problemas de los estudiantes”, afirmó. Era importante evidenciar y sostener ese trabajo entre militancia estudiantil, gestión institucional y gobierno estatal, articulación en la que las políticas públicas de inclusión resultaban centrales, y así dedicó algunos minutos a detallar la inversión en becas y programas de acompañamiento a cargo del gobierno nacional y de la universidad. Mencionó una nota publicada en La Voz del Interior sobre dos jóvenes que habían egresado ese año y habían cursado toda su carrera con beca. Añadió que, tiempo atrás, la universidad no era un horizonte posible para muchos jóvenes, mientras que entonces comenzaba a serlo, y señaló que en la última muestra de carreras habían asistido más de 20.000 personas, cuando hasta hace unos pocos años asistían alrededor de 6.000. La última encuesta de Calidad de Vida, agregó, había informado que “el 80% por ciento de los estudiantes no participaba [en política]”¹⁸, motivo por el cual interpeló al auditorio pidiendo que “reforzaran” el trabajo destinado a incrementar la participación del estudiantado. En esta dirección, finalmente, destacó el trabajo de *democratización* que venían realizando desde la creación, en el 2011, del Área de Ciudadanía Estudiantil y de la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil.

La inclusión universitaria, en tanto proyecto político, se materializaba de este modo en discursos, secretarías, nuevas relaciones, y militancias. Se manifestaba como signo que aglutinaba un conjunto de políticas estatales, las cuales a su vez definían a la

18 Encuesta realizada por el Departamento de Estadísticas de la UNC, a través de correo electrónico y sobre una muestra aleatoria de estudiantes de distintas unidades académicas. Ver: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/estadisticas>

educación superior como un derecho. Como categoría conceptual, alimentaba el debate académico en torno a la democratización de la universidad. A un nivel macro, actualizaba las tensiones entre los rasgos meritocráticos y selectivos de la universidad en cuanto institución, por un lado; y la “tradición plebeya” de las universidades públicas argentinas (Carli, 2012), por otro lado, ligada a su capacidad para posibilitar movilidad social a través de la gratuidad y el ingreso irrestricto.

En el contexto de aquellas jornadas –y recordemos el título: “De la Reforma Universitaria a la actualidad: el rol del movimiento estudiantil en las luchas por el derecho a la educación pública”– la inclusión era también una consigna desde la cual interpelar a la militancia estudiantil y a la participación política juvenil. Una consigna que apuntalaba las relaciones entre el gobierno estatal, el rectorado de la UNC y la militancia de estudiantil detrás de la bandera de La Bisagra.

Y era justamente la realidad de ese proyecto político lo que el discurso del presidente de la FUA, aquella tarde en el Pabellón Argentina, venía a poner en duda. El siguiente orador, presidente de la Federación Universitaria de Colombia, no consiguió templar el encuentro. Probablemente tampoco haya tenido esa intención, si es que llegó a advertir la disputa que ahora había copado el protagonismo de la jornada. Todo su ser, por lo demás, parecía encendido en indignación por las condiciones de la universidad en su país: el cogobierno como “una utopía muy lejana”, criminalización de los jóvenes, 30 años sin nuevas universidades públicas, universidades privadas de mala calidad, entre otras. En su turno, el presidente de la Federación Universitaria de Córdoba –militante de Franja Morada– volvió a poner entre signos de interrogación el uso de ese 6 y pico % del PBI destinado a educación; un secretario de la FUC y militante de La Bisagra respondió reivindicando políticas universitarias de la gestión actual –como la derogación de la contribución estudiantil¹⁹– y políticas del gobierno nacional como la creación de nuevas universidades populares. Incluso la Secretaria de Asuntos Estudiantiles, que hasta entonces había actuado de moderadora, se metió en el asunto para corregir el número de deserción que dio el presidente de la FUA, elogiar

19 Ordenanza 5/1990, derogada en el 2011, que permitía exigir una contribución económica a los estudiantes para poder cursar sus estudios o rendir materias.

los avances en inclusión en comparación con décadas anteriores, y luego preguntarle con qué indicadores hablaba de “crisis”. Abandonadas las formalidades, éste último le contestó sin usar el micrófono, y dijo que le parecía una “caradurez” que “como funcionaria” se inmiscuyera en el debate.

El curso de la jornada no resultaba extraño. Resultaba esperable que quien había organizado la actividad –la Secretaría de Asuntos Estudiantiles– aprovechara la oportunidad para dar cuenta del trabajo realizado y de lo que consideraba sus logros o avances. Eso podía explicar la moderada concurrencia y su pertenencia –de nuevo, militantes de La Bisagra y funcionarixs de la gestión–. La presencia de militantes de Franja Morada y sus cuestionamientos al proyecto de inclusión también tenía sentido en este marco: sus militantes estudiantiles y docentes eran la principal fuerza opositora en la competencia por el gobierno de la universidad.

La discusión mostraba, en este sentido, dos cuestiones significativas: en primer lugar, una interpelación desde la gestión institucional hacia jóvenes y estudiantes, a través de la consigna de la inclusión, convocándolxs a militar el ingreso y las políticas estatales dirigidas a favorecer el acceso a los estudios superiores. En segundo lugar, esta jornada presenta una disputa entre quienes tenían sus principales apuestas en la militancia con y desde la institución. Las militancias de mis interlocutores de campo en aquel momento –estudiantes *independientes* e integrantes de izquierdas independientes–, sin embargo, daban cuenta de otras motivaciones y búsquedas a través de la política universitaria, las cuales exploraremos en los próximos apartados. Para ello, volveré a las etapas iniciales de mi trabajo de campo, cuando acompañé a estudiantes de la FFyH en la organización de un Seminario Colectivo de Educación Popular.

2. Malestares y problemas cotidianos del hacer política en la universidad

2.1. El Seminario Colectivo de Educación Popular

Estábamos en el aula 7 de la Facultad de Psicología y eran casi las 6 de la tarde, hora que habíamos fijado para el inicio del segundo encuentro del Seminario Colectivo de Educación Popular (de aquí en adelante Seminario). Había afiches en las zonas

aledañas que habíamos elaborado para orientar a quienes se acercaran a participar; sin saber muy bien quiénes vendrían. Lo organizábamos un pequeño grupo de personas con pertenencias heterogéneas: Marina y Daniela, estudiantes de Historia que militaban en la FFyH y en un bachillerato de educación popular en un barrio de las afueras de la ciudad. Ariel, estudiante de Ciencias de la Comunicación que había dejado atrás la militancia en el ámbito de su facultad y en ese momento participaba de un colectivo desde el cual realizaba apoyo escolar en distintos barrios. También estaba Agustina, una estudiante de Medicina interesada por la temática de la educación popular que era conocida de Marina. Y Gerardo, un estudiante de derecho que formaba parte de un colectivo con el cual realizaban intervenciones teatrales en espacios públicos. Finalmente, también compartíamos la organización de estos encuentros Francisco y yo, quienes nos conocíamos desde el cursado en la carrera de Psicología. Eran los primeros meses de mi trabajo de campo –allá por el 2012– y, después de realizar algunas entrevistas con estudiantes de la FFyH, me había integrado a este espacio – que estaba ligado de algún modo al Centro de Estudiantes de la FFyH– y había solicitado permiso para tomar nuestras actividades como parte de mi investigación en curso, a lo cual mis compañerxs accedieron con amabilidad e interés.

La gente fue llegando de a poco, hasta sumar unas 15 o 20 personas. Al inicio, hicimos una ronda con bancos y comenzamos a presentarnos, para lo cual la dinámica consistía en conversar con la persona de al lado y luego contar sobre ella al resto. En un segundo momento, comenzamos a elaborar un mapeo de distintos lugares en los cuales estas personas trabajaban en educación popular. Entre quienes llegaron había estudiantes de comunicación social, de filosofía, un estudiante de ingeniería en sistemas de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), una mujer que era directora de un colegio primario, y otras estudiantes universitarias que dijeron trabajar desde la educación popular en un centro comunitario de la ciudad de Córdoba.

Estábamos en eso cuando ingresaron al aula lxs integrantes de un grupo de teatro espontáneo que habíamos invitado al taller y del cual Francisco formaba parte. Con humor uno de ellos nos propuso distintas actividades de “caldeamiento” y presentación, como por ejemplo deambular por el espacio presentándonos por nuestros

nombres y motivo por el cuál vinimos, o bien saludándonos con un apretón de manos mientras expresábamos alguna idea acerca de “lo político”. Cuestiones como la relación entre la educación y lo político, o la tensión entre los espacios de educación formales y no formales, eran temas recurrentes en las reuniones previas en las que íbamos planificando el taller, y se repetían durante los mismos encuentros.

Estos temas, a su vez, se nutrían en las discusiones de diversas experiencias que estas personas vivían o habían vivido afuera de la universidad. Sea realizando apoyo escolar en el barrio, como Ariel; participando en espacios culturales alternativos, como Gerardo, o a partir del trabajo en un bachillerato de educación popular, como en el caso de Daniela y Marina. Elijo describir la dinámica del taller y su atmósfera porque recuerdo que en aquellos momentos me resultó difícil conectarme plenamente con las actividades que veníamos realizando desde el Seminario. La presencia insistente de cuestionamientos a la educación formal, a las jerarquías en las aulas universitarias y a la competencia implicada en la carrera académica entraban en conflicto con mi incipiente status de becario de CONICET y mis primeros pasos en la docencia universitaria –a partir del verano de 2012 había comenzado a dar clases en el curso de nivelación de la Facultad de Psicología–.

Experimenté esta sensación de incomodidad en una de las primeras actividades a las que me acerqué, un taller sobre educación popular, allá a fines de 2011, organizado por Desde Abajo y a la Izquierda (DAI) –la reciente conducción del centro de estudiantes de la FFyH, que se había constituido como agrupación ese mismo año, a partir de las *tomas del 2010*–. Estábamos armando un mapa de ciudad universitaria, pero “desde las propias percepciones, sensaciones y experiencias”, vinculando lo territorial con lo simbólico, lo subjetivo, lo relacional; en un procedimiento inspirado en el trabajo de Iconoclasistas²⁰. Así, íbamos dibujando íconos que luego pegábamos sobre un gran afiche donde estaban graficados algunos pabellones de la

20 Integrado por la comunicadora Julia Risler y el diseñador gráfico Pablo Ares, Iconoclasistas se define como un “espacio de creación que se despliega en tres dimensiones de saberes y prácticas: artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos), políticas (activismo territorial y derivas institucionales) y académicas (pedagogías críticas e investigación participativa)”. Ver: <https://www.iconoclasistas.net>

UNC. Alguien había simbolizado a los docentes con un “paper”, otro le sugirió una tesis de doctorado; signos que denotaban una carga de descalificación y rechazo en el contexto de la actividad. Unos puntos de colores, que figuraban una especie de “virus”, representaban el conocimiento académico. Había algunas gorras, aludiendo a la presencia policial en la UNC. En aquella ocasión, las primeras preguntas que me hicieron cuando llegué fueron si esperaba “algo más formal”, y en qué “espacios de educación” había participado. Me comentaron también que el origen del taller tenía que ver con sus intereses en temas que no veían en sus carreras, y que en ocasiones anteriores se sumaron otros grupos, como la universidad trashumante o un bachillerato popular de la ciudad.

Me resultó difícil en ese entonces advertir en toda su dimensión la relevancia de estos espacios y encuentros. Es decir, no se me pasaba por alto que para las personas que estaba conociendo esto era importante, que lo disfrutaban, que había detrás un proceso de organización y trabajo colectivo. En otras palabras, era claro que para ellxs tenía valor. En ese encuentro conocí a Juan, estudiante de la UTN, quien comentó que a través de este espacio y otros similares estaba conociendo muchas cosas nuevas que le gustaban, aunque sus amigos y conocidos se extrañaban y empezaban a decirle ‘hippie’. O un estudiante de kinesiología, que en otro encuentro sobre educación popular comentaba que le llamaba la atención el *pensamiento crítico* en estos espacios, ya que en su facultad no era común encontrar cuestionamientos a, por ejemplo, cómo se funcionaba la facultad o la dinámica de las clases. Sin embargo, había algo de la discontinuidad en nuestras acciones y de lo que a mis ojos resultaba “informal” en éstas, que me hacía verlas como actividades en cierto modo menores o marginales frente a lo que –yo suponía– debía ser el centro de la militancia universitaria.

De algún modo estos presupuestos me llevaron a buscar, en las siguientes etapas de trabajo de campo, procesos de acción en torno a conflictos de gran dimensión que llegaban a los medios de comunicación y eran tema de discusión en aulas y órganos colegiados de cogobierno. De todos modos, aquellas acciones de menor visibilidad seguían ocurriendo en el mientras tanto, ocupando a las personas con

las que dialogaba como una parte importante de sus actividades, e incluso como un componente central de sus formas de habitar la universidad.

En relación con el Seminario Colectivo de Educación Popular, advertí allí una forma de hacer política que tenía como condición “salir” de la universidad o traer a sus aulas algo del barrio, del afuera. En las siguientes páginas recuperaré las experiencias y trayectorias de estudiantes que participaban en la organización del Seminario y de otrxs que conocí en mi segunda etapa de campo, cuando en la Facultad de Psicología comenzaron a organizarse asambleas para discutir sobre el proceso de acreditación que estaba travesando la carrera. De este modo me propongo desplegar el entramado socio-histórico de los intereses y malestares que atravesaban las inquietudes de involucramiento político de muchxs de mis interlocutores; eso nos llevará a explorar otras manifestaciones –del orden de la micropolítica, para valernos del término deleuziano– de la dualidad entre impulso y restricción a la participación que hemos identificado anteriormente; y así dar lugar analítico a otras interpelaciones –más allá de militar la inclusión– para participar en la política universitaria.

2.2. De la universidad al barrio y del barrio a la universidad. Una articulación problemática.

Como señalé anteriormente, al llamado a militar la inclusión no respondía todo el activismo estudiantil. Se identificaban con ella principalmente quienes se sentían interpeladxs por aquella construcción de la juventud como causa pública, identificada por la socióloga Melina Vázquez (2013). Causa que impulsaba a la participación política y se vinculaba con un “escenario de politización abierto a fines de la primera década del siglo XXI” (Vázquez, Rocca Rivarola y Cozachcow, 2017, p. 169), en la cual el Estado figuraba como horizonte de la militancia. Las jornadas acerca de la Reforma y el taller de formación sobre el movimiento estudiantil decían más, a saber: que la gestión de la UNC participaba de aquella construcción con un sesgo particular, alentando formas de participación que valoren y se integren en la política formal e institucional de la universidad, dentro de la cual muchas energías estaban puestas en el trabajo en torno

a la inclusión. De aquí la importancia de visibilizar las acciones en conjunto entre gestión y estudiantes al que hizo referencia aquella funcionaria de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

Pero ¿qué sucedía con las formas de activismo que no se reconocían bajo este horizonte? En una presentación un tanto esquemática pero apropiada a los fines de situar algunas tramas por las que transitaban mis interlocutores, diré que allá por el 2011 en la FFyH podíamos encontrar: en primer lugar, agrupaciones ligadas a estructuras *partidarias* –como por ejemplo el MNR, vinculado al Partido Socialista–. Luego agrupaciones *independientes*, dentro de las cuales algunas tenían afinidades explícitas con espacios partidarios –como las agrupaciones que formaban parte de La Bisagra, que en el cotidiano era comúnmente asociada al kirchnerismo y a la gestión institucional de la UNC²¹–; mientras que otras, que se nombraban como *izquierdas independientes*, construían su identidad política a partir de una afinidad con movimientos sociales emergentes en la transición de siglo, y con nuevas prácticas organizativas –asamblearias, autonomistas–, dando cuenta de un vínculo más conflictivo con la política de representación y el espacio estatal (Liaudat, Liaudat y Pis Diez, 2012). Finalmente, de mis primeras conversaciones con estudiantes de la FFyH surgía una cuarta categoría, la de estudiantes *independientes* –o autoconvocados, o no agrupados–. Personas que se presentaban y eran reconocidas de este modo ante otros al participar de una asamblea, de una toma, o bien de un frente en el que confluyeran, por ejemplo, agrupaciones de izquierdas independientes y estudiantes no agrupados.

Como veremos, muchos de los problemas cotidianos de hacer política en la universidad surgen de las relaciones entre estas cuatro posiciones y de lo que cada una moviliza en cuanto a repertorios y argumentos para la acción. Es preciso aclarar que no se trataba de posiciones fijas: las personas podían entrar y salir de ellas, pasar de un lugar a otro, hacer y deshacer relaciones. De todas formas, tomar en cuenta aquel entramado era necesario para comprender la dinámica de las experiencias de mis interlocutores, para explorar sus malestares y motivaciones, y así identificar lo que la

21 Recordemos que desde el 2007 al 2016 el rectorado de la UNC estuvo conducido por el espacio Cambio Universitario, afín al kirchnerismo a nivel nacional.

antropóloga tunecina Favret-Saada (2010) llama las reglas generativas de los conflictos que atravesaban sus militancias. Recupero esa estrategia analítica por su espíritu relacional, en cuanto invita a indagar la articulación entre la política vivida y un sistema de posiciones y relaciones.

En esta dirección, el Seminario Colectivo de Educación Popular traía a escena la preocupación por poner en contacto a la universidad con el afuera. Marina, una de las personas que lo organizaba, había tomado contacto con experiencias de educación popular en cuarto año de la carrera, la Licenciatura en Historia, allá por el 2010. La militancia universitaria no había formado parte de sus actividades hasta ese momento. Sus amistades en la facultad no militaban y, por otra parte, en primer y segundo año “no encontraba materias donde pueda discutir” de política y de los problemas del momento. Cuando hubo marchas por la 125 y el conflicto por las retenciones, por ejemplo, ella estaba cursando Historia Antigua, donde se hablaba sobre “las crisis de Roma”, por ejemplo; temáticas que eran presentadas con “cero contacto con la realidad”. Eso hasta tercer año, cuando comenzó a cursar materias como Economía Política y Sociología.

A la vez, algunos/as de sus compañeros se atrasaron en la carrera, por lo que tuvo que hacer nuevas amistades. Así conoció a Daniela –otra de las personas que formaban parte de la organización del seminario–. A diferencia de Marina, que no faltaba a ninguna clase, Daniela prefería estudiar en su casa. “Me desespera ir a clases, no puedo”, decía. No obstante, ya sea cumpliendo con todo como Marina –quien decía que iba “a todas las clases, no faltaba, rendía todos los parciales, estudiaba un montón, me estresaba”– o buscando “esa economía” consistente en aprovechar el tiempo para leer y luego conseguir los apuntes de clase, como hacía Daniela, ambas estaban “al día” con la carrera y compartían cierta disconformidad con lo que encontraban en las aulas. Entre otras cosas: dinámicas en las que se trataba de ocupar un lugar pasivo o reproductor, algunxs docentes que “ni preparaban las clases”, predominio de materias que por contenidos o por modos de enseñanza no tenían contacto con problemáticas del momento.

Allá por tercer o cuarto año, ambas se anotaron en una materia electiva que formaba parte de otra carrera, Ciencias de la Educación, sobre alfabetización de

jóvenes y adultos. Marina la dejó, no le gustó; Daniela tampoco siguió cursando, pero quedó en contacto con una mujer del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) que luego la invitó a participar de una primaria para adultos en Villa Pigüé –al sureste de la ciudad de Córdoba–, donde trabajaban con el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs); un programa del gobierno nacional aprobado en 2008 orientado a promover la terminalidad de estudios primarios y secundarios a través de la articulación con gobiernos provinciales, municipios, sindicatos y organizaciones sociales (Gociol, 2009). Daniela y Marina comenzaron a trabajar en la primaria, y al año siguiente las invitaron a participar de un bachillerato popular que estaba funcionando hacía un par de años en la zona. El proyecto no terminó del todo bien, ya que finalmente se alejaron por varias razones: no consiguieron que el Ministerio de Educación de la Provincia reconociera oficialmente la titulación, el bachillerato se mudó de lugar y, finalmente, se abrieron diferencias con el movimiento a partir de estas situaciones.

Más allá del distanciamiento final, en la experiencia del bachillerato Marina descubrió su interés por la relación entre política y educación, comenzó a sentirse más a gusto con el profesorado de Historia que con la licenciatura –se podían cursar al mismo tiempo– y luego, ya cuando comenzó a militar en la universidad, se encontró con más predisposición para involucrarse en la organización del seminario de educación popular que para trabajar en “lo institucional” –como por ejemplo en tareas vinculadas con la participación estudiantil en el Consejo Directivo–. En cuanto a Daniela, continuó su militancia territorial en otra organización, donde llegó por invitación de Ariel –quien también integraba la organización del seminario–.

Esto es algo que le daba satisfacción porque, según me contaba Daniela, al comenzar a militar en la universidad, siguió buscando esa relación con el afuera. Una búsqueda que otrxs compartían: en aquel momento, desde la agrupación estudiantil en la que ella militaba estaban trabajando en cómo lograr articulaciones con movimientos territoriales. Lo cual también era uno de los objetivos del Seminario: “Que sea abierto, que no sea [sólo] de estudiantes, que venga gente que está laburando en los territorios, a compartir experiencias”, me explicó alguna vez Daniela. De hecho, el Seminario fue una de las primeras actividades en las que Marina y Daniela se involucraron al

comenzar a participar de una agrupación estudiantil en la universidad, luego de las tomas del 2010.

Las tomas del 2010 remiten a un proceso de movilización en el que habían confluído estudiantes secundarixs –quienes resistían la reforma de la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba (ley 8113)– y universitarixs –cuyas demandas, en el caso de la FFyH, referían a becas estudiantiles y desdoblamiento de horarios para la cursada–. Ahora bien, la insistencia de este tópico en mis primeras conversaciones parecía estar vinculada a la productividad política de los momentos de acción directa. Las tomas del 2010 constituían una referencia necesaria para comprender los cambios en el “mapa político” de la FFyH –es decir, la emergencia de nuevas agrupaciones y el crecimiento de las izquierdas independientes–; o bien para explicar la dinamización del proceso de politización del estudiantado. Asimismo, las tomas eran presentadas como un evento significativo porque habían funcionado como puerta de ingreso a la política universitaria para muchxs de mis interlocutorxs.

Lxs estudiantes con quienes conversé no hablaban solamente de los reclamos que justificaban a estas medidas. También remitían a las instancias de acción directa como “una escuela de militancia acelerada”, o como un punto a partir del cual habían conseguido “ver un mundo nuevo”, en el sentido de que allí habían podido experimentar otro espacio relacional: el de los agrupamientos políticos docentes y estudiantiles. La productividad de la acción directa también estaba en todo el trabajo dispensado durante las ocupaciones. Esto era algo que Marina también valoraba en su narración de las tomas: la división del trabajo en múltiples comisiones, las tareas de prensa y comunicación, la organización de las comidas, de la limpieza y del cuidado de los pabellones. Era importante mostrar que la ocupación era responsable, productiva y democrática²².

Como señalé previamente, a partir de estas circunstancias también comenzaron a gestarse nuevas grupalidades. Agrupaciones no partidarias y estudiantes que habían participado del conflicto como independientes continuaron reuniéndose al

22 En el capítulo II analizaremos con mayor detenimiento cómo distintas imágenes sociales sobre la política universitaria inciden en los cursos de acción de la militancia estudiantil.

año siguiente, a principios del 2011, con la intención de llamar nuevamente a asamblea y de volver a generar aquella participación inédita del 2010. Al mismo tiempo, empezaron a encontrarse “por fuera de la Facultad”, preguntándose qué otras formas de participación impulsar, más allá de las asambleas. Desde allí emergió el Seminario sobre Educación Popular, a partir de una comisión de contracultura con la que esperaban intervenir en el día a día de la Facultad.

“Es muy distinta la militancia en la universidad y fuera de la universidad”, me decía Daniela al contarme sobre estos recorridos. “Nada que ver las lógicas, las prácticas cotidianas”. No fue la única vez que escuché una comparación entre la militancia en el barrio y la militancia en la universidad. El quehacer político de uno y otro ámbito parecían difíciles de conciliar, y este desencuentro afectaba los modos de habitar y participar en la universidad.

Gala, una estudiante de la Licenciatura en Psicología que conocí a partir del conflicto en torno a la acreditación de dicha carrera, vivió este desencuentro como un momento crítico. Desde su primer año en la universidad ella había participado en el Programa Solidaridad Estudiantil de la UNC. Creado en el 2007, durante la gestión de Carolina Scotto, este programa suponía una novedosa articulación entre la Secretaría de Extensión, por un lado, y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, por otro. Su fundamentación hablaba de “recuperar *el sujeto histórico de la universidad: el estudiante*, con el objeto de que los problemas sociales que movilizan a los/las jóvenes se capitalicen en actividades institucionalmente organizadas que redunden en la formación de ciudadanos comprometidos y críticos”²³. Recuperarlx –argumentaba la normativa– de la primacía de una formación profesionalista que lx alejaba de la “misión social” propia del movimiento reformista. Inspirado en la perspectiva de la Educación Popular, el Programa buscaba proyectar “instancias de vinculación extrauniversitaria y de capacitación no formal”. Y así canalizar la participación de lxs estudiantes, en carácter de voluntarixs, en “acciones solidarias pensadas, sistematizadas y proyectadas institucionalmente y como complemento no formal de la formación académica”. Cómo

23 Resolución HCS 628/2007. Las cursivas son mías.

conectar ese afuera con lo que sucede adentro, podemos afirmar, no era sólo una preocupación de algunxs militantes, sino un asunto institucional con raíces históricas.

Gala fue parte del Programa Solidaridad Estudiantil durante 5 años, desde el momento en el que ingresó a la facultad. Primero fue al barrio, sin saber de qué se trataba, y una vez allí confirmó que eso era lo que estaba buscando. Trabajaban con niños desde la recreación, en un barrio de Río Ceballos, una localidad situada a 35 km de la ciudad de Córdoba. Se sentía muy bien con la horizontalidad con la que se manejaban, a través de reuniones y plenarios. Creía en transformar la universidad desde adentro.

En el 2011, de acuerdo con el relato de Gala, cambió la coordinación en el Programa y se modificaron otras cosas. “Seguro hubo tramas políticas por detrás de las que no me enteré”, apuntó con tono de sospecha, porque cuando comenzaron los 400 días previos a los 400 años de la UNC les avisaron que iban a abrir otro proyecto, uno que trabajaría sobre el ingreso a la universidad de los sectores populares. La energía institucional se redirigía hacia el proyecto político en torno a la inclusión. “Yo pienso que la inclusión va más allá del ingreso a la universidad”, decía Gala, pero parecía que en aquel momento no había lugar para ese más allá, porque al poco tiempo les dijeron que no había fondos para imprimir los folletos que repartían en el comedor universitario, algo que hacían para sumar nuevas personas al programa. Y luego: “Que no había fondos ¡ni para los colectivos! Ya nos debían plata, porque al ser en Río Ceballos a veces gastábamos un poco más. Pero eso fue demasiado. Ahí dije ‘la institución es una mierda’ y entré en crisis, porque todo mi proyecto estaba orientado en esa línea. Era el año en que había entrado como ayudante a [Estrategias de intervención] comunitaria”, una materia electiva de la Licenciatura en Psicología, reconocida en el ámbito de la Facultad de Psicología por sus más de 17 años de trabajo sostenido en diversos contextos comunitarios de la ciudad de Córdoba y por la posibilidad que ofrecía a lxs estudiantes de realizar prácticas de intervención en terreno, acompañadas y supervisadas por el equipo de cátedra.

Hay un patrón que se repite en estos recorridos y que consiste en experiencias de participación barrial o territorial, a las que sigue un momento de ingreso

a la política universitaria a partir de conflictos de gran dimensión que implicaron medidas de acción directa –asambleas y ocupación de espacios públicos, principalmente–. Finalmente, también se repite una búsqueda de alternativas de ejercicio de la política que permita alejarse de los malestares y frustraciones de la política universitaria. En el recorrido de Gala, su ingreso a la militancia universitaria se produjo a partir del conflicto por la acreditación de la Licenciatura en Psicología, después de aquella frustración con el Programa Solidaridad Estudiantil. Después del conflicto en Psicología, Gala y un conjunto de estudiantes que no formaban parte de otras agrupaciones comenzaron a pensar nuevas acciones, momento en el que volvió a surgir la tensión entre la política adentro y afuera de la universidad.

Valeria, parte de este grupo de estudiantes, había hecho un recorrido similar: militancia barrial, participación en asambleas de psicología, militancia en la universidad. En ese tercer momento, al año siguiente del conflicto por la acreditación, Valeria estaba decididamente incómoda con ciertas prácticas de la militancia universitaria –como veremos en las páginas siguientes–, pero a la vez también se sentía con deseos de “activar en la universidad”. Se sentía identificada con compañerxs que decían: “Mi lugar de lucha lo veo en la universidad, me siento parte de eso”. Si en las aulas se producen y legitiman representaciones sobre la pobreza, las identidades trans, las mujeres, “¿cómo no va a ser un espacio más que válido para disputar y para pelear?”. Valeria además reconocía que había una suerte de imperativo moral que pesaba sobre este debate interno que tenía con sus compañerxs, porque surgía una connotación negativa sobre la militancia universitaria cada vez que alguien decía: “Hay que ir a la calle, hay que ir a los barrios, ahí están los problemas de verdad, ése es el territorio”.

Esa imagen peyorativa es parte de un debate social sobre el rol de la universidad. Como veíamos en la normativa del Programa Solidaridad Estudiantil, pero también en diferentes estudios sobre la Reforma de 1918, el vínculo de la universidad con la sociedad es una cuestión de interés que se reedita en cada época con distintos matices. El peligro, en este debate, consiste en la posibilidad de que la institución se cierre sobre sí misma, quedando ajena a los problemas de su tiempo. Pero mis interlocutores también advertían otras formas de encierro o ensimismamiento de la

política universitaria; formas que radicaban en ciertas prácticas cotidianas de la militancia estudiantil.

2.3. El encierro en las prácticas políticas “adentro” de la universidad

Una vez más, fue la comparación con el trabajo en el barrio lo que le permitió a Valeria explicitar qué le incomodaba de la política en la universidad. A diferencia de lo que había vivido en experiencias previas de trabajo en un asentamiento al noroeste del centro de Córdoba, aquí adentro había una tendencia a encerrarse en el discurso, en lo que ella y otros llamaban “el comunicado”, “la abstracción”, “la rosca”.

En el barrio, Valeria comenzó haciendo apoyo escolar con niñxs. Poco a poco fueron organizando otras actividades con ellxs, como “pasar por la casa de los vecinos para preguntarles con qué jugaban cuando eran chicos”, por ejemplo. Para ello se organizaron por medio de asambleas de niñxs, las cuales duraban tan sólo 20 minutos porque, como solía argumentar Valeria, “la dinámica de un niño no es la de un rosquero de 25 años que se queda siete horas en una asamblea”.

Dado que la participación de Valeria se enmarcaba en una coordinadora –el Encuentro de Organizaciones (EO)–, así como había grupos organizados en torno al barrio, había otros en torno a problemáticas de género, otros estudiantiles, etcétera. Y fue en el encuentro con estos otros grupos que Valeria percibió ciertas diferencias. “Las discusiones que nos dábamos los barrios eran mucho más lentas, con tiempos mucho más reales a lo que tenía que ver con la comunidad con la que estábamos laburando, que las estudiantiles, que por ahí sacaban conclusiones y comunicados todo el tiempo”. Valeria no se sentía a gusto con esa dinámica universitaria más interesada en “sacar documentos” y “manifestarse” que en “construir la participación” con las personas que iban a las asambleas. En el barrio trabajaba con personas que no podían estar en asamblea por horas, porque tenían niñxs a cargo, o bien “porque tenían que ir a cirujear”.

En las experiencias de ingreso a la política como estudiantes independientes de estas cuatro personas también hay otro elemento en común: el malestar provocado

por prácticas que eran entendidas como *aparateo* y *fragmentación* en la militancia estudiantil. En más de una ocasión me contaron de situaciones en las que se habían sentido presionadxs por compañerxs de otras agrupaciones, quienes lxs trataban como “los nuevos” en la política y les pedían tomar partido por una u otra agrupación. Porque, además, como me dijo alguna vez uno de mis interlocutores, en la universidad “tenés que posicionarte todo el tiempo”, para no ser calificado como “tibio”.

Esas situaciones resultaban problemáticas porque aquellas prácticas calificadas como *aparateo* o *fragmentación* parecían romper con la expectativa y el imaginario de horizontalidad y unión del movimiento estudiantil. Imaginario que no sólo era puesto en juego por militantes y activistas, sino que también constituía un tema de investigación académico. En este sentido, desde el campo de estudios sobre la relación entre juventudes y política, Alejandro Fernández Plastino (2010) afirma –en un trabajo situado en la Universidad de Buenos Aires– que en momentos de orden institucional no se configura una identidad política colectiva común. En sus términos, allí es cuando predomina una “juventud universitaria” antes que un “movimiento estudiantil”, cuya constitución en ese momento histórico estaría obstaculizada porque “la sociabilidad de los jóvenes universitarios no encuentra en la movilización política su lugar de afirmación” (p. 137). Ideas próximas a las de Pedro Núñez (2012), quien sugiere explorar en este campo las adscripciones tangenciales, conjeturando que podríamos encontrarnos con “grupaldades inestables” antes que con identificaciones a largo plazo. Cecilia Cortés y Victoria Kandel (2002), por otro lado, quienes indagaron sobre las agrupaciones estudiantiles independientes que emergieron luego de la crisis de representación post 2001, proponen comprender lo independiente como emergente en un contexto de participación estudiantil fragmentaria. Finalmente, y en una dirección similar, Kandel (2007) refiere a la universidad como una institución que encuentra gran dificultad para formar comunidad.

Podemos decir que estos trabajos comparten un interés por las condiciones de constitución de lo colectivo, pensado en términos de movimiento universitario, o en relación con las dificultades de la democracia universitaria para formar comunidad. Un

interés que también supone, de un modo más o menos explícito, preguntarse por las causas o motivos de la fragmentación de ese colectivo, movimiento o unidad.

Sin poner en duda la importancia de aquellas preguntas, creo que puede haber otro modo de interrogar estas situaciones de tensión que traje más arriba. Y que para ello habría que desplazar el supuesto de la fragmentación. Porque, como me dijo en cierta ocasión uno de mis interlocutores, algo que le hacía ruido a lxs militantes de otras agrupaciones era que lxs estudiantes independientes de Psicología –que ya se reunían por su cuenta, llevaba mociones a la asamblea; es decir, que comenzaban a ser vistxs como un grupo– dividía votos en las asambleas. “Y eso generó conflictos”, me explicaba, “porque cuando alguno de nosotros decía que quería levantar [la toma] nos decían ‘ustedes están con tal agrupación’, pero si decíamos que había que sostener nos decían ‘estás con tal otra’, o ‘los troskos ya les apartearon la cabeza’. Muchos pensaban que como éramos un grupo teníamos que opinar igual y sostener la misma idea en las asambleas. No podían entender que queríamos aceptar que había diferencias entre nosotros. Y eso es algo bueno que pudimos sostener”.

Considero que, al momento de analizar esta situación, al igual que otras que veremos en los próximos capítulos, la idea de fragmentación y sus connotaciones no describen del mejor modo lo que estaba ocurriendo. Antes que fragmentación e inestabilidad como defecto, pérdida de unidad o déficit de comunidad, sostengo que aquí se manifiesta el ejercicio de una relativa cuota de *autonomía* por parte de estudiantes que comienzan a involucrarse en la política universitaria. Una autonomía como grupo, pero también para cada persona al interior de éste. Un movimiento de desterritorialización, en los términos de la micropolítica tal como la entienden Deleuze y Guattari (2002).

Me remito al trabajo de Marcio Goldman (2001, 2006), centrado en un *bloco afro* dentro del movimiento afro-cultural del nordeste de Brasil, para examinar desde otras perspectivas el funcionamiento del poder en las democracias representativas contemporáneas. Goldman señala que ciertas prácticas del *bloco afro* que acompañó suelen ser analizadas como el resultado de sus faltas: de organización, de compromiso, o de educación política. Se refiere, por ejemplo, al hecho de que durante el período

1988-1998 el Movimiento Afro-cultural de Ilhéus no logró conseguir por la vía electoral un Consejero que les representase. Lo cual se relacionaba, entre otras cosas, con una “división de votos” hacia diferentes candidatos que había sido organizada desde el mismo movimiento. La propuesta del antropólogo se desvía de aquellas explicaciones en términos de “faltas” y, en cambio, propone “identificar los mecanismos que tienden a producir este tipo de resultados” (2001, p. 173). La división de votos se muestra desde este enfoque ya no como falta-de, sino como uno de muchos mecanismos constantemente puestos en acción para “diluir” tanto la centralización del poder como la jerarquización al interior del movimiento.

Goldman elabora de este modo una teoría etnográfica que contribuye a “relativizar” sus propias concepciones de democracia y comprender el funcionamiento de procesos políticos concretos. Nuestras democracias, afirma, funcionan mediante la coexistencia de mecanismos que pueden ser complementarios y a la vez asimétricos. Usando las imágenes de Deleuze y Guattari (2002), el autor nos recuerda que las líneas que totalizan –la lógica “Estado”– y los flujos que mutan y huyen pueden estar en oposición, pero también “en mutua composición” (p. 174). En esta lógica, podemos decir que la división de votos que realizaban lxs independientes no era consecuencia de una falta de experiencia política, ni constituía una forma de fragmentación del movimiento estudiantil. Aquella práctica más bien formaba parte de sus búsquedas de otras formas de hacer política; formas, en este caso, que dieran lugar a las diferencias entre lxs independientes. En esta misma línea, mi tesis propone considerar a la acción directa como una práctica que “escapa” a las formas del cogobierno (es decir, en tanto línea de fuga), pero que al mismo tiempo constituye una de las operaciones de definición de las fronteras de la política universitaria.

En síntesis, a través de estas experiencias estudiantiles podemos identificar distintos malestares y problemas cotidianos en la militancia estudiantil. Una manifestación de ese malestar se relaciona con la política adentro de la universidad. Más concretamente, con “lógicas” y “prácticas” cotidianas de la militancia estudiantil: la abstracción y el ensimismamiento en el discurso; el aparateo y las dificultades para

sostener una cuota de autonomía frente a otras agrupaciones. Por otro lado, también se trata de un malestar con la institución universitaria, con sus contradicciones –como en la experiencia narrada por Gala, quien se incorporó en un programa de extensión universitaria que luego sería abruptamente desfinanciado por la misma UNC–. Malestar que atraviesa los conflictos que abordan los próximos capítulos y que está alimentada por muchos pequeños –y no tan pequeños– gestos e interacciones cotidianos con agentes institucionales. Y que se vincula con la paradoja que se delineó inicialmente, entre el llamado social e institucional al estudiantado –el “sujeto histórico de la universidad”- a participar y los límites estructurales, pero también concretos, que encuentran en múltiples ocasiones para incidir en procesos institucionales de toma de decisión.

Pienso ahora nuevamente en el Seminario Colectivo de Educación Popular, en las reuniones previas para organizar cada encuentro, en mis nervios cuando no sabíamos quiénes iban a venir, cuando había que salir de lo formal y animarse a otras dinámicas, en cómo disfrutaban las personas que participaban de cada jornada. Pienso en ello a la luz de las experiencias en el barrio de mis interlocutoras y de las comparaciones que trazaban en relación con lo vivido en la militancia universitaria. Tal vez el Seminario, como tantas otras actividades en los márgenes, era importante como parte de una búsqueda por habitar la universidad sin rendirse ante el academicismo y sus jerarquías, ante la abstracción alejada de lo real y el discurso desconectado de la acción, o ante una participación ficticia y anónima.

En esa búsqueda, a veces parecía necesario traer el afuera al interior de la institución, como pasaba con aquel encuentro del Seminario, en relación con los temas trabajados y las personas que habían participado. Otras veces, sin embargo, parecía necesario salir, como advertía Valeria cuando debatían sobre dónde seguir militando; o como ocurría en nuestras reuniones para organizar el Seminario, cuando nos preguntábamos una y otra vez si no sería mejor “sacar el seminario” de la universidad. De una manera u otra, no se trataba solamente de cumplir con el imperativo de una universidad comprometida con el afuera, sino fundamentalmente de buscar una

alternativa de ejercicio de la política que los aleje de los malestares y frustraciones de la política universitaria.

Capítulo II

TOMAR LA PALABRA Y VOLVERSE (DEMASIADO) VISIBLES: ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE UN PROCESO DE POLITIZACIÓN

Capítulo II - Tomar la palabra y volverse (demasiado) visible: análisis etnográfico de un proceso de politización

1. Introducción

En el presente capítulo analizo el desarrollo de un conflicto en torno a la acreditación de la Licenciatura en Psicología ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU). A través de la descripción etnográfica de un conjunto de acciones desarrolladas por estudiantes para tomar parte en dicho proceso institucional, me propongo mostrar dos aspectos del funcionamiento de la política universitaria. En primer lugar, siguiendo la tesis que comencé a desarrollar en el capítulo I, daré cuenta de cómo la identificación y percepción, por parte del estudiantado, de una situación de *falta* en el cogobierno -esto es, una situación donde la participación estudiantil es vivida como insuficiente o ficticia- es la condición previa para la *polítización* del proceso de acreditación de la carrera. Esa politización implica un complejo trabajo para convocar a otrxs estudiantes e incidir en espacios de toma de decisión institucionales. Luego, en segundo lugar, me interesa reflexionar sobre el interjuego entre la acción institucional y la acción directa en el discurrir del conflicto; para explorar cuándo la acción directa es percibida como necesaria, como complementaria, o bien es vivida con incertidumbre; y para seguir, a la vez, los efectos esperados e inesperados de estas acciones.

Si bien el procedimiento de acreditación de una carrera de grado se extiende a lo largo de años y conlleva varias etapas, aquí me interesa especialmente el momento en el que la Facultad de Psicología elaboró un Plan de Mejoras en respuesta a los Requerimientos elaborados por pares de la CONEAU. El argumento se desarrollará por lo tanto a partir del análisis de situaciones registradas entre abril y noviembre de 2013, haciendo foco en las perspectivas de estudiantes de Psicología que, en dicho período, participaron del conflicto como “independientes”, ya que no formaban parte de ninguna agrupación política establecida.

A continuación, nos adentraremos en los inicios del conflicto, momento en el que mis interlocutores percibieron que “algo estaba pasando adentro de la Facultad” -es decir, algo andaba mal- y que era necesario “denunciarlo” y visibilizarlo ante sus compañerxs. Luego el argumento recorrerá distintas situaciones y problemas involucrados en la politización de la acreditación, analizando las controversias en torno a las asambleas y la acción directa como formas de participación; las acusaciones cruzadas de violencia entre estudiantes y la institución; el rol central de lxs estudiantes *independientes* en el desarrollo del conflicto; y los efectos emergentes de un proceso de resistencia en cierto modo *fallido*, puesto que el Plan de Mejoras finalmente fue aprobado en los términos iniciales.

2. “Hay que hacer algo”: denuncia y acción directa ante una falta en el cogobierno

En este apartado presentaré los principales parámetros del conflicto y los momentos iniciales de su desarrollo. En cuanto aproximación inicial, habrá información y puntos de controversia que iré desandando progresivamente, a lo largo del capítulo, a partir de la reconstrucción de diversas situaciones. En lo inmediato describiré las condiciones en las que se produjo una *denuncia* -por parte de estudiantes- sobre el desarrollo de un proceso institucional, seguida por una serie de acciones directas para incidir en su curso.

El conflicto se desarrolló a lo largo del año 2013 y tuvo por objeto el proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología ante la CONEAU. Para comprenderlo es necesario comenzar señalando que la CONEAU fue creada a partir de la Ley de Educación Superior (en adelante LES), sancionada en 1995 en un contexto de reformas neoliberales en el seno del sector público. Percibida, por la mayor parte de la comunidad educativa, como un ataque a la autonomía y al carácter público y gratuito de la educación superior, la LES encontró en aquel momento una generalizada resistencia y desaprobación social. De acuerdo con el historiador Yann Cristal, “se trató posiblemente del conflicto estudiantil más importante desde el regreso a la democracia en 1983” (2018, p.76). Las críticas a la normativa señalaban que ésta seguía

parámetros formulados por organismos de crédito internacionales como el Banco Mundial, definía a la educación en términos de “servicio”, abría la puerta a nuevos mecanismos de financiamiento –disminuyendo la responsabilidad estatal al respecto-, y posibilitaba formas restrictivas para regular el ingreso a las carreras (mediante la introducción de cupos, por ejemplo)²⁴. En el marco de la ley, el rol de la CONEAU consistía en evaluar tanto las universidades en su dimensión institucional como las carreras de grado y posgrado, efectuando diagnósticos y recomendaciones o requerimientos de los que dependía finalmente la acreditación de aquellas.

Recuperando ideas del sociólogo Pedro Krotsch (2009), es posible sostener que el par evaluación-acreditación supuso una jerarquización de las instituciones universitarias y a la vez produjo una legitimación de las políticas públicas educativas, argumentando criterios de racionalidad. Sin embargo, como profundizaré en otro lugar de este capítulo, mis registros me indicaban que la naturaleza y los efectos de la CONEAU sobre la dinámica del sistema de educación superior eran el centro de una controversia social permanente. Se valoraba y se discutía sobre quiénes formaban parte de este organismo “descentralizado”; sobre su relación con el gobierno estatal y con otros organismos intermediarios del sistema de educación superior -como por ejemplo el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)-; sobre el proceso de elaboración de los estándares de acuerdo con los cuales eran evaluadas las carreras; o bien sobre las transformaciones en su funcionamiento bajo la órbita de distintos gobiernos nacionales. Volveré luego sobre el significado y valor histórico de la CONEAU, y sobre cómo eran vividas las relaciones con dicho organismo por distintas personas en el marco del conflicto que aquí nos ocupa.

En el caso de las carreras de Psicología del país, fue en el 2010 que la CONEAU designó la Comisión Asesora que se ocuparía de los procesos de acreditación correspondientes. En la Facultad de Psicología de la UNC el proceso se inició en diciembre del 2011 y llegaría a su etapa final en el 2013; aunque también había

24 Para profundizar en este debate, consultar las investigaciones en historia de la educación universitaria de Marcela Mollis (1996 y 2001).

una historia previa al proceso de evaluación de esta unidad académica en particular, en la cual se desplegaba un complejo mapa de organismos y relaciones que formaban parte del conflicto bajo análisis. Por el momento es importante tener en cuenta que la puesta en marcha de los procesos de evaluación de las carreras de Psicología en el país comenzó en el año 2003, con la inclusión de éstas dentro del artículo 43 de la Ley de Educación Superior -el cual establecía que las titulaciones cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público debían ser evaluadas y acreditadas por CONEAU-. Luego se procedió a la elaboración de los parámetros formativos a ser evaluados, procedimiento que contó con la participación de las siguientes entidades: la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi), la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI), la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEpra) y las Secretarías Académicas de distintas Facultades (Di Doménico & Risueño, 2013). Una vez definidos los estándares de evaluación, comenzaron los procedimientos de diagnóstico y evaluación al interior de cada unidad académica.

En el año 2013 el proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología de la UNC se encontraba en su tramo final. La primera etapa, a fines de 2011, consistió en la elaboración por parte de la Facultad de Psicología de un Informe de Autoevaluación y de un Plan de Mejoras con miras a optimizar diversas dimensiones institucionales. La segunda etapa, desarrollada en 2012, supuso la visita de un comité de pares evaluadores enviados por CONEAU, quienes desarrollaron reuniones con integrantes de distintos claustros, recorrieron las instalaciones de la Facultad y analizaron el Informe de Autoevaluación. En abril de 2013 comenzó la tercera etapa, relacionada con los requerimientos formulados por la comisión de pares evaluadores. La institución debía reformular el Plan de Mejoras atendiendo a señalamientos de diversa índole: amplitud de la planta docente y no docente, mecanismos institucionales de seguimiento y revisión académica, infraestructura, y diseño del plan de estudios. Este último ítem, en particular, encendió la controversia: a diferencia de otros asuntos de la vida institucional, un proyecto para modificar el plan de estudios no pasaba desapercibido y nadie quería quedar afuera de la discusión.

Como parte de la reelaboración del Plan de Mejoras, la gestión de la Facultad convocó a comisiones interclaustrales que se desarrollaron en el lapso de una semana. Allí, funcionarios de la gestión institucional dieron a conocer las modificaciones del plan de estudios que serían presentadas como parte de las respuestas a los requerimientos del comité de pares evaluadores. Dicho comité había señalado que había ciertos contenidos que no estaban siendo abordados por ninguna materia, o que estaban siendo contemplados por materias electivas, cuando deberían ser parte de la formación obligatoria. La gestión de la Facultad proponía dos soluciones: incluir algunos contenidos -concretamente, “concepciones acerca del hombre” y “delimitación de la Psicología Comunitaria”- dentro de materias obligatorias ya existentes, por un lado; y convertir dos materias electivas -Entrevista Psicológica y Orientación Vocacional y Ocupacional- en asignaturas obligatorias, por otro lado. Esta propuesta abrió preguntas y discusiones que no consiguieron resolverse en los tiempos y espacios de debate planificados institucionalmente, como por ejemplo: ¿por qué no convertir Estrategias de Intervención Comunitaria -una asignatura electiva- en materia obligatoria? ¿Era adecuada la incorporación de aquellos contenidos en los programas de las materias previstas?

Sin embargo, fue el *cómo* de la convocatoria institucional para debatir sobre las respuestas a los requerimientos lo que terminó por desencadenar la denuncia estudiantil. El Centro de Estudiantes de Psicología (en adelante CEP), conducido en ese momento y desde hacía casi 10 años por la agrupación estudiantil Asociación Libre, manifestó en un comunicado por Facebook lo siguiente: “Lamentablemente, la convocatoria pública no fue tan pública y se organizó de un día para el otro sin darnos tiempo a las fuerzas estudiantiles de difundir lo suficiente para garantizar una participación masiva del sector estudiantil. Tampoco hubo voluntad de abrir el debate, sino que se presentó como espacio informativo”.

La denuncia exponía, por tanto, una falta en el funcionamiento efectivo del cogobierno: la celeridad en la convocatoria no había sido suficiente para garantizar la participación estudiantil. Al mismo tiempo, cuestionaba el carácter *participativo* de las comisiones: en vez de *abrir* un debate, se señalaba que éstas habían funcionado como

espacios *informativos*. Por otra parte, la denuncia justificaba un llamado a la acción directa: en el mismo comunicado el CEP convocaba a lxs estudiantes a hacerse presentes en la sesión del Honorable Consejo Directivo (HCD) que pondría a votación las modificaciones al plan de estudios.

A la convocatoria del centro de estudiantes respondieron algunxs estudiantes que no participaban de agrupaciones políticas. Estos estudiantes -que a lo largo de este conflicto se nombraron a sí mismxs como *independientes*- hablaron con militantes de otras agrupaciones estudiantiles. Y luego comenzaron a recorrer las aulas, interpelando a lxs estudiantes: “Está pasando esto”, “Hay que hacer algo”, “A las dos de la tarde tenemos que estar todos ahí [en el HCD]”, “No se puede aprobar de esta manera”. De acuerdo con una estudiante independiente, “el estudiante que medio que no participa” no estaba dispuesto a escuchar el discurso militante tradicional; un discurso que -como supo identificar Blanco (2014) en el ámbito de la UBA- se caracterizaba por delimitar un adversario, organizar sus enunciados desde la polémica, y emplear referencias y formas clásicas de interpelar, a saber: “camarillas”, “la lucha contra...”, “proletariado”, entre otras.

Los resultados de la convocatoria sorprendieron a propios y extraños. Al finalizar el recorrido por los cursos había alrededor de cien estudiantes reunidxs en las puertas de la Facultad, discutiendo qué propuesta llevar al HCD. Una movilización de esa magnitud permitía esperar que la demanda estudiantil “se escuchara”, decían mis interlocutores. Lxs estudiantes acordaron solicitar una prórroga para aprobar la respuesta a los requerimientos, porque consideraban que “había que seguir discutiendo” sobre la modificación del plan de estudios. El HCD finalmente aprobó por unanimidad dicha prórroga, solicitada formalmente por consejerxs estudiantiles y secundada por una numerosa presencia estudiantil, y además estipuló la realización de una jornada de debate interclaustrros para esa misma semana. Es decir: el órgano institucional hizo lugar a la demanda de lxs estudiantes que se habían movilizdo a partir de las pasadas por los cursos.

En las dos semanas siguientes el discurrir del conflicto tomó un ritmo frenético. Estudiantes, agrupaciones y el CEP realizaron encuentros y asambleas prácticamente a

diario, con una presencia estudiantil numerosa, de alrededor de doscientas personas. En estos espacios, en el cruce de diversas posturas se produjo progresivamente un desplazamiento en el reclamo, desde *prorrogar* hacia *rechazar* la acreditación, moción que fue votada por mayoría en varias asambleas. El rechazo se vinculaba, por un lado, con la idea de que la evaluación de CONEAU implicaba una pérdida de la autonomía universitaria a favor de la lógica del mercado. Una valoración que -como veremos posteriormente- era discutida o relativizada por otras miradas sociales y académicas al momento de mi trabajo de campo, pero que sin embargo seguía formando parte del debate. Por otro lado, también empujaba al rechazo el problema en torno a la participación estudiantil: ya sea por la ausencia de espacios o tiempos suficientes para participar, o por la repetición de instancias de una participación “como si”. En este sentido, Valeria, una de las estudiantes independientes a quien presenté en el capítulo anterior, consideraba que en el proceso “no había habido discusión” y, por lo tanto, estaba convencida de que “había que hacer algo”. No podían, como expresó, “llevársela de arriba”.

En aquellas dos semanas la gestión de la Facultad también intervino con apremio en el cotidiano de la cursada, a través de funcionarixs que circulaban por los cursos argumentando a favor de la necesidad de realizar las modificaciones planificadas. Realizó además jornadas informativas con suspensión de clases y organizó un debate interclaustrós. La presencia de alrededor de seiscientas personas en este último dio cuenta de la relevancia que había cobrado el asunto en la vida institucional.

Para comprender esta inversión de energía por parte de la gestión es necesario no perder de vista que la prórroga de la respuesta a los requerimientos de CONEAU colocaba en suspenso la asignación de partidas presupuestarias necesarias para financiar la creación de más de 50 nuevos cargos docentes. Esto es significativo si tomamos en cuenta los problemas que atravesaba la Facultad de Psicología a causa de la escasa extensión de su planta docente. En el año 2013, específicamente, contaba con 12164 estudiantes inscriptxs -lo cual la convertía en la cuarta Facultad con más estudiantes en la UNC- y tan sólo 291 cargos docentes (Programa de Estadísticas

Universitarias, 2013). A modo de comparación, en el mismo año la Facultad de Ciencias Económicas tenía 14442 estudiantes y 741 cargos docentes. Así, y de acuerdo con el Informe de Autoevaluación (Facultad de Psicología, 2011), la ratio docente-alumno en Psicología promediaba el valor de 1/300; lejos de las proporciones óptimas -según consta en el informe- de 1/65 para clases teóricas y de 1/25 para clases prácticas. El diagnóstico se agravaba al tomar en cuenta la distribución del presupuesto universitario, en el que Psicología ocupaba uno de los últimos lugares al recibir aproximadamente menos del 2% del total (resolución rectoral 166/2013). Este panorama permite contextualizar las palabras de un funcionario de la gestión, quien había dicho –según mis interlocutores estudiantiles- que ir marcha atrás con la acreditación sería un “suicidio político”²⁵.

La emergencia de un “rechazo” a la acreditación y a la CONEAU en el curso del proceso asambleario, por otra parte, también generó inquietud entre militantes estudiantiles y docentes que formaban parte del espacio político kirchnerista dentro de la UNC. Una inquietud que no respondía tanto a la situación presupuestaria que aquejaba a la Facultad, sino que se vinculaba con un proceso de legitimación de la CONEAU que -como veremos posteriormente- llevaba ya una década en curso. Y con un escenario que presentaba un nuevo balance de fuerzas entre el Estado, las universidades y los organismos intermediarios. En este sentido, una cosa era reclamar cartas en la elaboración de las modificaciones al plan de estudios y otra muy distinta era obstaculizar una política pública promovida por el rectorado de la universidad y el gobierno nacional.

Con esta tensión de trasfondo, a tan sólo 10 días desde el inicio del conflicto y una vez que había comenzado a tomar fuerza la moción de “rechazo”, el Centro de

25 De acuerdo con las estadísticas elaboradas por la UNC, en el 2013 el total de estudiantes alcanzaba las 108373 personas. La UNC es considerada una macrouniversidad por su tamaño, complejidad en relación con las áreas del conocimiento abarcadas, relevancia en el desarrollo de la investigación, financiamiento público y valor en cuanto patrimonio histórico y cultural (Edelstein, Giordanengo, & Uanini, 2008). Estas características están presentes en otras universidades argentinas y latinoamericanas, lo cual indica que se trata de un fenómeno específico de nuestras latitudes (Dridiksson, 2006).

Estudiantes de Psicología -conducido por una agrupación ligada al kirchnerismo, entonces gobierno nacional- dejó de participar de la asamblea, argumentando que *no era un espacio representativo*. “Hay procesos institucionales [que son] importantes para que se den mejoras”, me dijo una militante afín al CEP, quien entendía que los estudiantes no debían “hacer eternos” los tiempos institucionales.

Para fines de abril de 2013, casi un mes después de las primeras señales de alarma relacionadas con las modificaciones del plan de estudios, lxs estudiantes y las agrupaciones que participaban de las asambleas se encontraban en plan de lucha contra la acreditación. Mientras tanto, el CEP se oponía a los cambios concretos que planteaba la gestión –las discusiones sobre las modificaciones al plan de estudios no habían llegado a nuevos consensos- y pedía más tiempo para debatir, pero no apoyaba el rechazo a la acreditación. Por otra parte, la gestión de la Facultad, habiendo dado por finalizadas las instancias extraordinarias de debate, se proponía aprobar en el HCD cuanto antes las respuestas y adecuaciones previstas.

Hasta aquí he presentado las principales controversias y posiciones dentro del conflicto. Esta descripción muestra, entre otras cosas, cómo el plan de estudios y la acreditación adquirieron rápidamente significación y valor político –lo que Lagroye (2003) llama proceso de politización-; y evidencia un importante trabajo político desplegado para producir estos hechos. También muestra el valor de la acreditación para docentes de distintos posicionamientos, puesto que se ponía en juego la llegada de partidas presupuestarias, por un lado, y la relación política con el rectorado y con el gobierno nacional, por otro.

A continuación, a través del análisis de distintas situaciones etnográficas, indagaré otras aristas del trabajo de politización, así como el interjuego entre la acción institucional y la acción directa.

3. Imágenes morales de la política universitaria

Estábamos en el hall central de la Facultad con Ariel y Diana, dos estudiantes de Psicología, esperando que comenzara la asamblea, cuando vi llegar a Javier, un

estudiante de Ciencias Agropecuarias a quien yo conocía previamente. Aunque no esperaba encontrarme con él, tampoco me sorprendió verlo allí esa tarde, a principios de mayo del 2013. De hecho, en aquella asamblea también vería a estudiantes de carreras como Ciencias Biológicas, Filosofía, Historia, entre otras.

El conflicto por la acreditación de la Licenciatura en Psicología había trascendido los límites de la Facultad: se había vuelto asunto de interés en el ámbito de la UNC e incluso tema de debate público afuera de la universidad. El diario La Voz del Interior había publicado dos notas en el mes de mayo sobre la temática. La primera daba voz a Martin Gill, ex rector de la Universidad Nacional de Villa María y en aquel momento Secretario de Políticas Universitarias, quien aseguraba que la CONEAU se había “reconfigurado” y “legitimado profundamente en el sistema universitario”²⁶. La segunda, publicada una semana más tarde, se titulaba “Estudiantes y docentes se rebelan contra la CONEAU”, y recogía el reclamo de estudiantes independientes de la asamblea, quienes decían: “Pedimos la no acreditación o, como mínimo, que se abra el debate a los estudiantes y docentes”²⁷.

La relevancia de lo que estaba ocurriendo en la Facultad de Psicología también se debía al hecho de que en la UNC no había antecedentes de acreditación de estudios de grado dentro de las ciencias sociales. Medicina había sido la primera en atravesar este proceso, caso recordado por mis interlocutores porque había derivado en la introducción de un cupo al ingreso. Para conseguir su aprobación en el Consejo Superior, “la estrategia de la conducción de Medicina -una alianza de radicales y peronistas- fue poner sobre la mesa el informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria”, publicó el diario Clarín en aquellos días del 2001. La nota, por otra parte, hacía visible la resonancia social e histórica de la dinámica política de la UNC: “La decisión tiene un componente simbólico y también político. En la Universidad de Córdoba nació y después se exportó a otros países de América la reforma

26 Ver: “La Coneau se ha legitimado profundamente en estos tiempos”, en diario La Voz del Interior. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-coneau-se-ha-legitimado-profundamente-en-estos-tiempos>

27 Ver: “Estudiantes y docentes se rebelan contra la CONEAU”, en diario La Voz del Interior. Disponible en <https://www.lavoz.com.ar/estudiantes-docentes-se-rebelan-contra-coneau>

universitaria de 1918, uno de cuyos ejes es el ingreso irrestricto”²⁸. En aquella ocasión, la medida fue resistida mediante la toma del decanato de Ciencias Médicas durante casi una semana, por parte de estudiantes finalmente desalojados por la policía. Finalizada la acreditación de Medicina, llegaría el turno de distintas Ingenierías, y luego Agronomía, Farmacia, Bioquímica y Arquitectura. En este marco, la presencia de CONEAU en la Facultad de Psicología llamaba la atención de quienes integraban carreras con perfiles humanísticos o sociales, como aquellas radicadas en la FFyH.

“¿Qué son todas estas mesitas?”, preguntó el estudiante de Ciencias Agropecuarias ante el despliegue de bancos y carteles de diferentes agrupaciones en el hall central de la Facultad. Ariel le nombró algunas de las agrupaciones y agregó que muchas de éstas “aparecían” solamente en época de elecciones. El escenario de aquella tarde parecía darle la razón a Ariel, ya que había tan sólo unas treinta personas esperando por el inicio de la asamblea, una concurrencia menor en comparación con las semanas previas. Pregunté si tendría algo que ver el acto que esa misma tarde realizaba la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner, quien estaba en Córdoba con motivo de la inauguración de una planta de FIAT, pero Diana señaló que no era esperable encontrar militantes kirchneristas en estas instancias, sobre todo desde que el Centro de estudiantes había comunicado que se retiraba de las asambleas. Como pude advertir aquella tarde, éstas estaban siendo sostenidas mayormente por estudiantes independientes. Luego, en menor proporción, había militantes de varias agrupaciones de izquierda de la Facultad de Psicología, y algunos militantes de otras carreras.

Había quedado atrás un abril agitado, cargado con comisiones, jornadas institucionales, asambleas estudiantiles, interclaustrós e interfacultades. Funcionarios de la gestión habían pasado a diario por los cursos para informar sobre la acreditación, seguidos por militantes y estudiantes de la asamblea que intentaban “garantizar el debate”. En este segundo momento, a principios de mayo, en las asambleas se hablaba

28 Ver: “En Córdoba, ya hay un cupo de 600 ingresantes por año a Medicina”, en diario Clarín. Disponible en https://www.clarin.com/sociedad/cordoba-cupo-600-ingresantes-ano-medicina_0_Hy7wv_gCte.html

de cuán difícil resultaba “sostener el espacio”, sabiendo que cada vez participaban menos personas. A nuestro alrededor, mientras tanto, podíamos ver cómo los estudiantes salían de las aulas y miraban de reojo la asamblea, pasando de largo. En este contexto, la pregunta que resonó en quienes sostenían la asamblea fue: “¿Cómo podemos llegar a los estudiantes?”. Emergieron entonces distintas iniciativas preocupadas por ampliar la *magnitud* -en los términos de la sociología de Luc Boltanski (2000)- de la asamblea; esto es: demostrar que la asamblea tenía *valor*, en cuanto encarnaba un *bien común* que era el interés colectivo, y en cuanto servía a su expresión. Y ello era importante en una atmósfera cargada de acusaciones que señalaban que la asamblea estaba gobernada por intereses particulares; que no era *representativa* [del interés de todos los estudiantes]; o que estaba siendo *aparteada* por “militantes de partidos trotskistas” que, para colmo, eran “de otras facultades”. De allí partían las iniciativas preocupadas por *masificar* la asamblea y seguir recorriendo los cursos para discutir la información dada por la gestión institucional, por armar una radio abierta y realizar clases públicas.

También había quienes sugerían que la asamblea debía convocar a lxs estudiantes con “propuestas concretas de acción”. Porque éstos estaban cansados del “debate sobre el debate” –decía un estudiante de psicología mientras nos mudábamos afuera, ya que la Facultad estaba cerrando– y del “rosqueo interminable”. Llegó entonces el momento de discutir sobre otras vías de acción. Concretamente, sobre la posibilidad de interrumpir la próxima sesión del HCD. “¿Por qué vamos a interrumpir un mecanismo institucional al que apelamos previamente?”, preguntó una estudiante independiente. En los días previos, estudiantes que participaban de la asamblea habían presentado un comunicado en el Honorable Consejo Superior, apoyándose en una consiliaria estudiantil del Frente 20 de Diciembre –una alianza de agrupaciones de izquierda–. También habían elevado al HCD un proyecto de rechazo a la acreditación, con el respaldo de un consejero estudiantil de Praxis –la expresión estudiantil del Partido Obrero en Psicología–. Es decir: la protesta también recurría a las vías institucionales, por lo cual interrumpirlas resultaba de algún modo contradictorio.

Por otra parte, la reticencia ante medidas de fuerza como la interrupción de las sesiones del HCD también respondía al eventual peligro de alejar al estudiantado, especialmente a quienes recién ingresaban a la carrera y cuyo perfil –decían mis interlocutores– era más bien “institucional”, “académico” y “poco politizado”. Por último, recurrir a la acción directa también implicaba la posibilidad de ser calificadxs como violentos y anti-democráticos.

En estas dudas en torno a las medidas de fuerza parecía manifestarse un momento de tensión entre formas de hacer política: una oposición entre aquellas imágenes que Emilio De Ípola (2001) denomina política del orden y política del conflicto. Dos metáforas que fundan el imaginario político moderno, según el autor: una que alude a la política como subsistema o superestructura con funciones predeterminadas; y otra concibe la política como contingencia, irrupción y momento instituyente.

Propongo seguir el interjuego entre estos imaginarios y considerar que no nos hablan de formas excluyentes u opuestas, sino que permiten pensar también situaciones de superposición y complementariedad entre acción directa y acción institucional. Como aquel momento en el que se consideró una falta en las instancias institucionales de debate y lxs estudiantes decidieron movilizar al HCD para exigir –y conseguir por voto unánime– una prórroga. Pero también podemos apelar a estos imaginarios para analizar ocasiones en las que distintxs agentes intentan separar estas formas, para así “pacificar” la acción directa e inculcar la “paciencia democrática”, en palabras de Michel Offerlé (2011). Aquí podemos incluir la retirada del CEP de la asamblea, esgrimiendo la falta (esta vez) de representatividad de dicha acción política; o el despliegue institucional y mediático decidido a establecer el carácter “anti-democrático” de la protesta estudiantil.

Me interesa remarcar que las distintas posiciones en relación con la acción directa y la acción institucional no estaban “dadas”. Lxs estudiantes se iban moviendo entre distintos repertorios de acción política; y no lo hacían siempre desde la certeza, sino que se trataba de apuestas hechas también de preguntas, dudas y riesgos; como por ejemplo el de ser etiquetadxs como violentos –o, por el contrario, de “demasiado institucionales”, poco politizados, o “tibios”. Desde esta perspectiva, considero que las

imágenes a las que refiere De Ípola funcionaban como imágenes morales, positivas y negativas, en una dinámica análoga a la que describe Quirós (2011) en relación con el universo de la política popular argentina.

Propongo también que, entre estas alternativas que encasillaban a las personas en formas “buenas” y “malas” de la política, lxs independientes parecían tener una dosis justa de politización: eran quienes comenzaban hablando en las pasadas por las aulas, o quienes moderaban muchas de las asambleas. Eran capaces de politizar lo estudiantil porque, a los ojos del estudiantado, eran capaces de sacar la política del encierro de los órganos colegiados de cogobierno, pero también del encapsulamiento asociado al discurso y la práctica militante “tradicional”. En este sentido, esta dosis adecuada implicaba también una cuota de despolitización, lo cual nos remite a los “efectos retardados de la crisis del 2001” (Torre, 2018), particularmente a la desacreditación social de la política partidaria. A la vez, y en otra dirección, a los ojos de docentes y de los medios de comunicación, lxs independientes conservaban la condición de *estudiantes* –y no *tan* militantes– que hacía *justa* la denuncia y los dotaba de *valor* en tanto representantes de un bien común constituido por el colectivo estudiantil. Siempre y cuando pudieran evitar o resistir ser *aparteados*, es decir, contaminados por la política al servicio de intereses particulares.

4. El trabajo de politización y los problemas de la asamblea

No todas las agrupaciones disidentes a la conducción del Centro de Estudiantes participaban de las asambleas. Las asambleas rápidamente “se desgastan”, me decía una militante de Sur en Psico –una agrupación vinculada a Libres del Sur en el plano nacional–. No se refería tanto al trabajo que suponía sostenerlas en el tiempo, sino a que sus “modos de acción” podían “asustar” a lxs estudiantes.

Las personas que integraban la asamblea eran conscientes de ese peligro, es decir, de que ciertas lógicas asamblearias podían terminar alejando a lxs estudiantes. Valeria me había contado del esfuerzo que ella y otrxs independientes ponían para que la asamblea fuera un espacio más “pedagógico”; una disputa que generalmente tenían

con militantes de izquierdas partidarias. “Hay que ponerse en el lugar del que va por primera vez a la asamblea”, quien se encuentra con “planteos muy trabajados de antemano” y “situaciones de tensión donde gana el que más votos tiene”, decía Valeria en una observación muy lúcida sobre los efectos del voto. El antropólogo David Graeber (2007, pp. 342-343) repasa sobre el mismo punto y señala que, en el marco de procesos colectivos de toma de decisión, el voto supone una competencia pública que genera resentimiento y humillación. Se diferencia así de “procesos de consenso” que procuran garantizar que nadie se retire sintiendo que sus perspectivas han sido completamente ignoradas, y que buscan producir decisiones con las que se pueda cuando menos consentir. Decisiones que nadie encuentre “violentamente objetables”. Este segundo tipo de procedimientos, afirma Graeber, solía desarrollarse en sociedades donde no había medios coercitivos capaces de *forzar* a una minoría a que acepte una decisión mayoritaria.

En plan de ejemplificar estas tensiones, Valeria me contó de cierta asamblea – una de las primeras, cuando eran muy concurridas– en la que una estudiante pidió la palabra para decir que estaba de acuerdo con la acreditación porque ella quería volver a su país –venía de Bolivia– y no quería que el título perdiera su validez. Militantes de otras agrupaciones “le saltaron al cuello”, diciendo que la acreditación tenía implicancias y consecuencias más importantes. “Generalmente la gente no quiere participar en las asambleas”, decía Valeria, porque para participar de éstas parecía necesario saber “expresarse políticamente”. Pero además, como visibiliza aquella situación, porque requería estar dispuestx a ingresar en una situación combativa – análoga a la descrita por Favret-Saada (2010)–, donde las palabras operan como actos y no hay posición neutral: hablar conlleva automáticamente ocupar una posición – recordemos aquello que dijo uno de mis informantes: en la universidad “hay que posicionarse todo el tiempo”– dentro de un campo de relaciones de poder.

Relaciones de poder que también estaban atravesadas por marcas de género, como me señaló oportunamente una compañera psicóloga. En sus experiencias de participación en asambleas, ella notó la presencia de “lógicas de varones”, complicidades implícitas entre hombres que se manifestaban en mayor predisposición

al acuerdo cuando se trataba de la opinión de un varón o, a la inversa, en indiferencia o más cuestionamientos cuando se trataba de la opinión de una mujer. Esta distribución desigual de las legitimidades, configurada desde una normatividad sexo-genérica situada en el ámbito universitario, es analizada con profundidad por Blanco (2014) en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. El autor señala su incidencia tanto en la circulación de la palabra en las asambleas como en la regulación de las formas de actuar y corporizar el género en situaciones vinculadas a la militancia estudiantil; cuestión que pude advertir durante mi trabajo de campo en comentarios de distintas personas. Por ejemplo, aquellos que recaían sobre las estudiantes que pasaban por los cursos para hablar sobre el conflicto con la acreditación: “Yo la conozco a la chica, es muy conflictiva, discute todo”; “Tiene un aspecto violento, tatuajes...”; “Es machona cuando habla”. Estos comentarios al pasar contienen una “sanción que recae sobre expresiones que marcan un ‘cruce problemático’ entre identificación como mujer y la atribución de una expresión de género masculina” (Blanco, 2014 p. 186)²⁹.

Dicho esto, es preciso añadir que la normatividad sexo-genérica atraviesa de distintas maneras toda la vida cotidiana en la universidad. Sus efectos no son patrimonio exclusivo de los dispositivos asamblearios. Los señalamientos de mis interlocutorxs en esta dirección, por lo tanto, no pretendían anular la productividad política de las asambleas; parecían más bien dirigidos a visibilizar otra dimensión sobre la cual era necesario trabajar al momento de producir la participación estudiantil.

La energía invertida en hacer asambleas más “pedagógicas”, en conversar con estudiantes en aulas y pasillos, en buscar otras formas de hablar e interpelar, y en generar otros espacios que fueran más allá de la asamblea para “garantizar la participación”; todo ello habla de la centralidad que tenía el trabajo de *politización* dentro del hacer política estudiantil. También refiere a la preocupación por el *cómo* de esa politización, tal como subraya Blanco (2014), quien ve en dicha preocupación y en

29 En relación con la UNC, específicamente, es central el trabajo de Rodigou Nocetti, Blanes, Burijovich y Domínguez (2011) acerca de las desigualdades en el trabajo docente ligadas a las relaciones de género vigentes en ámbitos laborales y educativos. Luego, la investigación doctoral de Zoe Arcanio (2014), también desarrollada en la UNC, constituye un aporte significativo para comprender la incidencia de las marcas de género en la construcción de relaciones con el conocimiento.

la búsqueda de nuevos modos de interpelar al estudiantado una consecuencia de la crisis de representación del 2001 y del “malestar respecto al funcionamiento político, institucional y cultural de la universidad” (p.170) que trajo aparejado.

En mi investigación etnográfica, el interés por el *cómo* era manifestado frecuentemente por quienes percibían que participar en las asambleas exigía una suerte de performance: formas específicas de entonación, de uso del cuerpo, de construcción del discurso hablado. En relación con este punto, una mis informantes decían que había identificado “estrategias” tales como: reiterar la propia posición cada tres oradores divergentes; ubicar personas de la propia agrupación en distintos lugares de la asamblea –para que parezca que muchas personas distintas apoyan lo mismo–; demostrar que “se sabe” de “cosas políticas” –cifras económicas, números de leyes, nombres de políticos, estadísticas, porcentajes–; entre otras. Mis interlocutores identificaban estos guiones de la participación y además consideraban que alejaban a quienes no sabían manejar las artes de esa performance

La preocupación por el *cómo* estaba estrechamente ligada a las dificultades para crear relaciones dentro de procesos de politización. Más allá del sentimiento de ajenidad generado por las formas “frontales” o “tradicionales” de enunciación, politizar un asunto (como, por ejemplo, la modificación del plan de estudios) no resultaba fácil porque suponía cuestionar límites y recalificar órdenes que damos por sentados o naturalizados (Lagroye, 2003). Esto ocurría, por ejemplo, cuando alguien decía: esto no es un problema individual, sino colectivo; no es un problema meramente académico, la acreditación lesiona la autonomía universitaria, afecta al perfil del profesional y su relación con los problemas sociales, supone la intrusión de lógicas de mercado en la universidad; etcétera. Transgredir estas separaciones institucionalizadas comporta una violencia –aquella implicada en cuestionar el sentido común de otrx estudiante, en poner en duda su percepción sobre los límites entre lo académico y lo político, por ejemplo– sobre la cual Valeria y sus compañerxs independientes querían trabajar, para poder establecer lazos con el estudiantado.

La atención dispensada a los guiones de la participación, a las marcas de género, y al desarrollo de una “pedagogía” en torno a la asamblea, indicaba que la

legitimidad de este canal de acción directa debía ser constantemente producida. Así como sus participantes ejercían una vigilancia sobre funcionamiento del cogobierno, el sistema institucional también monitoreaba y ponía en cuestión la representatividad de la política asamblearia. En esta dinámica, la participación del estudiantado común y de lxs estudiantes independientes era una de las formas de otorgar validez a los procesos asamblearios.

Había quienes proponían otras formas de construir acuerdos entre estudiantes. Sur en Psico, por ejemplo, sugería un plebiscito estudiantil, como expresión de una “democratización real”, según sostenía un afiche pegado en las puertas de ingreso a la Facultad. Esta era una idea que también circulaba entre quienes ya no querían más asambleas. “En psicología deberíamos ser un poco más pragmáticos” –me decía un estudiante de tercer año en una conversación de pasillo–, “¿cuántas asambleas se hicieron ya? Yo creo que tendría que hacerse directamente una consulta popular, y que se vote. Sería más democrático”. El plebiscito, me explicó una militante de Sur en Psico, era “una manera de generar una participación que sea *sentida* como tal por los estudiantes”, señalando indirectamente las limitaciones de la asamblea. Lxs estudiantes independientes que participaban del conflicto también sabían que apelar exclusivamente a la asamblea “no garantizaba la participación”, y por eso organizaban clases públicas y foros en conjunto con docentes, marchas, además de circular por los cursos asiduamente. Estas diferentes acciones y propuestas –la de Sur en Psico, la de lxs independientes, las del centro de estudiantes, las que fue movilizandando la gestión cuando comenzó el conflicto– no sólo entablaban una disputa por generar una “real” participación estudiantil, sino que también estaban *produciendo* la participación como *hecho político*. En otras palabras, la participación estudiantil –sus formas, más o menos institucionales, más o menos directas; sus valores en relación con aquellas imágenes morales de la política universitaria; sus representaciones– estaba siendo socialmente producida en la tensión entre estas diferentes prácticas y relaciones.

5. La CONEAU vivida desde distintas perspectivas

La participación en la Facultad “es una cosa muy difícil de remontar”, sabía decir Valeria, quien también había estado en las asambleas que se realizaron en la Facultad de Psicología en el 2010, en el contexto de las protestas ante la reforma a la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba –ley 8113–, las que derivaron en ocupaciones de colegios secundarios e incluso de pabellones de la FFyH. En aquella ocasión, ella ocupó otro lugar, el de quienes no ven en la asamblea una posibilidad de participación. Le pareció más bien que las agrupaciones se reunían para “sacarse los ojos”, que “no iba a ningún lado”, que no era *productiva*.

Esta percepción sobre las dificultades para generar participación no era manifestada sólo por Valeria. Estaba asociada a la preocupación por politizar y por producir (más) participación y, en ese sentido, era un asunto central para la mayoría de las agrupaciones, e incluso para la institución. Recordemos aquella funcionaria de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles –presentada en el capítulo I–, quien señalaba que era “una parte muy pequeña del estudiantado la que participaba”, para luego pedir a su audiencia que se apropiara de la tarea: “Necesitamos reforzar eso”.

La supuesta falta o déficit de participación estudiantil era una percepción compartida en mi universo de estudio, que en parte explicaba la centralidad de las prácticas de politización en el cotidiano de la militancia. Ahora bien, en un análisis de las condiciones de posibilidad de la participación es importante tomar en cuenta las características institucionales de la UNC –compartidas con otros establecimientos nacionales de educación superior–. Como señala la indagación de Sosa y Saur (2014), docentes e investigadorxs de la FFyH, “la universidad suele parecer a los ojos de los recién llegados una entidad con un exceso de anarquía y de burocracia” (p. 239). Su magnitud y heterogeneidad son tales que lxs estudiantes tienen una “percepción difusa del conjunto”, así como de la organización institucional y del funcionamiento del cogobierno. Y este dato es relevante porque las discusiones acerca del papel de la CONEAU dentro de la complejidad del sistema de educación superior eran recurrentes durante mi trabajo de campo. Las personas intentaban desandar esa complejidad, comprenderla y volverla inteligible para otrxs.

Una de las ocasiones en las que se manifestó esta preocupación fue una clase pública, organizada por estudiantes nucleados en la asamblea y docentes de la cátedra de Psicología Sanitaria “B”. Al inicio, cuando una de las docentes invitadas preguntó “en qué andaba el debate entre estudiantes”, uno de los independientes tomó el micrófono y dijo que se venían preguntando por la relación entre la CONEAU y la Ley de Educación Superior (LES), para saber qué posición tomar ante la primera.

La docente mencionó entonces las principales críticas a la LES durante los ‘90. Entre otras cosas explicó que era “una ley promovida por el FMI, con el mandato de que la universidad se transforme en capacitadora de recursos humanos” y añadió que la LES lesionaba la autonomía universitaria a través de la intervención de la CONEAU, “un órgano de fiscalización y auditoría”. Presentó con desconfianza a los pares evaluadores, diciendo que integraban una comisión que no tenía representantes estudiantiles. En síntesis, una posición crítica y de desconfianza, en la que se encontraban –en distintos grados– otros docentes; como uno del área social que en otra situación dijo: “La LES ya está acá adentro [de la universidad]: en los sueldos, en las pasantías, en los posgrados arancelados”. Expresión que aludía a las nuevas formas de financiamiento que posibilitaba dicha legislación, achicando la responsabilidad estatal con respecto al presupuesto para la educación superior.

Estas posiciones coexistían con otras perspectivas a través de las cuales la CONEAU era explicada y vivida en la Facultad. “La CONEAU de ahora no es la misma que en los ‘90”, dijo un docente del área de las neurociencias que fue invitado a uno de los debates organizados desde la asamblea. Este docente, que había participado como par evaluador de otras unidades académicas, decía que en líneas generales el funcionamiento de aquel organismo le parecía confiable. “Yo estoy encima de la CONEAU”, afirmó aquella vez ante los estudiantes, dando a entender que él no creía que los procesos de acreditación pusieran en peligro la autonomía universitaria.

Volví a encontrar manifestaciones de esta confianza en la CONEAU en otra ocasión, a la salida de una movilización estudiantil ante el Consejo Superior. Una docente se acercó a mí y me expresó que lamentaba lo que estaba ocurriendo, porque ella había participado en la Autoevaluación Institucional (el paso previo a la visita de la

comisión de pares) y podía “dar fe” de que los criterios de evaluación habían sido elaborados “colectivamente”. Dicho esto, me compartió su conjetura: un grupo minoritario, que seguramente no era representativo del estudiantado de Psicología, quería imponer su posición a último momento y tirar por la borda todo el trabajo realizado.

También había quienes sostenían que la CONEAU permitía “pelear por más presupuesto”. Factor en juego cuando aquel funcionario dijo que rechazar la acreditación sería un “suicidio político”, ya que se esperaba que la acreditación posibilitara la llegada de una partida presupuestaria relevante para nuevos cargos docentes, detallados en el Plan de Mejoras elaborado por la Facultad. Más allá o más acá de la discusión acerca de cómo impactaba la evaluación externa sobre la autonomía universitaria, el factor presupuestario parecía central en la relación con la CONEAU que desarrollaban quienes formaban parte de la gestión institucional. Advertí esto en otro escenario, en la mesa de unas Jornadas de Educación realizadas en la FFyH. Un ingeniero que había pasado por distintos cargos de gestión universitaria presentaba una ponencia sobre la relación entre políticas públicas y tutorías académicas. Recurriendo a su experiencia en gestión, dijo que las primeras carreras que tuvieron tutorías fueron las ingenierías, como consecuencia de evaluaciones de CONEAU que ejercían presión por las bajas tasas de egreso. Había presión, pero también una “prescripción política” de bajar dichas tasas, aclaró. En ese contexto, “no acatar a la CONEAU” era equivalente a “no acceder a fuentes de financiamiento”. Y explicó que, con el paso del tiempo, y sobre todo a partir del cambio de gobierno y la llegada del kirchnerismo, este recorrido a través de CONEAU para acceder a financiamiento se había vuelto “prototípico”.

La investigación del sociólogo Fabio Erreguerena (2017) sobre las relaciones entre el campo universitario, el gobierno nacional y el campo burocrático-estatal permite complejizar y precisar el análisis sobre este punto. Durante los '90, sostiene el autor, el Estado asumió un rol de evaluador desconfiado y descomprometido. Pero a partir del 2002 se produjo un nuevo tono en las relaciones entre gobierno y universidades públicas; viraje en el cual la dinámica presupuestaria fue un aspecto central,

principalmente a partir del pago de partidas presupuestarias atrasadas. Esa acción del gobierno nacional estableció un nuevo marco de relaciones, el cual aprovecharon distintos organismos –como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), los Consejos de Decanos y las Asociaciones de Facultades, integrantes de lo que Erreguerena llama “espacio de frontera” entre gobierno y universidad– y así “impulsaron que el Ministerio de Educación creara líneas de financiamiento específicas que atendieran los requerimientos de los planes de mejora institucional” (p. 183), elaborados en procesos de evaluación y acreditación.

Erreguerena (2017) demuestra que los consejos de decanos y las asociaciones de Facultades legitimaron el funcionamiento de la CONEAU –y del control estatal– en tanto fueron partícipes en la elaboración de los criterios de evaluación y de calidad que serían tomados en cuenta tanto en los procesos de acreditación como por los programas de mejoramiento financiados por la Secretaria de Políticas Universitarias. En otras palabras, a partir de ese momento, los estándares no serían definidos por el Estado, sino por integrantes de las comunidades universitarias. Esto permite comprender la confianza que algunxs docentes sentían con respecto al funcionamiento del proceso de acreditación; aunque tampoco podemos perder de vista la complejidad de dicho proceso y las faltas que fueron denunciadas en la etapa de autoevaluación.

Según Erreguerena, la creación de nuevos programas de financiamiento ligados a procesos de acreditación, sumada a la participación de integrantes de las unidades académicas en la elaboración de los estándares de calidad, posibilitaron la consolidación de un “recorrido estándar para acceder a recursos específicos de mejoramiento de la calidad: solicitud para estar incluida en el listado de carrera de interés público; acreditación ante CONEAU y presión, durante y posteriormente al proceso de acreditación, para la apertura de una línea de financiamiento en la SPU para enfrentar las debilidades y problemas detectados” (Erreguerena, 2017, p. 186). Es esta compleja dinámica la que se encuentra detrás de aquella reconfiguración y legitimación de la que hablaba el entonces Secretario de Políticas Universitarias, Martín Gill, en La Voz del Interior. Una dinámica en la que el financiamiento era un factor central; pero que también tenía otros alcances. Porque, como también evidencia el

exhaustivo análisis de Erreguerena, posibilitaba “líneas directas de articulación política y técnica” entre lxs decanxs y la autoridad estatal, encarnada en la SPU, ya que salteaba la mediación del Consejo Interuniversitario Nacional y, por lo tanto, de sus integrantes: lxs rectores.

Siguiendo este recorrido, el proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología ponía en juego, por un lado, tanto recursos económicos como una jerarquización del poder decanal, lo cual nos permite comprender de mejor manera en qué sentidos el rechazo a la acreditación suponía, para la gestión institucional, un “suicidio político”. Por otro lado, el análisis de Erreguerena nos ayuda a comprender los procesos políticos que, a partir de los gobiernos kirchneristas, colaboraron para que toda una porción de la comunidad educativa se pliegue a la legitimación de CONEAU. A partir del 2002, el valor de dicho organismo fue mutando, hasta llegar a convertirse en una presencia inexorable que también podía funcionar como fuente de recursos.

Regreso a la clase pública en la que estudiantes y docentes ponían en relación la CONEAU, la LES, la autonomía universitaria y la participación estudiantil. Alguien trajo a colación el riesgo de que perdieran validez los títulos, la preocupación de aquella estudiante a quien le “saltaron al cuello”, compartida sin embargo por muchxs estudiantes. Cuando pasaban a hablar por las aulas, funcionarixs de la gestión institucional argumentaban que se trataba de un peligro real, e incluso en La Voz del Interior se podía leer que “de no concretarse este proceso, la CONEAU puede recomendar al Ministerio de Educación de la Nación que ‘se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la carrera, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos’ (artículo 76º de la LES)”³⁰.

Una de las docentes invitadas dijo al respecto que los títulos los otorgaba la universidad, y que por lo tanto “esa pelea había que darla en el Consejo Superior”. Y añadió: “Recordemos que en la UNC hay un gobierno oficialista”, aludiendo de algún

30 Ver: “Estudiantes y docentes se rebelan contra la CONEAU”, en diario La Voz del Interior. Disponible en <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/estudiantes-docentes-se-rebelan-contra-coneau>

modo a las “fronteras dinámicas” del campo universitario de las que habla Erreguerena, y a la importancia de la relación política entre el rectorado de la UNC y el gobierno nacional en la dinámica del conflicto.

“También hay que hablar sobre lo que se va a votar el lunes”, agregó entonces una estudiante. Finalizados los debates públicos organizados por la institución durante el período de prórroga, era probable que ingresara al HCD el Plan de Mejoras con las modificaciones del plan de estudios que habían suscitado el conflicto: su aprobación era imprescindible para continuar con el proceso de acreditación. En ese momento dio un paso adelante Fabiana, una militante de Asociación Libre –la conducción del CEP–. “Acá les traigo el proyecto que se va a tratar el lunes”, dijo mostrando unas hojas que, en resumidas cuentas, daban a entender que la gestión se proponía aprobar el Plan de Mejoras. Fabiana dejó ver que ella y sus compañerxs de Asociación Libre no estaban de acuerdo con la aprobación de un proyecto en el que –más allá de los debates y jornadas informativas– no habían tenido incidencia. Manifestó que sentían que el proceso se seguía haciendo “a espaldas de los estudiantes”. Y que por eso querían sumar fuerzas con lxs estudiantes de la asamblea para movilizar al consejo directivo en la próxima sesión.

A pesar de ello, Valeria y otrxs independientes no dejaron pasar la oportunidad para reclamar por algunas de las acusaciones que venían recibiendo desde que el Centro de Estudiantes había dejado de participar en las asambleas. Más allá de convocar y movilizar en conjunto, “Volvamos a legitimar el espacio de la asamblea”, pidió Valeria. Porque “todo el mundo concibe a la asamblea como un espacio de violentos. Y acá no somos todos violentos. Yo no me voy a hacer cargo de compañeros efervescentes. Hay ciertas cosas que no deben decirse, porque si no la asamblea se deslegitima y terminamos siendo todos locos y troskos”. A medida que los caminos institucionales se mostraban como ineficaces, la acción directa ganaba protagonismo. Sin embargo, como muchxs sabían, esto implicaba ser blanco de las críticas que delimitaban lo anti-democrático –o violento– en el ámbito universitario.

6. Sobre los usos de la violencia como acusación y justificación

A fines de junio, un mes y medio después de aquella clase pública, las modificaciones al Plan de Mejoras fueron finalmente aprobadas por el HCD, pese a las protestas llevadas a cabo por lxs estudiantes que participaban de la asamblea. En ese lapso lxs estudiantes se movilizaron a varias sesiones del Consejo Directivo, e interrumpieron la sesión en dos ocasiones. Continuaron pasando por las aulas, y organizaron distintas actividades de politización: clases públicas, charlas-debate, y un Foro por la Educación Pública. También presentaron dos proyectos de resolución en el HCD, uno elaborado entre lxs estudiantes en asamblea y la conducción del Centro de Estudiantes, otro en conjunto con un grupo de graduadxs de la carrera. El segundo proyecto contenía una posible reglamentación para la Comisión Curricular –una exigencia de los pares evaluadores de CONEAU–, un espacio de asesoramiento al HCD y a Secretaría Académica con amplias responsabilidades, como por ejemplo: monitorear la implementación del nuevo plan de estudios, sugerir cambios en los programas de las asignaturas, o bien sugerir estrategias para remediar problemas de rendimiento académico. La comisión estaría conformada por miembros de los cuatro claustros, por lo cual era cuestión de interés incidir en su reglamentación, que establecería los requisitos de selección de sus integrantes, el período de duración de sus funciones, la posibilidad de estipular instancias participativas abiertas a toda la Facultad como parte del normal funcionamiento de la comisión, entre otras.

“Queremos ser propositivos”, decía un estudiante independiente en una reunión con graduadxs, cuando propusieron armar en conjunto dicho proyecto de resolución. “Ser propositivos” era un modo de tomar distancia y combatir la imagen de la (mera) política del conflicto, destituyente, sin articulación con las formas y canales institucionales de participación. Sin embargo, aquellos proyectos elaborados desde la asamblea no llegaron a ser tratados por el HCD en la última sesión del semestre: no fueron presentados con el tiempo reglamentario suficiente como para formar parte del “orden del día”, y el consejo votó en contra de ingresar –sobre tablas– nuevos temas concernientes a la acreditación.

Después de la aprobación del Plan de Mejoras, cuando lxs estudiantes se reunieron para reconstruir lo ocurrido, alguien comentó que, sobre el final de aquella sesión, mientras salían de la sala, un consejero docente le dijo al pasar: “Ya los acreditamos”. El comentario, provocador sin duda, no hizo más que acrecentar su sensación –compartida, por muchxs de las personas que allí se encontraban– de impotencia y contribuir a la percepción colectiva de que la dinámica institucional promovía una participación estudiantil cuya parcialidad la tornaba ficticia, es decir, irrelevante en la producción de decisiones: “Podrían haber acreditado hace tres meses... lo único que hicieron fue desgastarnos”, dijo una estudiante después de los hechos. Por otra parte, la resolución aprobada –el objeto que oficializaba la voluntad institucional y hablaba de su proceso de elaboración, a través de los vistos y considerandos– nada decía de la existencia de estas otras perspectivas. En otras palabras, era visto por lxs estudiantes como un registro que negaba o invisibilizaba estas disidencias. Es por eso que, tiempo después, en un encuentro entre militantes de distintas carreras, cuando uno de los independientes de Psicología se dispuso a contar su experiencia en este conflicto, dijo que había elaborado para la ocasión dos cronologías: una “normativa”, con leyes, resoluciones e informes oficiales; y otra que llamó “real”, que contenía todo lo que habían hecho lxs estudiantes y que no figuraba en ninguno de aquellos registros.

Los distintos gestos de indiferencia o no reconocimiento del reclamo estudiantil –que nuevamente fue denunciado en aquella clase pública que acompañamos en el apartado previo, por quien dijo que la institución estaba tomando decisiones “a espaldas de los estudiantes”–, eran vividos como una expresión de violencia simbólica –recuperando la clasificación propuesta Bourgois (2005)– que reproducía la posición de asimetría de lxs estudiantes dentro del cogobierno universitario. Por otra parte, aquel comentario –“ya los acreditamos”– refería a una de muchas interacciones cotidianas – en el capítulo III volveré sobre ello– en las que esta violencia simbólica se volvía personal, afectaba al valor de su destinatarix y, por lo tanto, era vivida como una suerte de humillación. El antropólogo Didier Fassin (2019) señala que este tipo de interacciones, que involucran un componente ético y afectan a la dignidad de la

persona, constituyen un ejercicio de violencia moral. Y aunque en lo cotidiano ésta se encuentra trivializada, es preciso advertir que se asienta sobre una inferioridad estructural –en este caso, sobre las relaciones asimétricas de poder entre claustros estipuladas por el cogobierno–.

En el discurrir del conflicto, a la protesta por la falta de participación estudiantil lxs estudiantes fueron añadiendo la denuncia de distintas asimetrías presentes en las relaciones de poder del ámbito universitario. Como en una de las movilizaciones al Consejo Superior que se llevarían adelante durante el segundo semestre, cuando lxs independientes prepararon flores de papel para entregar a los consiliarios, en las cuales habían escrito: “Violencia es concursos docentes arreglados”; “Violencia es precarización laboral en la UNC”; “Violencia es la cana en la UNC”; “Violencia es 2000 raciones para 120000 estudiantes”; “Violencia es ignorar al estudiantado”; “Violencia es el voto ponderado”; “Violencia es vender la educación pública”.

Por otro lado, la denuncia de estas asimetrías servía de justificación para formas de acción directa. De hecho, en aquella reunión en las afueras de la Facultad de Psicología, lxs estudiantes también se estaban preparando para movilizar al Consejo Superior ya que, de acuerdo con los estatutos de la UNC, la modificación del plan de estudios de una carrera –uno de los ítems que conformaba el Plan de Mejoras elaborado por la Facultad de Psicología– debe ser aprobado en primer lugar por el HCD de la Facultad correspondiente, y luego por el HCS de la universidad.

Así, luego de compartir sensaciones sobre el día previo, comenzó la marcha hacia la sala de sesiones del HCS. Lxs estudiantes independientes de Psicología que venían participando en las asambleas, militantes de distintas agrupaciones de izquierda de Psicología y de la FFyH, junto con militantes de otras Facultades, levantaron banderas, carteles e instrumentos y emprendieron el recorrido. Cruzaron primero por el hall central de la Facultad de Psicología, cantando y haciendo escuchar los bombos y algunos saxos que acompañaban al final de la columna, ante las miradas de quienes estaban estudiando o conversando en los alrededores. Desde algunas oficinas salían no docentes a ver qué ocurría. En los pasillos del segundo piso, que balconearon hacia

el hall central, se asomaban docentes que salían de los boxes de cátedra o de sus laboratorios.

Los cantos y aplausos se mantuvieron durante todo el trayecto: a la salida de la Facultad de Psicología, en la cuadra que separa a este edificio de las baterías “D” (donde funciona el HCS), pasando al frente de la escuela de graduados de Ciencias Médicas, y en la antesala del claustorum o sala de sesiones, en cuya puerta de acceso hay un puesto con personal policial. Una vez adentro, se apagaron las voces y los instrumentos. Mientras la sesión del consejo se desarrollaba –el secretario leía un documento en voz alta–, todas las personas que venían marchando ingresaron y se distribuyeron alrededor de la gran mesa circular que reunía a lxs consiliarixs, ocupando ampliamente la sala y esperando el momento apropiado para intervenir. En principio, el uso de la palabra por terceros durante las sesiones debía ser cedido por los miembros del órgano colegiado. Pasados unos breves instantes, el rector propuso que dos voceros estudiantiles se acercaran al micrófono.

La sala estaba colmada. Se encontraban allí lxs decanxs de cada una de las 13 Facultades, 13 representantes por el claustro docente, 9 por el claustro estudiantil, 3 por egresados, 1 por no docentes, el rector y el secretario general; además de funcionarios y personal administrativo que se mezclaban ahora con los estudiantes movilizados alrededor de la extensa mesa. Una militante de una agrupación ligada al Partido Obrero y una estudiante independiente fueron las voceras. Ante el micrófono, dijeron que los estudiantes venían resistiendo la acreditación desde el mes de abril con distintas acciones de lucha y solicitaron detener el proceso de acreditación de Psicología. Luego fue un consiliario estudiantil quien tomó la palabra y puso en juego la posibilidad de la acción directa. Dijo que, si la acreditación era tratada en aquella jornada, lxs estudiantes estaban dispuestxs a interrumpir la sesión.

A partir de ese momento comenzó una negociación que repitió varias veces los siguientes pasos: el rector expresaba de distintas maneras los límites de su potestad, y lxs estudiantes respondían con señales de interrumpir la sesión. Primero el rector dijo serenamente: “Las modificaciones del plan de estudios de Psicología no están en el orden del día, por lo que este tema que ustedes plantean se resolverá al finalizar la

discusión del orden”. A continuación, intentó retomar el asunto que estaban tratando previamente en sesión, pero se levantaron los cantos y las palmas, tapando el volumen del micrófono. El rector propuso pasar el tema a comisión, lo cual –como sabía cualquiera que conociera mínimamente el funcionamiento de los órganos colegiados de cogobierno– suponía postergar su tratamiento, colocando el problema en un espacio de deliberación cerrado a algunos integrantes del Consejo Superior. Los estudiantes entonces volvieron a interrumpir la sesión con cantos, que no cesaron ante los nuevos argumentos del rector, quien en los siguientes minutos argumentó que: no podía imponer una posición a otros consiliarios; la acreditación no se podía frenar; no podía ir en contra de la autonomía de cada Facultad. “No somos un estado”, dijo en otro momento, sintetizando de algún modo los límites de su poder en esa organización de base pesada y horizontalizada, que hace de la universidad una institución cuyo funcionamiento no se asemeja al del Estado ni al de una empresa (Erreguerena, 2017).

En el medio de la protesta –que derivaría finalmente en el levantamiento de la sesión– un hombre que había estado observando toda la situación –un administrativo del rectorado, supuse, por la formalidad de su vestimenta–, se acercó y me dijo:

- Deberían usarse las vías institucionales para esto.
- Bueno –le respondí pensando que me estaba tomando por un estudiante–, en realidad varios proyectos fueron presentados en el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología.

Probablemente mi respuesta no le resultó de interés porque, volviendo su mirada a los estudiantes que protestaban, me dijo “esto es violencia”, y dio por terminada la conversación.

Como mostró aquel reclamo de Valeria al final de la clase pública, ésta no era la primera vez que eran acusados de violencia. Ya había ocurrido cuando el Centro de Estudiantes había dejado de participar en la asamblea, momento en el que surgieron los rumores de que ésta estaba siendo aparateada “por un grupo de violentos”. Antes, en los inicios del conflicto y tras la primera interrupción de sesiones del HCD de Psicología, la Facultad había emitido un comunicado oficial en el que cuestionaba los

“métodos violentos” empleados por “un grupo de estudiantes” que desconocían las “instancias de debate” y los “consensos alcanzados”. Luego, en el mismo texto, se solicitaba respetar los órganos colegiados “democráticamente elegidos”.

El principal medio gráfico cordobés expresó preocupaciones similares. En los inicios del conflicto recogía las voces de estudiantes de la asamblea pidiendo que se “abra el debate a los estudiantes y docentes”³¹. Pero lo que en un primer momento fue valorado como signo de “rebeldía”, a partir la toma de la sala de sesiones del HCS –que ocurriría al poco tiempo de esta movilización– fue marcado como “violencia”, “totalitarismo” y “desprecio de los modos democráticos”³².

Comencé diciendo que las acciones de politización en torno al proceso de acreditación se iniciaron a raíz de la identificación, por parte de lxs estudiantes, de una falta en los espacios institucionalmente organizados para la producción de acuerdos. Es allí donde se esperaba discutir las respuestas a presentar ante los requerimientos formulados por la comisión de pares evaluadores de CONEAU; tarea que entre otras cosas involucraba modificaciones al plan de estudios de la carrera. De la identificación y denuncia de esta falta participaban el Centro de Estudiantes, agrupaciones estudiantiles de todo el espectro político y estudiantes no agrupados.

Tal como argumenté en este apartado, dicha falta puede ser entendida como un acto de violencia institucional, la cual habilita y justifica, desde la perspectiva estudiantil, la iniciativa de una acción directa que opera al mismo tiempo como denuncia de esa violencia y como forma de resistirla. A partir de allí vimos cómo distintas voces –medios de comunicación, agentes institucionales, entre otras– respondían con críticas hacia las acciones de protesta estudiantil. Críticas que, a fin de cuentas, constituían una manera de disputar los perímetros de la política universitaria, recalificando la acción directa como acción violenta y, por lo tanto, convirtiéndola en acción “no política”.

31 Ver: “Estudiantes y docentes se rebelan contra la CONEAU”, en diario La Voz del Interior. Disponible en <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/estudiantes-docentes-se-rebelan-contra-coneau>

32 Ver: “La acreditación universitaria”, en diario La Voz del Interior. Disponible en <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/acreditacion-universitaria>

7. *“Demasiado visibles”*: efectos y costos de un proceso fallido

Era el segundo día de la toma en la sala de sesiones del Honorable Consejo Superior, ubicada en las baterías “D”, donde también funcionaban aulas comunes y la Secretaría General del Rectorado. Faltaban unos minutos para que comience la asamblea interclaustrales, convocada para las 18 horas en ese mismo lugar. El HCS había aprobado el día anterior las modificaciones al plan de estudios propuestas por la Facultad de Psicología, en una sesión desarrollada estratégicamente en las afueras de la ciudad, a kilómetros de la protesta estudiantil. Sin embargo, en los pasillos de la UNC la polémica giraba en torno a las formas y los métodos de la protesta. Una colega no docente me contaba que, en la oficina de la UNC donde trabajaba, estaban todos hablando del tema: “Otra vez estos troskos, me tienen hartos”, habría dicho alguien. “Rompiéron algunos vidrios”, habría expresado un no docente con preocupación. “Te aseguro que esa chica, la que salió en la tele con el peinado raro, no estudia Psicología”, me dijo un docente de Psicología, desconfiando de una militante de la TPR que habían entrevistado en un noticiero local. El diario Día a Día no ponía en duda la condición de estudiantes de Psicología de quienes protagonizaban la medida, pero reducía la responsabilidad a unos pocos, adjudicando la toma a quienes estaban “agrupados en la organización Tendencia Piquetera Revolucionaria (TPR)”. La Voz del Interior, por otro lado, sostenía que la ocupación era llevada adelante “por agrupaciones estudiantiles de izquierda”³³; señalando además que la medida trababa la entrega de 400 títulos y los nombramientos de 100 docentes. De modo análogo a la acusación de violencia, aquí la acción directa era la (mala) política que entorpecía el normal funcionamiento institucional

En la asamblea de ese día me llamó la atención el malestar que mostraron los estudiantes independientes. Las primeras intervenciones, de militantes de diferentes agrupaciones de izquierda, habían “celebrado” la toma, al igual que la llegada del conflicto a los medios de comunicación. Hasta que llegó el turno de una estudiante de Psicología, quien dijo ese día había estado pasando por los cursos y que se había

33 Ver: “400 títulos trabados por la toma del Rectorado”, en diario La Voz del Interior. Disponible en <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/400-titulos-trabados-por-la-toma-del-rectorado>

encontrado “con mucha indiferencia y rechazo”. Alguien le había contado que por la radio amenazaban con iniciarles un proceso judicial a quienes estaban en la toma. Dijo además que sentía que con la toma no le estaban haciendo pagar un “costo político” a nadie. Después habló Ignacio, quien enérgicamente dijo “todo muy lindo con venir a debatir acá”, pero que lo importante era “ir a las bases” y volver a pasar a los cursos, “hombro a hombro con los compañeros de psicología”. Era evidente que estaba enojado y agotado. Ni bien terminó de hablar se dio vuelta y se perdió entre la gente.

“El tema siempre es cómo salir de la toma”, escuché decir tiempo después, en otro conflicto que también había terminado con la ocupación de un edificio de la UNC. Una expresión que tiene sentido en cada una de las ocupaciones que seguí en mi trabajo de campo. Porque, como decía Ignacio y lo demuestran estas páginas, hay mucho trabajo invertido en un proceso de politización y de protesta. “Los compañeros de Psicología” podían dar cuenta de eso, más que muchas de las agrupaciones que habían comenzado a acompañar el reclamo a partir del momento de la toma, a quienes de algún modo Ignacio reclamaba.

No se trataba solamente de lo hecho en los meses previos, sino también de las energías invertidas en la toma, que supuso: pasar por los cursos, hablar con medios hegemónicos y alternativos, realizar una marcha y participar en asambleas por demás extensas, porque había muchos grupos que antes no estaban “y redundaban en sus intervenciones”. Durante la marcha, “los de psico” además se ocuparon de preparar diferentes intervenciones: tres estudiantes, vestidas de negro, llevaban carteles con consignas de la marcha y, en cada semáforo, se paraban al costado de los colectivos o delante de los autos haciendo los gestos de los tres monos sabios: no ver, no oír, no decir. Otrxs llevaban flores de papel con distintos mensajes sobre el proceso de lucha, para repartir entre automovilistas y peatones. Un conductor tiró la flor a la calle ni bien la recibió; otra persona leyó el mensaje y colgó la flor en el espejo retrovisor. Ignacio, por su parte, llevaba dos porras de cotillón y una peluca, y bailaba con un cartel en el pecho que decía “CONEAU”. Intervenciones que apelaban a la fuerza de la estética en la política, buscando afectar el campo de lo sensible, irrumpiendo en lo cotidiano de formas no esperadas.

La toma de la sala de sesiones del HCS en las baterías “D” se sostuvo hasta la semana siguiente, cuando se levantó tras cumplirse 8 días de ocupación. El levantamiento de la medida fue objeto grandes discusiones, y se produjo después de varias asambleas cargadas de tensión. Esto se relaciona con un patrón que registré en distintos conflictos que involucraban medidas de acción directa. A diferencia de otros contextos, en los que acciones como la marcha constituyen un medio eficaz para dinamizar la negociación con los agentes gubernamentales (Quirós, 2011), en el ámbito universitario las tomas u ocupaciones no siempre desembocaban en nuevas instancias de diálogo, y en general parecían no incidir en el curso institucional de toma de decisiones.

Por una parte, el paso de los días y la difusión de críticas hacia “las formas” de la protesta hacía crecer el descontento y la distancia entre el estudiantado y lxs protagonistas de las tomas; tensión que en algún punto se volvía insostenible y llevaba a deponer la ocupación. En el proceso particular que aquí analizamos, a la sanción de los medios y docentes sobre la “reacción violenta por parte de los manifestantes”³⁴ se acopló el descontento de aquellxs estudiantes de distintas carreras de la UNC que, durante los 8 días que duró la toma, se habían acercado a las baterías “D” –edificio donde funciona la sala de sesiones del HCS– a realizar trámites, encontrándose con las oficinas cerradas. Por otra parte, el cogobierno no interpretaba a la toma como un pedido de diálogo, sino como un intento de obstaculización de procesos institucionales, y así fue como en el 2013 –cuando se desarrolló el conflicto que aquí abordamos– y en el 2016 –ante los conflictos en torno a la reforma política ligada al mecanismo de elección directa– las sesiones del HCS y de la Asamblea Universitaria, respectivamente, fueron trasladadas a las afueras de Ciudad Universitaria con el objetivo de aprobar las decisiones en disputa lejos de la movilización estudiantil. En otras palabras, se trasladó la acción institucional a un lugar en el que ésta no fuera

34 Ver: “Estudiantes de Psicología tomaron la Sala de sesiones del Consejo Superior de la UNC”, en diario Día a Día. Disponible en <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/estudiantes-psicologia-tomaron-sala-sesiones-consejo-superior-unc>

afectada por la acción directa, de tal manera que toda la inversión de energía por parte de lxs estudiantes terminó en malestar e impotencia –en un “desgaste”–. Tomada la decisión institucional, la ocupación quedaba sin objetivo y en búsqueda de alguna reivindicación que permitiera dar valor al trabajo realizado.

Ocupar tal posición no generaba sólo un “desgaste”; tenía además sus costos, que no eran intrascendentes para mis interlocutores. Valeria me decía que entre lxs independientes siempre se preguntaban “cómo cuidarnos”. “Hay compañeros que están mucho más junados que otros. ¿Cómo hacemos para cuidar eso?”. A la hora de realizar algunos trámites en la Facultad, por ejemplo, pensaban en quién no sería reconocido, para evitar problemas. Ella misma había vivido recientemente una situación inquietante, la cual me narró detalladamente y aquí sintetizo: después de la primera noche de ocupación del HCS, Valeria volvió muy temprano a su casa para estudiar, ya que al día siguiente rendía un parcial. Antes de comenzar, pasó por una panadería. En la cola había una mujer y un policía. En cierto momento, éste último miró a Valeria, sonriendo, y le dijo “qué chico que es el mundo, ¿no?”. Ella no lo reconoció, respondió que no sabía quién era. Él, en cambio, le dijo: “Yo sí te ubico”. Valeria recordó entonces el día anterior y los forcejeos entre estudiantes, policías y funcionarixs en el momento del ingreso a la sala de sesiones del Consejo Superior: aquel oficial probablemente había estado en el puesto de control policial. El amedrentamiento ligado a ser reconocidxs por sus acciones de protesta, entonces, no sólo pasaba por las miradas de funcionarixs institucionales: también abarcaba la mirada criminalizadora de las fuerzas del orden. Por eso Valeria decía que “tener voz propia” y decir “lo que estás haciendo no me contempla”, es un empoderamiento que “también tiene un costo”. En este sentido, tomar la palabra y denunciar que lxs estudiantes no estaban siendo tenidos en cuenta para la toma de decisiones supuso volverse “demasiado visibles”.

Todo esto me lleva nuevamente hacia el reclamo de Ignacio, cuando dijo que más allá de “venir a discutir acá”, había que ir a recorrer curso por curso, “como los de psico”. Los “efectos políticamente productivos” (Quirós, 2016) de este proceso estaban, desde estas perspectivas estudiantiles, en el trabajo de politización al interior de la Facultad, en las pasadas por los cursos. En este sentido, Ignacio decía que para él y

sus compañerxs de Psicología no se trataba de hacer “pagar un costo político” a la gestión, ni tampoco de encerrarse en el debate asambleario o en el repudio a la LES a través de un comunicado. Pese a las situaciones de etiquetamiento, indiferencia y rechazo vividas, mis interlocutores valoraban que durante la toma habían conseguido generar debates en las aulas, conocer personas que les manifestaban su apoyo y estudiantes que luego se acercaban con preguntas a la mesita que habían armado en el hall de la Facultad. La lucha contra la acreditación “fue un fin genuino” –me decía Valeria– que también “sirvió para más cosas”, como por ejemplo para “sensibilizar” a muchos estudiantes. Aunque es preciso añadir otro efecto: la acción política estudiantil también produjo la democratización de un asunto institucional. En cierta ocasión una militante de la FFyH dijo a lxs independientes: “Hay procesos que suelen ir por los órganos de cogobierno y la gente ni se entera”. En esta dirección, aunque la movilización estudiantil no consiguió participar como esperaba de la toma de decisiones, sí logró desencapsular un proceso institucional.

Capítulo III

PARTICIPAR EN ESPACIOS INSTITUCIONALES DE TOMA DE DECISIÓN Y EN SUS INTERSTICIOS: LA DINÁMICA DEL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DESDE PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES

Capítulo III - Participar en espacios institucionales de toma de decisión y en sus intersticios: la dinámica del Honorable Consejo Directivo desde perspectivas estudiantiles

1. Introducción

En el presente capítulo tomo como unidad de análisis un proceso político en particular: el conflicto producido a raíz del *cierre* de una cátedra “paralela” en la Facultad de Psicología. Una cátedra paralela, tal como se entiende en el ámbito universitario, es aquella que para una misma asignatura ofrece un programa que difiere al de la cátedra principal u oficial, ya sea por sus contenidos o por su metodología de trabajo. Junto a la libertad de cátedra, la posibilidad de optar por cursar en cátedras paralelas –y de ejercer la docencia bajo esta modalidad– favorece un pluralismo teórico, metodológico y político en la formación universitaria. La libertad de cátedra y las cátedras paralelas formaron parte las demandas del movimiento reformista de 1918, pero también de la agenda del movimiento estudiantil en reiteradas ocasiones a lo largo del siglo XX (Crespo y Alsogaray, 1994).

A través de este conflicto, exploraré otras dimensiones del desarrollo de procesos de politización en el ámbito universitario, con el fin de aportar a la reflexión sobre las formas en que la política es socialmente producida. En el capítulo anterior describimos el trabajo realizado por lxs estudiantes de las asambleas del 2013 para producirse como interlocutores válidos ante la gestión institucional, pero también el trabajo realizado ante el estudiantado en general, transformando al plan de estudios de una carrera de grado en un asunto de interés colectivo, y produciéndose ellxs mismxs, en tanto *independientes*, como agentes con una politización –en el sentido de cualidad política pero también de *cantidad* de lo político– capaz de convocar a sus pares. Una dosis de politización que les permitió ser vistos como *estudiantes* y a la vez ingresar en el desarrollo de la política institucional, sin quedar capturadxs en aquella imagen moral que representa a la militancia estudiantil como actividad ajena a lo académico – evocada, por ejemplo, por la película “El estudiante”, tal como propuse en la

Introducción– y virtualmente conducida por intereses individuales (posicionamiento, búsqueda de poder, etc.).

En las siguientes páginas enfocaré entonces el trabajo desplegado por estudiantes y militantes para negociar con autoridades y docentes, y para incidir en el Honorable Consejo Directivo (en adelante, HCD o Consejo Directivo) en tanto espacio de producción de consenso. Exploraré por lo tanto la dinámica de la producción de acuerdos al interior de este espacio, procurando evidenciar las condiciones y los problemas cotidianos de la participación estudiantil. Ello me llevará a contemplar otras formas y espacios de producción de consenso: intersticios del cogobierno que –como aquí sostengo– resultan necesarios para su funcionamiento *y/o* para evitar que el Consejo Directivo sea percibido como “una herramienta que se cierra en sí misma”, como supo definirlo una militante estudiantil.

En segundo lugar, al explorar la participación estudiantil en el HCD y sus intersticios se harán visibles nuevas situaciones de malestar, cuya acumulación –de acuerdo con mi tesis– constituye la condición de posibilidad para la emergencia de diversas formas de acción directa. Siguiendo estas orientaciones, el escrito se compone de distintos tipos de registros: por una parte, diferentes situaciones cotidianas protagonizadas por distintos estudiantes, atravesadas por la incertidumbre acerca de dónde comenzaban y dónde terminaban los espacios habilitados para su participación. Por otra parte, me apoyaré en reconstrucciones de sesiones del Honorable Consejo Directivo (HCD): sostengo que aquí se desarrollaba un interjuego entre la *politización* y la *despolitización* del conflicto en torno a Psicología Sanitaria B, dinámica en la cual los estudiantes buscaban incidir tanto a través de sus representantes como por medio de la acción directa.

2. Límites explícitos e implícitos de los espacios institucionales de participación

“Estuve tres años militando en el centro de estudiantes, pero llegué al Consejo [Directivo] y es como empezar de cero”, me dijo en cierta ocasión un ex-consejero estudiantil de Asociación Libre. Esta apreciación, surgida en una conversación de

pasillo, indicaba que la participación en el Consejo Directivo requería de aprendizajes que no se alcanzaban con la militancia más rutinaria o cotidiana –aquella de la mesita de consultas en el hall, de las pasadas por las aulas, del acompañamiento en el verano durante el curso de nivelación y de las campañas para las elecciones–. Incluso para alguien con experiencia en la militancia, el Consejo Directivo era un desafío singular.

Y digo desafío porque involucraba sus propios problemas y malestares. “Yo estoy terminando mi primer período en el Consejo y quizás tendría que renovar, porque somos pocos los que tenemos experiencia en esto dentro de la agrupación, pero estoy medio cansado”, me decía Nahuel, quien en ese momento –transcurría el año 2015– era consejero estudiantil por Asociación Libre. Y añadió: “Mirá que hace un tiempo ya que estoy, pero recién ahora estoy entendiendo algunas cosas”.

Nahuel expresaba cansancio, pero denotaba también fastidio, y aquí se reunían varias razones. Por una parte, esa tarde había sesión del Consejo y se esperaba una movilización desde la “Asamblea de estudiantes de Psicología contra el cierre de Sanitaria B”. La movilización estudiantil se inscribía en un conflicto que llevaba más de un año entre idas y venidas, y que había comenzado con un llamado a concurso en el año 2013 para el cargo de un profesor titular para la materia “Psicología Sanitaria”. Dado que hasta ese momento existían dos cátedras diferentes –llamadas “Psicología Sanitaria A” y “Psicología Sanitaria B”–, el llamado a concurso suponía la unificación de ambas en una misma estructura. A partir de entonces, un conjunto de estudiantes, con apoyo de algunas docentes, comenzó a desarrollar acciones de protesta y resistencia ante lo que denunciaba como el *cierre* de una cátedra paralela: la de Psicología Sanitaria B.

La movilización estudiantil de aquella tarde iba a plantear dos peticiones en el Consejo Directivo: en primer lugar, que se abriera otro concurso a los fines de garantizar un cargo titular para la cátedra “B”. En segundo término, que se abrieran “oficialmente” las inscripciones para su cursado en el presente año. El procedimiento de unificación –o de cierre– no estaba institucionalmente resuelto, y en la práctica aún funcionaban las dos cátedras. De acuerdo con lo que me comentaba Nahuel, lxs estudiantes podían inscribirse para cursar trabajos prácticos en Psicología Sanitaria B,

pero no podían matricularse como alumnos de dicha cátedra por la principal plataforma de gestión curricular; una situación que generaba confusión y un enojo creciente entre lxs afectados.

Asociación Libre y Sur en Psico, las dos agrupaciones estudiantiles con representantes en el HCD, estaban al tanto del conflicto y en diálogo con lxs estudiantes organizados en asamblea, aunque había desacuerdo en cuanto a qué propuestas llevar al Consejo Directivo. Por lo pronto, en aquella sesión, desde Asociación Libre presentarían un proyecto que habían elaborado en acuerdo con algunas personas de la asamblea, según me contaba Nahuel. Un proyecto –y he aquí una de las razones de su fastidio– que a través de las redes sociales estaba siendo criticado por otros sectores de la asamblea: “Lo que pasa es que los del FEL –Frente de Estudiantes en Lucha, agrupación ligada a la Tendencia Piquetera Revolucionaria a nivel partidario– plantean ir a pedir *por el todo y ya*. Que es eso o no es nada”. El proyecto, en cambio, era parte de una apuesta por trabajar para que la cátedra “B” pudiera iniciar normalmente sus actividades a partir del año que viene, y daba por sentado que la situación del año en curso era difícil de revertir.

El fastidio de Nahuel también se explicaba por las dificultades que encontraba para trabajar con docentes en la dinámica del Consejo Directivo. Su experiencia como consejero le había permitido advertir –me dijo por aquellos días– que lxs docentes se esforzaban permanentemente por “ocupar espacios”, es decir, por defender sus posiciones de poder al interior de la carrera y de cada cátedra. Procuraban, decía Nahuel, que “sus” ayudantes-alumnxs “junten antecedentes” para luego poder ingresar a la misma cátedra. Y actuaban en el HCD, cuando cumplían funciones como consejerxs, en función de estos intereses y posiciones. De acuerdo con la perspectiva de Nahuel, participar del Consejo demandaba una lectura atenta a las tramas de relaciones que cada asunto institucional ponía en juego, y a las estrategias que cada consejex docente desplegaba para cuidar de su posición y la de sus allegadxs.

La disconformidad con ciertas recurrencias de la dinámica del Consejo también provenía de aquellxs estudiantes y docentes que, sin formar parte de éste como consejerxs, seguían de cerca su funcionamiento. Así, en un debate previo a las

elecciones estudiantiles del 2015, un militante de una agrupación de izquierda dijo que el HCD era un espacio de disputa entre “facciones” y sus relativas posiciones de poder en la carrera. De este modo decía algo similar a Nahuel: que muchas veces las tensiones no se vinculaban con los contenidos manifiestos de la discusión, sino con las tramas de relaciones que cada tema afectaba. Por eso, decía aquel militante, lxs consejerxs se incomodan cuando alguien “hace ruido” en las sesiones y pone en juego otras perspectivas y demandas. Estas acusaciones eran un recurso empleado por diversas agrupaciones para sostener ante el estudiantado que la disputa política “real” estaba afuera del Consejo; y de este modo defender la necesidad de “abrir la participación” y emprender la politización de procesos institucionales de toma de decisión, buscando crear espacios que complementarían –o contrarrestarían los déficits de– la discusión adentro del HCD. Dicho de otro modo: sacar de su *encierro* o encapsulamiento a los espacios institucionales del cogobierno.

Poco tiempo antes había visto a Nahuel lidiar con ciertos obstáculos para participar en un proceso institucional de producción de acuerdos. Estábamos conversando en los pasillos de la Facultad cuando se acercó apurada una compañera de su agrupación. Un docente le había comentado que estaba por comenzar una reunión importante, en la cual desde Secretaría Académica informarían a lxs docentes acerca de la distribución de los “nuevos cargos”. Se trataba de más de 50 cargos docentes, habilitados por la Secretaría de Políticas Universitarias como respuesta al Plan de Mejoras elaborado en el 2013 por la Facultad para la CONEAU. Según se rumoreaba, estos cargos debían concursarse en el plazo de 3 años o se perdería el financiamiento. También se sabía que la gestión de la Facultad proponía usar estos cargos para “duplicar” las cátedras de 1er y 2do año; es decir, para crear una segunda cátedra para cada asignatura, lo cual –se argumentaba– facilitaría el trabajo docente, agobiado por las condiciones de masividad, al descentralizar las tareas en 2 equipos. Ahora bien, el *cómo* se produciría esta “duplicación” de cátedras era una cuestión que generaba desacuerdos. Por eso, la Secretaría Académica había enviado previamente una encuesta por correo electrónico a los equipos docentes de las cátedras de primer y

segundo año. Un relevamiento de opiniones y criterios con respecto a: cómo debería ser la propuesta curricular y programática de las nuevas cátedras (preguntando si los programas deberían ser iguales, semejantes o diferentes); cómo debería ser su organización académico-administrativa (concretamente, cómo distribuir la ratio docente-alumno en cada cátedra); y cómo debería llevarse a cabo el proceso de organización para la duplicación (en relación con la distribución de los nuevos cargos docentes y los ya existentes entre las 2 cátedras). Se sobreentendía que la encuesta serviría de insumo para la toma de decisiones.

La encuesta, por otra parte, permitía suponer que la gestión institucional también reconocía la necesidad de crear instancias de participación complementarias, a los fines de fortalecer o validar la toma de decisiones en el HCD. Sin embargo, algunos docentes se habían quejado porque las encuestas se estaban resolviendo sin contar con la participación de ayudantes alumnos, quienes no figuraban como destinatarios de éstas. En otros términos, también advertían un problema en torno a quién se incluía o se excluía de “tener voz”. Por esta razón una compañera de Nahuel quería organizar reuniones inter-cátedra entre ayudantes alumnos, para poder conversar de las encuestas involucrando a los estudiantes.

Nahuel decidió ir a la reunión sobre los nuevos cargos y yo lo acompañé, pero cuando llegamos hasta la puerta de la sala comenzó a dudar acerca de si podría ingresar, y terminó optando por quedarse afuera. Le había preguntado a su compañera, momentos antes, si la reunión era sólo para docentes, pero ella no lo sabía. Nahuel se puso a espiar por el ojo de la cerradura; veía muchos docentes y funcionarios, y me los iba nombrando. Cuando se acercó otro docente a la zona, con quien tenía cierto grado de confianza, Nahuel intentó nuevamente averiguar si era aquella una instancia reservada sólo para profesores. Su interlocutor lo pensó unos segundos y dijo:

- Mmm... sí, el mail sólo convocaba a los docentes.

- ¿Y me dirán algo si entro a la reunión? –preguntó Nahuel.

- Y... viste cómo son a veces –respondió sonriendo-. Y bueno, bancate que digan lo que quieran –concluyó como animándolo a entrar.

Pero Nahuel no estaba convencido. “Yo me mandaría de una” –me dijo explicándose–, “no lo hago porque eso puede tener repercusiones en la agrupación. Ya me pasó con la Comisión Curricular, y me terminaron mandando una nota”.

La Comisión Curricular dependía del Consejo Directivo y allí se analizaban las contingencias de la implementación del plan de estudios, el diseño de los programas de cada materia y los métodos de enseñanza-aprendizaje. “Por invitación de un docente”, Nahuel fue a una de sus sesiones, en la cual se iba a evaluar la posibilidad de implementar un modelo departamental de organización para la carrera. Una vez allí, Nahuel no pudo evitar interpelar a un docente que no estaba muy informado sobre la temática. “Me mandé la parte”, me dijo. “Y bueno, después me llegó una nota de X [una docente que formaba parte de la Comisión Curricular] diciendo cuáles eran las condiciones de funcionamiento de la Comisión y quiénes podían participar”. La reglamentación indicaba que debía estar compuesta por integrantes de los 4 claustros, pero en proporciones desiguales y designados tras un proceso de selección; todo lo cual era una forma diplomática de decir que Nahuel no era en aquel momento uno de sus integrantes y que, por lo tanto, no podía participar de sus reuniones de trabajo.

Sin embargo, y en el mismo comunicado, aquella docente mencionaba que la Comisión Curricular “debería ser *abierta*”. Así, la nota subrayaba que la Comisión era un espacio con condiciones para la participación, pero al mismo tiempo ponía en cuestión esos límites al sugerir otras condiciones de funcionamiento. Y de esta manera advertía sobre lo que era un problema recurrente: la existencia de espacios institucionales de toma de decisión que contemplaban de manera insuficiente a lxs estudiantes –como en el caso de la Comisión Curricular– o que directamente lxs dejaban afuera –como la reunión sobre la distribución de cargos, o las encuestas referidas a la duplicación de cátedras–. Las quejas de lxs estudiantes y los comentarios de distintxs docentes sostenían que teóricamente lxs estudiantes deberían tener más participación, que estas condiciones de participación –más o menos explícitas– terminaban cerrando los espacios a unas pocas personas. La recurrencia de este tipo de tensiones es, de acuerdo con mi tesis, manifestación de una *dualidad* estructural que atraviesa distintos conflictos de la política universitaria. En los procesos que aquí analizo, sostengo que se

manifiesta: por un lado, la influencia de condiciones que colocan al claustro estudiantil en asimetría política con respecto al claustro docente. Por otro lado, la influencia del espíritu del cogobierno y de la imagen de lxs estudiantes como protagonistas históricos de la universidad –recordemos lo señalado en el capítulo I–, impulsando demandas por una mayor participación estudiantil.

En otra ocasión, también en el 2015, me encontré en los pasillos de la facultad con Noé –una de las estudiantes que había participado de las asambleas contra la acreditación como independiente–, quien me preguntó sobre el proceso de duplicación de cátedras. Me comentó que la encuesta había llegado a la cátedra en la que ella participaba como ayudante-alumna, y que cuando se enteró por un docente de que ya habían enviado las respuestas, se enfureció y lo interpeló: “¡Pero a los ayudantes no nos avisan!”. “Hay información que no sé por qué no me llega” –me decía–, “¡No nos consideran a los ayudantes como plantel docente!”.

Vale recordar que, en los primeros momentos del conflicto por la acreditación de la carrera en el 2013, el Centro de Estudiantes había denunciado que “la convocatoria pública” a espacios de discusión sobre las modificaciones al plan de estudios no había sido “tan pública”, y que tampoco habían encontrado “voluntad de abrir el debate”, sino tan sólo “espacios informativos”. Ahora bien, apoyándome en las situaciones previamente descritas me interesa señalar que aquella apreciación –que ciertos espacios de discusión no son suficientemente públicos o abiertos, o que no lo son como lo proclaman en teoría– también emergía en situaciones más cotidianas y ordinarias, como por ejemplo en las dudas de Nahuel, cuando intentaba saber si podía ser parte de la reunión informativa sobre los nuevos cargos docentes.

En otra ocasión fue Juan, un egresado que integraba un equipo de cátedra como adscripto, quien me relató una experiencia similar. Estaba buscando a una docente para devolverle las llaves del box de cátedra. Ella se encontraba en el HCD. Juan fue hasta la puerta de la sala de sesiones pero, una vez allí, al igual que Nahuel, empezó a dudar. Consultó con un docente que pasaba si podía ingresar a la sala, y éste le dijo: “Las sesiones son públicas”. Juan me dijo que se sorprendió al escucharlo:

pese a que lo sabía, no se había animado a entrar. Ya con la determinación de ingresar tomó el picaporte, pero en ese instante salió una funcionaria de la gestión y al verlo le dijo: “Están trabajando ahí adentro”, dibujando nuevamente esa línea gris entre los espacios abiertos y cerrados. Recordando las palabras del docente, Juan le respondió: “Las sesiones son públicas”, y finalmente pasó a la sala.

Es preciso añadir que no todas eran situaciones de incertidumbre. Mis interlocutores también me comentaron de ocasiones en las que el funcionamiento institucional se había revelado decididamente opaco o cerrado. Un militante estudiantil de otra Facultad, con quien tuve oportunidad de conversar en distintas ocasiones, me relató los detalles de una reunión que tuvo con una no docente por aquellos días. Él se había comunicado con ella porque estaba “investigando algunas cuestiones que no entendía en las normativas”. Estaba buscando información sobre procesos institucionales que eran fuente de controversia en su Facultad. Con aquella no docente había cierta confianza, me dio a entender. En esa ocasión fue a su oficina y conversaron. Ahora bien, lo que llamó su atención fue el sigilo que marcó al encuentro: la no docente por momentos hablaba en voz baja y otras veces le daba la información escribiéndola en un papel, como queriendo evitar ser escuchada. Le decía que tal expediente estaba demorado en tal oficina, le indicaba el número de resolución correspondiente a lo que él estaba buscando, o bien le informaba cómo obtener información sobre procesos que estaban en curso –le decía, por ejemplo, que alguien de la comisión en la que se estaba tratando tenía que ir a Secretaría Académica, luego decir que quería “correr vista” del expediente número tanto, y así finalmente deberían darle una fotocopia del estado actual del expediente–. Le explicó que la carga de las actas de sesiones del HCD estaba demorada porque alguien realizaba dicho trabajo en horas extras, y a veces no recibía pago por ello. Él se fue asombrado por la vigilancia que rodeaba a procedimientos institucionales que se suponían “públicos”.

En otra oportunidad, fue un militante estudiantil que había sido consejero del HCD de la Facultad Psicología en años anteriores quien se quejó de algo similar. Hablando de cómo había sido su experiencia en el Consejo, me dijo: “Ellos tienen mucho manejo de esto: si no te fijás, de un momento a otro te están creando un

despacho entre dos o tres”. Los despachos son documentos elaborados previo a cada sesión, durante las reuniones de las distintas comisiones del HCD en las que se debaten los asuntos que conciernen al Consejo. De una comisión pueden salir varios despachos sobre un mismo tema, firmados por sus respectivos adherentes. Luego, en las sesiones del HCD, se lleva a votación en primer lugar aquel despacho que sale con más firmas de la comisión. Aunque también puede ocurrir que los despachos sean reelaborados o modificados durante las sesiones de Consejo, en función de nuevos acuerdos o negociaciones.

De lo que se quejaba aquel ex-consejero estudiantil era que estas reelaboraciones a veces se hacían “entre dos o tres”, dejando afuera a los estudiantes de este procedimiento. Como en aquella comisión de la que me contó en cierta ocasión una no docente: la discusión giraba en torno al pedido de una docente para pasar de una cátedra a otra, debido a que tenía problemas con el profesor titular. El debate estaba trabado porque había quienes querían que, junto con el pase de cátedra, se dejara constancia del problema con el titular. Mientras todos discutían, ella notó que un grupo de docentes estaba armando el despacho “a un costado”, lo que llevó a que un docente exclamara: “¡No puede ser que trabajen así, armando las cosas a escondidas!”.

Como señalé previamente, a través de estas situaciones me propongo evidenciar que, tanto para mis interlocutores estudiantiles como para docentes y no docentes, los procedimientos institucionales en los procesos de toma de decisión podían ser movilizados de manera opaca, cerrada o excluyente. Esto explica la inversión de energías por parte de estudiantes, pero también por parte de la gestión institucional, en organizar otras instancias de debate y producción de consenso. Esto me permite conjeturar que, para que el cogobierno funcione en tanto sistema e ideal con cierto grado de legitimidad, es necesario crear intersticios orientados a “abrir la participación”. De todos modos, es necesario señalar que el proceso de resistencia y disputa en torno a Psicología Sanitaria “B” también se desarrolló al interior del HCD, lo cual exploraremos con mayor profundidad en los próximos apartados.

3. Los espacios de producción de consenso en acción: una sesión del HCD

Retrocedo unos meses atrás, a una de las sesiones del HCD que tuvo lugar a fines de noviembre de 2014. Aquel día la asamblea estudiantil que resistía el cierre de Sanitaria “B” también se había movilizó hasta la sala de sesiones. El año académico estaba finalizando y, si todo seguía igual, en el 2015 comenzaría a funcionar Psicología Sanitaria como cátedra única, dejando de operar la cátedra paralela B. En términos *administrativos* –de acuerdo con las categorías de la disputa en el Consejo–, esto era el resultado de un concurso docente que había puesto en juego un cargo de profesor titular para “Psicología Sanitaria”. En otras palabras, un llamado a concurso que no había reconocido la existencia de Psicología Sanitaria “B” en tanto cátedra paralela. Y en el cual el primer lugar en el orden de mérito había sido obtenido por la docente que, hasta ese momento, estaba a cargo de la cátedra “A”.

Al explorar con mayor detenimiento este conflicto, identificamos que varias circunstancias *administrativas* obstaculizaban la continuidad de la cátedra B: en primer lugar, ésta se encontraba sin docente titular, ya que quien ocupaba ese cargo se había jubilado recientemente. Tampoco se había producido un llamado a concurso para ocupar ese vacío. Pero sí se había dado lugar a un llamado a concurso que daba por sentado la unificación de ambas cátedras. Todo indicaba que, en adelante, sólo habría una cátedra para aquella asignatura, con un programa próximo al de la ex-Sanitaria A.

De cualquier modo, la situación no resultaba tan lineal ni tan transparente para las personas involucradas en este proceso. Para empezar, el concurso se había realizado con el año académico en curso, es decir, mientras tanto Sanitaria “A” como Sanitaria “B” estaban funcionando; lo cual generaba institucionalmente un problema, también de orden *administrativo*: ¿Qué hacer con los estudiantes que ya estaban cursando en la cátedra paralela B? ¿Quién daría clases teóricas? ¿Quién tomaría los exámenes parciales y finales? El objetivo de la asamblea estudiantil, a fines de 2014, era comprometer a la institución –a través del HCD– a que se realizaran en el corto plazo las acciones necesarias para sostener el funcionamiento de la cátedra paralela B; motivo por el cual los estudiantes habían movilizó a aquella sesión a fines de noviembre.

La sala de sesiones era más bien pequeña. Cabían la mesa principal, un par de escritorios generalmente ocupados por funcionarios con computadoras –uno de ellos encargado del registro de sesiones–, y no mucho más. Cuando había público o una movilización, la gente acostumbraba a ubicarse en los pocos metros entre la única puerta y la mesa, lo cual era incómodo para lxs consejerxs cuando entraban o salían, al tener que pasar entre todas las personas. Para colmo, la puerta hacía mucho ruido cada vez que se abría y cerraba. Muy de vez en cuando el público llegaba a ubicarse del otro lado de la mesa o en el espacio que quedaba detrás de su extremo derecho; lugar que siempre ocupaba la decana y donde también sabían ubicarse otrxs funcionarios que iban a presenciar las sesiones o dar apoyo cuando había temas controversiales.

La decana comenzó recordando que en la sesión anterior se había debatido sobre las implicancias del convenio de la facultad de Ciencias Agronómicas con la multinacional Monsanto, pero que luego en el Consejo Superior no se pudo abordar el tema por “conflictos y disturbios” –aludiendo a una movilización estudiantil que se había hecho presente en el HCS–. Señaló –enfaticando las dificultades que la acción directa generaba sobre la eficacia institucional– que ese día el Superior además iba a tratar cuestiones vinculadas con el nuevo Convenio Colectivo de Trabajo para docentes. Finalmente, aprovechó este último punto para señalar que la facultad había organizado reuniones para debatir sobre las diferencias entre la versión local y la nacional del Convenio, demostrando así predisposición institucional para abrir espacios de diálogo complementarios. Luego, una vez que la Secretaria del Consejo leyó el orden del día, las consejeras estudiantiles de Sur –con dos bancas sobre seis en total– expresaron su intención de presentar sobre tablas un proyecto de resolución sobre la cátedra Sanitaria B. Un consejero de Asociación Libre –agrupación que en ese momento contaba con las cuatro bancas restantes– anunció que también iba a presentar una nota sobre el tema. Por votación aprobaron el tratamiento de ambos documentos para el final.

La sesión avanzó con normalidad. Muchos de quienes estaban esperando el final entraban y salían del recinto; la puerta acompañaba ruidosamente los

movimientos. Algunos temas generaron discusiones, como el pedido de pase de cátedra de una docente –aquel que había suscitado desacuerdo en una comisión del HCD ante la presunta elaboración de despachos “a un costado”, como describí anteriormente–. El consejero no docente pidió que se aclarara el contenido del texto que se estaba por someter a votación, ya que –según afirmaba– en la comisión se había acordado de que el pase saliera con un llamado de atención para el titular de cátedra, y eso no figuraba en lo que la Secretaria del Consejo acababa de leer a todos los presentes. El pase se aprobó así como estaba en una votación reñida y el no docente quedó visiblemente disgustado.

Sobre el final de la sesión llegó el turno del tema Psicología Sanitaria B, y entonces una de las consejeras de Sur leyó la declaración que había sido elaborada en la asamblea estudiantil. El documento comenzaba enunciando los distintos argumentos que justificaban la resistencia a la unificación: que los estatutos de la UNC permitían la docencia libre; que Psicología Sanitaria “B” era la única cátedra paralela en la facultad; y que generaba prácticas de campo (como veremos más adelante, en el contexto de la carrera de Psicología las prácticas de campo son actividades altamente valoradas. Sobre el final, el documento demandaba una “declaración” del HCD a favor de “sostener” la cátedra de Sanitaria B.

El primero en hablar después de esta lectura fue un docente que formaba parte del grupo de la gestión: “Ahora no es el momento, pero yo hace años lo dije en este Consejo: apoyo el funcionamiento de las cátedras paralelas. Recordemos que también ahora hemos propuesto la duplicación de cátedras con los nuevos cargos [los que venían desde la SPU a partir de la acreditación], así que ojalá se presenten cátedras paralelas para todas las materias”. “¡Qué caradura!”, escuche decir a alguien a mi lado, por lo bajo y con tono de indignación. La manifestación de apoyo y de expectativas a favor de las cátedras paralelas no era secundada por acciones institucionales tendientes a la continuidad de Sanitaria B. Aquellas palabras parecían, más bien, un discurso dirigido hacia todas las miradas que estaban puestas sobre el funcionamiento del HCD; una declamación genérica y teórica a favor de las cátedras paralelas, o para decirlo en términos de muchxs estudiantes: un “como si”. Posiblemente no hubiera sido

pronunciado en una sesión con poca o nula concurrencia de público. Aquella vez, en cambio, el espacio estaba copado por la movilización estudiantil, como aquella vez. En otras sesiones que presencié, cuando había temas espinosos, pero no estaban presentes las personas afectadas, no se escuchaba este tipo de justificaciones: se sabía que la discusión ya había tenido lugar antes y a puertas cerradas, en las comisiones correspondientes, y en la sesión sólo se exponían unos pocos argumentos con tono formal. Esta vez, en cambio, las personas movilizadas estaban presentes y filmando todo lo que ocurría, para luego difundirlo por redes sociales y así, de algún modo, interpelar el accionar de lxs consejerxs.

-Perdón, pero yo pregunto –intervino el consejero no docente–, ¿cátedras paralelas es lo mismo que cátedras duplicadas?

Se escuchó un extenso “no” desde distintos lugares de la sala, aunque en la mesa de sesiones nadie respondió.

-Ahhh –añadió el no docente, haciéndose eco del público–. Bueno yo preguntaba nomás, no sé, porque acá se está hablando [de cátedras paralelas y cátedras duplicadas] como si fueran lo mismo –dijo haciéndose el desinformado, pero sabiendo que en la facultad había una controversia en torno a cómo distribuir los nuevos cargos, con posiciones encontradas en cuanto a la política de “duplicación” de cátedras que la gestión institucional proponía–. Las personas se preguntaban: ¿Qué implica exactamente una duplicación? ¿Es lo mismo crear una cátedra duplicada que crear una cátedra paralela?

Fue un consejero docente del grupo opositor quien trajo a la sesión la esfera *reglamentaria*. Como quien trata de ordenar las cosas y de poner al asunto de Sanitaria “B” en el casillero correspondiente, propuso una breve historización sobre cómo se había llegado a la situación actual. Su relato comenzaba en el año 2001, cuando sólo existía una cátedra de Psicología Sanitaria, momento en el que se concursó un cargo para docente titular de la materia. Éste fue luego impugnado por quien quedó en el segundo lugar. Como sucede en muchas ocasiones, las distintas instancias internas de la UNC no dieron lugar a la impugnación. Sin embargo, la docente en cuestión llevó el

reclamo hasta la justicia federal, instancia que exigió a la Facultad de Psicología la restitución de la cátedra a la querellante mientras se evaluaba una resolución final.

Ahora bien, como quien había quedado en primer lugar en aquel concurso ya había comenzado a poner en marcha la asignatura, la facultad de Psicología resolvió habilitar su continuidad como cátedra paralela, en cuanto contaba con un programa que difería en contenidos con respecto a aquel presentado por la querellante. La cátedra “B”, a cargo de la docente que obtuvo el primer lugar en el concurso del 2001; la cátedra “A”, a cargo de quien lo impugnó. El funcionamiento sería evaluado en marzo de 2003, según la resolución que creaba esta situación, con fines a “determinar la necesidad de su continuidad” (Resolución HCD de Psicología 140/2002). Desde el momento de su creación y hasta el 2014, ambas cátedras funcionaron con normalidad y ninguna evaluación puso en duda la continuidad de Psicología Sanitaria “B”. Sin embargo, la racionalidad institucional que justificaba el concurso “unificador” se apoyaba en aquella breve historia normativa que resumió el consejero docente opositor. Ésta daba a entender que la creación de la cátedra paralela “B” había sido el producto de una impugnación que había llegado hasta el ámbito judicial, y que dicho conflicto ya había concluido. Esta perspectiva encontraba consenso entre docentes y no docentes de distintos espacios políticos, aunque más adelante veremos que había otras perspectivas en torno al significado de la creación de Sanitaria “B” y a su valor en el presente.

Después de aquella retrospectiva reglamentaria, una consejera estudiantil solicitó permiso para que tomaran la palabra algunas de las personas que se habían movilizado esa tarde. El Consejo dio lugar a que hablara un representante del público, pero un estudiante apeló al espíritu del cogobierno para ampliar las posibilidades de tener voz en el espacio del HCD: “Es que somos de distintos claustros”, argumentó. “Yo, por ejemplo, soy estudiante, pero acá también hay docentes”. Consiguió así que se habilite la palabra para dos oradorxs.

Sus intervenciones objetaron la reducción del conflicto a la esfera *reglamentaria*. La docente que tomó la palabra en primer lugar –una profesora asistente de la cátedra “B” – habló de las diferencias “epistemológicas” y “políticas” que mantenía

con respecto a la cátedra “A”. La cuestión “normativa” no daba cuenta de que la resistencia al cierre de la cátedra se vinculaba, entre otras cosas, con el valor social que ésta tenía para muchxs estudiantes que la habían cursado, un valor dado por la orientación teórica del programa, pero también por las energías dispensadas por sus docentes para sostener prácticas de campo como parte de su cursada, algo que se defendía como la base de una formación crítica y políticamente comprometida. Luego, el vocero estudiantil enfatizó que estaban solicitando que la facultad se “comprometiera” a sostener en funcionamiento a Psicología Sanitaria “B”.

De este modo, quienes se habían movilizado al Consejo Directivo insistían en dos preocupaciones: por una parte, intentaban *politizar* –en el sentido de (de)mostrar el carácter político de– el problema y evitar su reducción a una esfera puramente normativa, económica o reglamentaria. Por otra parte, buscaban las formas y los medios para crear un *compromiso* por parte de la institución.

Sin embargo, la cuestión volvió a la esfera administrativa-reglamentaria, dado que otro consejero docente planteó que en el último concurso nadie había presentado un programa alternativo, lo cual –desde su perspectiva– hubiera sido el modo adecuado para reclamar la necesidad de una cátedra paralela. Fue en ese momento cuando la docente que dio inicio a Sanitaria “B” al ganar el concurso del 2001 pidió la palabra. Dijo primeramente que había alumnos que seguían cursando en la cátedra “B”, con ese programa alternativo de corte marxista “que incomodó a muchos [docentes]”, acotó. “Las cuestiones administrativas que usted menciona –dijo dirigiéndose al docente que planteó la última objeción–, y que son muy complicadas, se tienen que ver aquí, cómo se resuelven. Pero el programa existe, y eso es fáctico. Y si en un momento este órgano llamó a concurso ignorando la existencia de una cátedra paralela, entonces es un error administrativo que ustedes deben resolver”. De todos modos, retrucó aquel consejero, “Resta el problema reglamentario de cómo continuar una materia que no tiene docente a cargo”.

Tratando de cerrar el asunto, la decana dijo: “Tal vez haya sido un error cómo se resolvió lo del concurso, pero ahora tenemos que actuar sobre la situación presente, así que tal vez podemos modificar la declaración para votarla”. Comenzó entonces la

Secretaria del Consejo a esbozar una declaración, leyendo en voz alta a medida que escribía. Lxs consejeros estudiantiles y algunxs estudiantes del público intentaron incidir en esa redacción, que por momentos resultaba demasiado general y no mencionaba específicamente a Sanitaria B. El texto finalmente explicitó el apoyo de la institución a las cátedras paralelas y a la continuidad de Sanitaria B. Sin embargo, con respecto a este último punto se añadió como aclaración que el apoyo estaba sujeto “a condición” de que la facultad contara con los recursos –económicos– disponibles para efectivizarlo.

Entre los murmullos del público y las conversaciones entre miembros del Consejo la secretaria leyó la declaración, y la decana la puso a consideración –es decir, la sometió a votación–. El momento transcurrió rápidamente y nadie se opuso. Quizás era difícil comprender con claridad qué implicancias concretas tendría a futuro esta nueva declaración. Además, quienes presenciaban la sesión no podían hablar sin autorización del Consejo, por lo cual descansaba en lxs consejeros la posibilidad de abrir una nueva discusión. Como no hubo oposiciones, se pasó rápidamente a otro tema. Percibí un clima de confusión entre las personas que se habían movilizado a la sesión. Le pregunté a un estudiante que estaba a mi lado qué se había aprobado finalmente, pero él parecía no tener mayor claridad que yo. La consejera de la agrupación Sur en Psico quiso pedir alguna explicación más sobre el texto, pero la decana expresó: “Ya estamos en otro tema”.

Poco a poco los estudiantes comenzaron a salir, mientras el Consejo seguía sesionando sobre los últimos puntos del orden del día. Un militante de Sur, al cruzar la puerta, recogió un bombo que había dejado en el piso y que nadie había usado. Afuera de la sala hubo diferentes valoraciones sobre la declaración aprobada. Para algunxs era un avance, porque se había conseguido un pronunciamiento del Consejo sobre Sanitaria B, reconociendo que existía. Había que seguir la lucha en el Consejo Directivo y a la vez en el Consejo Superior, decían, para que se llame a un concurso y así habilitar un docente a cargo de la cátedra. Otrxs no estaban tan segurxs de haber logrado un compromiso, y decían que el error había sido buscar una “declaración”, porque eso a la institución “no le importaba”.

4. Obstáculos y “trabas” para la participación en el HCD

Mientras discurría el conflicto con Sanitaria “B” al ritmo de las reuniones quincenales del HCD había otro asunto que, aunque había empezado en la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA), rápidamente había cobrado relevancia en toda la UNC y puertas afuera, convocando a estudiantes de diversas facultades, incluyendo a varios de los estudiantes de Psicología que protagonizaron las páginas anteriores: la firma de un convenio de colaboración entre la FCA y Monsanto, la empresa multinacional que ofrece productos y servicios para el agro –entre otros, semillas tanto convencionales como genéticamente modificadas; y agroquímicos: herbicidas y fungicidas³⁵–. Traigo aquí este proceso porque evidencia que las condiciones y obstáculos percibidos por mis interlocutores para tomar parte en procesos políticos que transcurrían al interior del HCD se repetían en otras unidades académicas y en el marco de otros conflictos.

El convenio del cual partía el problema consistía en un acuerdo de cooperación que daría lugar a prácticas de grado o pasantías en Monsanto, por un lado, y a la realización de un nuevo estudio de impacto ambiental en relación con la instalación de una planta de procesamiento de semillas de maíz en la localidad de Malvinas Argentinas, aledaña a la ciudad de Córdoba, por otro lado. El acuerdo era polémico desde un comienzo porque la instalación de dicha planta –que contaba con un estudio de impacto ambiental rechazado por la Secretaría de Ambiente de la Provincia de Córdoba– estaba siendo resistida por los vecinos de Malvinas Argentinas desde hacía varios meses, en un conflicto social que había llegado a los medios de comunicación, con cortes de ruta como medida de protesta y sucesivos episodios de represión vividos por las personas organizadas en la asamblea Malvinas Lucha por la Vida³⁶.

En el ámbito universitario, la politización del convenio permitía observar cómo la participación estudiantil encontraba obstáculos y problemas análogos a los que pudimos ver a través del conflicto en torno a Psicología Sanitaria B. En primer lugar, el

35 Ver: “La universidad no quiere discutir el tema Monsanto”, en La Voz del Interior, edición del 7/9/2014.

36 Sobre el desarrollo de este conflicto, ver: Barzola (2019), Barros (2016), Agosto (2015).

funcionamiento del HCD también era criticado por algunos estudiantes de la FCA. Fue uno de los temas recurrentes en una charla-debate entre estudiantes y docentes organizada por el centro de estudiantes de aquella facultad, conducido en aquel momento por el Movimiento de Base de Agronomía (MBA), integrante del Movimiento Universitario Sudestada –con orientación hacia lo que se iría definiendo como una izquierda popular.

El aula donde tenía lugar esa charla, en septiembre del 2014, estaba llena, e incluso había personas paradas afuera de la puerta intentando escuchar. Una militante del MBA, de pie y al frente del aula, abrió la conversación haciendo referencia a un discurso que la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner había dado en el Consejo de las Américas, en Nueva York: señaló que allí la primera mandataria había confirmado el acuerdo con Monsanto “para invertir en Argentina”, y que además había hecho “explícito” que éste era “parte importante” del plan agroalimentario del gobierno.

En este contexto, establecer un vínculo entre el gobierno kirchnerista y Monsanto era una forma de marcar (o)posición entre dos formas de hacer política: hacer política de o “desde” el Estado –el acuerdo con Monsanto era ubicado aquí– o hacer política “autonomista”. Como expresé en capítulos anteriores, el debate entre distintas formas de la política también estaba presente en la literatura académica, desde la cual se preguntaba por el valor de lo que podríamos llamar la política “autónoma”, en un contexto en el que los gobiernos kirchneristas construían una creciente confianza sobre la política “desde las instituciones”. La extendida presencia de jóvenes que apostaban por militancias desde, por y para el Estado –como señaló Vázquez (2013a y 2015)– puede ser considerada expresión de este mismo proceso. En cuanto al ámbito de la UNC, en los procesos que acompañé se manifestaba recurrentemente una tensión entre la política a través de la acción directa y la política mediante vías institucionales; tensión acompañada del despliegue de imágenes morales que en ocasiones calificaban a la primera como el lugar de la violencia o la acción anti o no-democrática.

Sudestada –espacio en el cual se integraba el MBA y que a su vez articulaba con Patria Grande a nivel país– era parte de una búsqueda de algunas izquierdas por

construir alternativas que no fueran ni la militancia desde adentro del kirchnerismo, ni tan sólo la acción directa desligada del campo político. “En Patria Grande consideran que es momento de generar un movimiento que se presente en elecciones y pueda disputar en otros ámbitos e instituciones”, me dijo un militante en cuanto a la disputa en el plano extrauniversitario. En relación con el conflicto por el convenio con Monsanto, esto se traducía concretamente en una apuesta que combinaba el trabajo de politización estudiantil a través de asambleas, con el trabajo de producir acuerdos y llevar demandas a través de los órganos colegiados de cogobierno: el HCD y el HCS. Algunas agrupaciones de izquierda partidaria, por otro lado, desconfiaban de este camino y así denunciaban –como lo hizo la Unión de Juventudes por el Socialismo en un panfleto– que el rectorado era parte de una trama que llegaba hasta el gobierno nacional y que, al no derogar el convenio, la gestión de la universidad buscaba “legitimar la instalación de Monsanto vía UNC”.

La charla debate, sin embargo, no estuvo centrada en el papel del gobierno nacional. Las personas estaban más preocupadas por criticar cómo se había producido institucionalmente la decisión de celebrar el convenio. Al inicio pidió la palabra una docente –una de muchas que había en el aula–, quien dijo ser también investigadora del CONICET: “Digo ‘no’ al convenio por *cómo* se realizó”, afirmó. Sostuvo que era importante participar en la realización de estudios ambientales, pero “como científicos, no de *esta manera* en la que se llevó a cabo el convenio”, porque “no cumpliría con los requisitos de la labor científica. No podemos ser arte y parte. No podemos hacer un estudio si ya convenimos con una de las partes”. Para completar esta mirada, otra docente agregaría más tarde que era necesario que intervinieran profesionales de sociología, ciencias políticas, ciencias médicas. “Celebro este debate pero no hay que olvidar que es algo que excede a la FCA, no es algo de una agrupación, no es ideológico, no es fundamentalismo”, agregó para acentuar aún más que entendía que la intervención debería ser *científica* y no *política*.

Algunxs estudiantes de la FCA, por otra parte, pusieron el foco sobre el funcionamiento del HCD. Alguien preguntó, por ejemplo, por qué no se hablaba de “los otros convenios que tenía la facultad”. Una de las coordinadoras del MBA dijo entonces

que todos los convenios se habían celebrado “unilateralmente”, que la información “no circulaba” o que les ponían muchos obstáculos para obtenerla, por lo que era siempre difícil comprender las implicancias de tales acuerdos. En una línea similar, otra estudiante que se había desempeñado como consejera estudiantil unos años atrás, propuso exigir a las autoridades “actuar” y “dar información”. Contó ante todos que, en sus días como consejera, cuando quería saber algo u obtener información específica le ponían “muchas trabas”. Muchas veces tuvo que presentar un expediente, esperar 15 días, para luego ir a averiguar y encontrarse con que “faltaba tal cosa”, lo cual prolongaba la espera a veces hasta un mes más.

De modo análogo a lo que ocurría en la Facultad de Psicología, aquí también el HCD parecía “una herramienta” que corría el riesgo de “cerrarse sobre sí misma”. Y en ambos casos los estudiantes se preguntaban cómo incidir en el proceso de toma de decisiones, de tal modo que sus voces y reclamos fueran contemplados. A pesar de sus críticas al funcionamiento del HCD, quienes formaban parte del centro de estudiantes de la FCA confiaban en poder discutir y anular el convenio a través de los espacios colegiados de cogobierno. Otras personas, en cambio, no creían que esto fuera a funcionar; como un estudiante que militaba en el MST, quien al final de la charla me dijo que “había que hacer algo más”, y que no estaba de acuerdo con “quedarse sólo con el debate”.

Desde una posición similar, Micaela –una estudiante de Psicología– dijo en una de las asambleas interfacultades realizadas en la FCA: “Yo no soy de Agro, vengo de otra facultad, pero quería preguntarles qué otras acciones o planes consideran”. Ante la presión estudiantil en la facultad y en el Consejo Superior, el decano de Ciencias Agronómicas había propuesto un debate público –aunque cerrado a integrantes de los 4 claustros de la Facultad– a los fines de decidir si seguir adelante con el convenio o no. “Porque en nuestra experiencia en Psico con la acreditación –continuó Micaela–, estas reuniones suelen ser una trampa”. Los estudiantes del MBA parecían no compartir la preocupación, porque pasaron por alto la pregunta. “Acá son muy institucionalistas”, me comentó ella unos instantes después. “Dicen que no se van a negar al debate público porque sería cortar el diálogo. Pero, ¿vos pensás que ese

debate, vinculante, no lo van a manejar el rector y Franja Morada? Va a ser como en Psico, cuando hablaban de instancias abiertas de debate”.

Como en otros procesos políticos, vemos aquí una controversia en torno a cuán “abierto” o “cerrado” –y por tanto cuán políticamente real– son los espacios y vías institucionales de deliberación. Desde el MBA pedían que el debate FUERA abierto a toda la comunidad universitaria, pero el decano estaba decidido a restringirlo a integrantes de la Facultad. “¡Y los estudiantes no van a hacer nada! Son muy institucionales”, me decía Micaela. Su escepticismo, tal como ella hizo explícito, provenía de su experiencia en el conflicto por la acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología. En aquella ocasión, desde el rectorado de la UNC organizaron unas Jornadas de Debate sobre la Ley de Educación Superior; a realizarse con posterioridad a la aprobación de las modificaciones al plan de estudios, es decir, con el proceso de acreditación ya finalizado. Probablemente lxs independientes de Psicología percibieron estas jornadas como un nuevo “como si” de la participación –y del cogobierno, por tanto–, porque rechazaron la invitación a integrar un panel como la “voz estudiantil”, junto a docentes, egresadxs y representantes de la sociedad civil.

Tal vez Micaela también desconfiaba de las instancias institucionales porque el reclamo estudiantil ante el HCS –demandaban que este órgano derogue el convenio celebrado entre la FCS y Monsanto– no había llegado a buen puerto. La última movilización al Consejo Superior había sido numerosa: las banderas señalaban la presencia de Cauce, Sudestada, Sur, MST, entre otras corrientes estudiantiles, lo cual indicaba que el rechazo al convenio tenía amplio consenso en la militancia estudiantil. Después de la lectura de distintos comunicados estudiantiles, el rector aclaró que el Consejo Superior ya había elaborado tiempo atrás una declaración “muy buena y muy solidaria”, que sentaba el rechazo a la instalación de Monsanto en Córdoba. Y cuando la movilización estudiantil reclamó por más, agregó: “Podemos acompañarlos [a lxs vecinxs de Malvinas], pero no tenemos potestad para deshacer un convenio”. Era algo que se sabía: el Consejo Superior no tenía potestad para intervenir sobre decisiones que estaban dentro de la autonomía de cada Facultad, como en el caso de la celebración de un convenio. No ocurría lo mismo con otras decisiones –como por

ejemplo con respecto a la modificación del plan de estudios de una carrera– que necesariamente debían ser sometidas a votación en el HCS. De todos modos, incluso en esos casos, se sabía que había cierta reticencia a cuestionar o ir en contra de una decisión ya aprobada al interior de cada facultad; sobre todo por parte de lxs decanxs que integraban el HCS: no votar en contra de un acuerdo producido al interior de otra facultad era una forma de proteger aquellas decisiones tomadas al interior de sus respectivas unidades académicas que tenían que pasar por el HCS. Dicho de otro modo, operaba una regla implícita que indicaba no meterse con la autonomía de cada facultad.

“No tenemos policía, esto es lo que podemos hacer”, sentenció el rector. De modo análogo a otras situaciones, la universidad se mostraba como un entramado de “base pesada”, diferente a la burocracia estatal o a la organización empresarial –como señalan tanto Erreguerena (2017) como Krotsch (2001) con respecto a las universidades argentinas, retomando categorías de Burton Clark dentro de la teoría de las organizaciones. “Conformada por una multitud de pequeños locales de poder relativamente autónomos” (Krotsch, 2001, p. 81), esta configuración hace a la toma de decisión “opaca, fragmentada e incremental, pues no responde a la lógica de estructuración lineal del poder y la autoridad” (pp. 82-83). Finalmente, el rector propuso “renovar la posición y hacer propia la declaración” del Consejo Superior, elaborada años atrás, que se manifestaba en contra de la instalación de Monsanto.

5. Procesos políticos y de creación de valor en torno a una cátedra paralela

Anteriormente exploramos algunas experiencias y apreciaciones de estudiantes y consejerxs estudiantiles con respecto a las condiciones y límites para la participación en espacios contemplados por el cogobierno como el HCD. También vimos cómo el problema en torno a la cátedra de Sanitaria “B” se transformaba: de un hecho que afectaba a lxs estudiantes en su cursado –porque no estaban habilitadas las inscripciones, porque no había titular a cargo– y en su formación –porque con el cierre de la cátedra se perdían espacios de práctica–, la dinámica del consejo operaba una

conversión –o *despolitización*– de Sanitaria “B” en un asunto *administrativo, jurídico, o reglamentario*. No obstante, no hemos profundizado suficientemente en cuáles eran los “contenidos” de la lucha política emprendida por aquellxs estudiantes. Me remito a la observación del antropólogo Didier Fassin (2008) con respecto a la importancia de integrar forma y contenido en la práctica analítica de una antropología política: sin restar relevancia a los “dispositivos rituales” a través de los cuales el poder condiciona nuestros modos de entender y actuar en el mundo, la comprensión de lo político – sugiere el autor– requiere dar cuenta de la articulación de esos dispositivos –o formas– con la materia de la acción. En esta dirección, intentaré mostrar qué representaba la cátedra paralela Sanitaria “B” para quienes protagonizaban su defensa, qué relaciones movilizaba, y por qué era socialmente significativa –lo cual equivale a interrogarnos sobre los procesos sociales a través de los cuales adquirió valor–. En último término, este recorrido también nos permitirá comprender y *tomar en serio* las “exigencias de justicia” (Boltanski, 2000) que lxs estudiantes ponían en juego en las situaciones analizadas.

La acción se sitúa en una sesión del HCD de la Facultad de Psicología a fines de 2015, casi un año después de los eventos descritos en el segundo apartado. Lxs estudiantes en asamblea contra el cierre de la cátedra “B” habían instalado un acampe en el hall de la Facultad para visibilizar el conflicto ante sus compañerxs, y se preguntaban cómo seguir adelante cuando las “instancias institucionales y legales”, decían, parecían “agotadas”³⁷. La toma era una opción, aunque rodeada de dudas y desconfianza. “Para mí no se sostiene una toma”, me comentó en aquel momento una militante del MST, “Necesitás construir una relación de fuerza, antes, con los estudiantes para que te apoyen, sino se te ponen en contra”. La toma de la sala de sesiones del Honorable Consejo Superior en el 2013 –cuando culminó el proceso de acreditación– era una experiencia que informaba las posiciones de quienes debatían y evaluaban la posibilidad de recurrir a la acción directa. Para aquella militante del MST, al igual que para varixs independientes, esa toma del HCS supuso –entre otras cosas–

37 Ver: “Continúa el acampe en Psicología”, en diario Día a Día. Disponible en <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/continua-el-acampe-en-psicologia>

desplazarse del espacio de la facultad y relegar a un segundo plano el importante trabajo de politización y tejido de relaciones con otrxs estudiantes en aulas y pasillos.

Ingresemos a aquella sesión a fines del 2015. La sala del Consejo Directivo, una vez más, estaba completamente ocupada. Además de militantes de distintas agrupaciones, había un número importante de estudiantes. Algunxs estaban cursando Psicología Sanitaria “B” ese año, aunque con dificultades: la cátedra no contaba con docente titular y no había quien se hiciera responsable por el dictado de las clases teóricas ni de las instancias evaluativas. Dicha situación llevaba meses sin regularizarse, generando tensión en la relación entre estudiantes y funcionarixs de la gestión institucional. Y esto se podía percibir en la atmósfera de la sala: el murmullo entre estudiantes crecía a medida que avanzaba la sesión y no se abordaba la situación de la cátedra B. Un estudiante levantó un poco más la voz que sus compañerxs, y acusó que no estaban teniendo clases teóricas. Otro agregó: “Vino toda esta gente acá para hablar de esto”. “No sé de qué están hablando”, respondió un consejero, expresión que generó aún más tensión. Otro consejero, que salía momentáneamente de la sala, dijo a media voz, mientras pasaba entre lxs estudiantes: “Eso es lo que ustedes quieren, vamos a ver si nosotros lo votamos”. La decana explicó que alguien había ingresado la temática de Sanitaria “B” para esta ocasión, pero que no lo había hecho como indicaba el procedimiento formal y que, por lo tanto, se debería tratar sobre el final, ya que de otro modo habría que votar una “inversión del orden del día” –o un tecnicismo de nombre similar–. Era sabido por quienes se movilizaron a la sesión que dejar el tema para el final significaba que, a falta de acuerdo, el Consejo pudiera levantar la sesión –ya que la agenda del día habría sido tratada– y así postergar, una vez más, la resolución del conflicto.

Lxs estudiantes comenzaron a aplaudir, el Consejo intentó continuar con el orden establecido, y a los aplausos se sumaron cantos y un bombo. Alguien en la mesa pidió que esperasen al final de la sesión, pero los cantos continuaron. Esta dinámica se prolongó por unos instantes, hasta que la decana propuso votar la inversión del orden del día, aprobada rápidamente. Con aplausos, lxs estudiantes festejaron la decisión. Había dos proyectos en juego: aquél elaborado por Asociación Libre proponía que una

de las docentes que había pasado a la cátedra “unificada” quedara a cargo de la cátedra “B”. Estudiantes de la asamblea decían que dicha docente ya se había negado a esta posibilidad, por lo que se trataba de “un callejón sin salida”. El otro proyecto, elaborado por la asamblea de estudiantes, pedía un llamado a concurso para profesor titular para la cátedra B, lo cual permitiría garantizar su continuidad a futuro. Esta opción parecía “poco viable” para lxs consejeros estudiantiles, por lo que desde la asamblea habían tenido que recurrir a un consejero docente, quien había accedido a llevar el tema al Consejo. Éste presentó el proyecto de la asamblea leyendo algunos fragmentos y sintetizando otros con sus palabras. Lxs estudiantes movilizados se mostraron disconformes: pidieron que lo lea por completo y en voz alta, porque era importante dar a conocer su fundamentación.

El proyecto no era simplemente un gesto; movilizaba cuestiones de valor para lxs estudiantes. Constituía, por un lado, la búsqueda de una solución por canales institucionales, apelando al HCD y siguiendo las formas prescriptas: el documento contaba con “vistos”, “considerandos” y artículos resolutivos, cada uno cuidadosamente elaborado. En la primera sección se podía notar un conocimiento de las normativas y resoluciones pertinentes, producto de procesos de investigación y recopilación llevados adelante por distintas personas. Allí recuperaban una resolución del 2014, producto de la movilización estudiantil, en la cual la institución resolvía: “Propender a la continuidad de la Cátedra de Psicología Sanitaria “B”, en la medida en que se cuente con los recursos docentes y materiales necesarios” (resolución HCD N° 295/2014). Una declaración que, como vimos en un apartado anterior, había generado sensaciones ambivalentes. Para algunxs hablaba de un reconocimiento del valor de la cátedra B. Para otrxs, la resolución generaba incertidumbre, no sólo porque ponía condiciones para garantizar la continuidad, sino porque además no sabían si se trataba de un compromiso que sería cumplido, o si una resolución era suficiente para sellar un compromiso.

A continuación, en los “considerandos” del proyecto de la asamblea, se encontraban los fundamentos de la resistencia al cierre de esta cátedra, que habían sido agenciados ya en múltiples situaciones, en folletos, en las conversaciones de

pasillo con docentes y con otros estudiantes, en distintas sesiones del HCD. Me detendré en ellos a los fines de indagar el sentido de justicia que movilizaba a lxs estudiantes en este proceso; y a la vez para explorar qué es lo que éstos valoraban.

Los considerandos sostenían que un conjunto de *derechos* no había sido garantizado “con equidad a todxs los estudiantes y docentes”. Que no se habían garantizado las aulas durante el año para el cursado de Psicología Sanitaria B, ni las inscripciones, y que no había persona designada como responsable de las clases teóricas. Que todo esto iba en contra de “fomentar y facilitar la docencia tanto en sus instancias oficiales, paralelas o libres”, como decían los estatutos de la UNC. Alegando estas razones, lxs estudiantes buscaban mostrar el carácter *político* del problema –en tanto estaban en riesgo derechos colectivos, por ejemplo–; mientras tanto, como vimos, cada sesión del HCD buscaba *despolitizarlo* (Lagroye 2003) y (re)convertirlo en asunto jurídico, presupuestario o administrativo.

Luego los fundamentos del proyecto señalaban que en Psicología Sanitaria “B” se trabajaba “en instancias teórico-prácticas” y “desde una base crítico-propositiva” para abordar problemáticas sociosanitarias en intersección con: conflictos socio-ambientales, violencias de género, procesos de salud-enfermedad-atención en pueblos originarios, condiciones de trabajo, entre otras temáticas. En este punto es fundamental subrayar que las *prácticas* eran una cuestión socialmente valorada en el ámbito de la facultad, y por varias razones. Por una parte, el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología contaba –sobre todo en años superiores– con un marcado carácter profesional; inclinación que llevaba a valorar especialmente los aspectos prácticos de la formación. En este sentido, el plan de estudios vigente en aquel momento, tal como era recuperado en el Informe de Autoevaluación, señalaba lo siguiente: “[La institución] deberá proporcionar ineludiblemente una metodología de formación mediante la práctica sistematizada en el terreno, al mismo tiempo que, en el ejercicio de esa práctica por los estudiantes, brinde servicios a la comunidad” (2011, p.40). Por otra parte, las normativas nacionales sobre los planes de estudio para Psicología exigían contar con importante número de horas de práctica en el cursado. Así lo indicaba la resolución 343/2009 del Ministerio de Educación, que establecía entre otras cosas los

“criterios de intensidad de la formación práctica”, exigiendo al respecto una carga horaria mínima de 500 horas. En relación con esto, es imprescindible volver a recordar que en el 2004 las carreras de Psicología y Lic. en Psicología habían sido consideradas de “interés público”, según el artículo 43 de la LES, categoría reservada para aquellas profesiones que pudieran “comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” (Ley 24521, 1995). A partir de ello, se volvió obligatoria una regulación estatal: por un lado, a través de dicho Ministerio, que estipuló contenidos y cargas horarias mínimas, así como las actividades reservadas al título; por otro lado, a través de la supervisión de la CONEAU, que debía actuar mediante acreditaciones periódicas.

El perfil de la carrera y los requisitos establecidos por la regulación estatal explican en parte el hecho de que la disponibilidad e intensidad de las prácticas en la formación fueran objetos de interés y de debate en las aulas, pasillos y en cada instancia de discusión sobre el plan de estudios. El Informe de Autoevaluación elaborado por la facultad para el proceso de acreditación daba cuenta de ello, al detallar los principales problemas del Plan de Estudios que fueron detectándose desde los inicios de la carrera y hasta el presente. Allí informaba acerca de la “primacía de los componentes teóricos”, de la “poca orientación práctica”, y de la “necesidad de prácticas profesionales con tutoría”. En cuanto a la formación práctica a través las “actividades que forman parte de las asignaturas”, el Informe puntualizaba que sólo se habían alcanzado soluciones parciales, haciendo referencia a aquellas materias que “paulatinamente lograron incorporar prácticas, teniendo en cuenta las condiciones de masividad y escasa relación docente alumno”. Finalmente, bajo el apartado “Intensidad de las prácticas”, el documento apuntaba lo siguiente: “Dada la relación docente-alumno muchas veces el seguimiento y supervisión de las prácticas no alcanzan a satisfacer las demandas de los alumnos” (2011, p.247).

En síntesis, tanto en el imaginario asociado al perfil de la carrera como en los criterios establecidos desde las instancias de regulación estatales, las prácticas eran un valor de la formación. Y si bien la noción de “formación práctica” comprendía una gama heterogénea de actividades, aquellas contempladas como “trabajos de campo” eran

especialmente buscadas y valoradas por lxs estudiantes. Siguiendo el Informe de Autoevaluación (2011) éstas consistían en “actividades realizadas fuera del ámbito tradicional de la enseñanza, ya sea para efectuar estudios exploratorios o intervenciones diversas” (p. 246). Por su complejidad e intensidad, requerían de una supervisión que frecuentemente se volvía impracticable por la mencionada baja proporción en la relación docente-alumnx, por lo cual su disponibilidad durante la cursada era escasa. Psicología Sanitaria, en este contexto, era una de las pocas materias que alojaba este tipo de prácticas. De acuerdo con el mismo Informe de Autoevaluación, Psicología Sanitaria era la materia del área de formación profesional que ofrecía más horas de formación práctica destinadas a trabajo de campo, concentrando a la vez el 64% de todos los convenios realizados con instituciones y organizaciones externas para la realización de prácticas para estudiantes.

Estos datos permiten reconocer que la “formación práctica” y su “intensidad” eran temas de relevancia institucional. Ahora bien, en la experiencia cotidiana de muchxs estudiantes, no era la regulación estatal la que fundamentaba la importancia de la formación práctica, sino más bien las expectativas que generaba la veta profesional de la carrera; y que de alguna manera se expresaban en la redacción del plan de estudios vigente: en su aspiración a una formación a través de prácticas “en el terreno”, que “brinde servicios a la comunidad”, “articuladas con las teorías y complementadas con una actitud crítica y comprometida” (2011, p.245). Dentro de estas expectativas se situaban los reclamos de estudiantes que decían que en Psicología Sanitaria “A” “había poco acompañamiento”; o que había prácticas en un barrio pero que se accedía a estas “por sorteo”, por lo cual no todxs podían realizar la práctica. O que en las clases de trabajos prácticos se trabajaba en el diseño de un proyecto “para intervenir” o “para investigar”, pero que en cierto modo era “ficción” o “hipotético”, porque la mayoría de las personas no tendría la posibilidad de acceder a la práctica en el barrio.

El proyecto presentado desde la asamblea establecía una demanda: garantizar condiciones para la continuidad de Psicología Sanitaria B. Pero también permitía observar que Sanitaria “B” tenía valor para las personas y hacía explícito el por qué: ésta ofrecía una alternativa atractiva dentro de la formación de grado, no sólo por su

perfil alternativo o contrahegemónico en términos teóricos –de corte marxista–, sino principalmente por la oferta de prácticas que incluían trabajo de campo –prácticas en instituciones u organizaciones avaladas por convenios con la facultad–.

Lxs estudiantes aplaudieron al finalizar la lectura del proyecto. Además de demandas y propuestas, estas páginas transportaban al HCD el trabajo y la voz de un conjunto de personas que querían ser escuchadas. Buscaban de este modo una forma de “representación directa”, como me dijo una estudiante de la asamblea; una alternativa a las relaciones de representación a través de sus consejerxs estudiantiles. En esta dirección, el proyecto pedía que se reconociera “la necesidad de la participación estudiantil vinculante, reflejado en el número de firmas recolectado sobre interesados que mostraban adhesión a la continuidad de la cátedra Sanitaria B”. El número de firmas era una forma de demostrar representatividad y de solicitar participación en procesos institucionales de toma de decisión.

En este sentido, de acuerdo con quien fue su docente titular, habían sido también lxs estudiantes quienes habían protagonizado el proceso político que dio lugar a la creación de Psicología Sanitaria B. La profesora E. me explicó que la cátedra se había creado en el escenario post 2001: “Veníamos de un tiempo de movilización, de cosa caliente. Veníamos de la pelea contra la LES [Ley de Educación Superior], había una historia”. Ella daba clases en Psicología Sanitaria y en el Curso de Nivelación, por lo cual muchxs estudiantes la conocían desde el ingreso a la carrera. Cuando se enteró de que la impugnación del concurso había llegado a la justicia, y ante la posibilidad de que éste se anulara, se inspiró en una cátedra paralela de orientación marxista que funcionaba en la UBA y pensó en reclamar lo mismo. Lo planteó ante lxs estudiantes de su comisión de trabajos prácticos de Psicología Sanitaria, quienes salieron a recolectar firmas para llevar el pedido al Consejo Directivo, juntando alrededor de mil adhesiones en menos de una semana. “Evidentemente la existencia de la cátedra tenía que ver con la implicancia de los chicos, indudablemente, y con este escenario de mucha efervescencia política”, me decía aquella docente, y agregó: “Nadie me acompañó en ese proceso, de los docentes. En cambio, estudiantes, montones”.

Psicología Sanitaria “B” era el resultado de un proceso en el que se las esferas de lo jurídico y lo político se superponían y articulaban, no sin tensiones. Y si bien dentro de la racionalidad institucional había sido concebida como una solución provisoria para una impugnación que no terminaba de resolverse, el trabajo sostenido de distintos docentes en crear y sostener prácticas de campo fue construyendo un nuevo valor en torno a Sanitaria B. Las prácticas de campo que ofrecía como parte de su cursada se volvieron significativas y reconocidas por quienes cursaban la materia, pero también por la gestión institucional, como lo evidenciaba el Informe de Autoevaluación.

De todos modos, tras la lectura del proyecto de la asamblea, la sesión prosiguió con una dinámica que resultaba familiar: integrantes del Consejo señalaron que la propuesta era inviable por motivos presupuestarios y/o administrativos. Otros sugirieron enviar el tema a comisión, “para debatir en extenso” sobre el proyecto, lo cual también suponía postergar su tratamiento. “Es una vergüenza”, dijo una docente que acompañaba a los estudiantes cuando le cedieron la palabra, luego de recordar –una vez más– que durante el año éstos no habían tenido clases teóricas ni evaluaciones. La recurrente mención de las dificultades en la cursada tenía sus motivos: además de la lucha a través de la asamblea y en el HCD, había muchas energías dispensadas en reclamar por clases teóricas e instancias evaluativas. Quienes estaban cursando la materia en aquel entonces –estudiantes que no necesariamente participaban de las asambleas– se habían organizado para llamar casi a diario a Secretaría Académica, por un lado; y, por otro lado, para presentar notas por Mesa de Entrada y hablar con distintas funcionarías solicitando información acerca de posibles fechas de evaluación. Temían perder el año de cursado, al no contar con parciales o finales que acrediten sus actuaciones.

Este trabajo político traía desgaste y malestar, como lo evidencia la situación vivida por Noelia, una de las estudiantes que estaba cursando Sanitaria “B” en el 2015. Entre estudiantes se turnaban para hacer los llamados y presentar las notas. Una tarde de octubre le correspondía a Noelia ir a la facultad. Habían acordado ir siempre de a dos personas, pero esa vez su compañera no podía, así que resolvió ir sola. “Tenía que

ir porque ahora estaba”, me decía Noelia refiriéndose a la secretaria que podía darles la información. “Ésta era no sé qué número de vez que iban a buscarla y no la encontraban”. Sólo sabía el nombre de pila de la secretaria, a quien llamaremos G., y que tenía que insistir para que le dijera “cómo nos iban a evaluar, cuándo, qué se iba a tomar y en base a qué habían elegido evaluar eso”.

Al llegar a las oficinas de la facultad comenzaron a enviarla de ventanilla en ventanilla. G no aparecía. “Me dio bronca, porque mis compañerxs no podían encontrarla antes, y tampoco había podido yo. Salí y le pregunté a la chica de la ventanilla si sabía cuánto iba a demorar o si volvía. No sabía. La esperé. Y en un momento me dijo, 'Ahí está G'”.

Cuando Noelia se dio vuelta descubrió que conocía a G: ella había sido su docente en el ingreso a la facultad. “Y de hacer el cursillo con ella le había guardado un afecto especial”, me explicó. Algo común en muchxs estudiantes, especialmente entre quienes vienen del interior del país, como era su caso. “Ella venía caminando apurada y yo, entre el miedo, la angustia por el vuelteo y por no encontrarla, y la sorpresa de ver quién era, no supe qué hacer. Medio temblando le dije: Profe, necesito hablar con usted”. Le dijo que estaba cursando Sanitaria B, que ella y sus compañerxs necesitaban tener un parcial por la altura del año, que querían saber cuándo y cómo se lxs iba a evaluar. Como restándole gravedad al asunto y con mucha calma, G le respondió: “Vos estudiá. Estudiá que en estos días fijamos una fecha para el parcial”. Noelia no supo cómo reaccionar: “Me daban ganas de mandarla a la mierda, pero a la vez había sido ‘amable’ conmigo, y además era una autoridad de la facultad”. Así que se contuvo e insistió. Que cuándo, que con qué contenidos, que cuál iba a ser la modalidad de evaluación. G volvió a ensayar una respuesta similar: “Vos estudiá, estudiá todos los materiales que tengas”.

Considero que hay un patrón que se repite en estas situaciones: en el encuentro entre Noelia y G, por un lado, y en la sesión del HCD que veníamos siguiendo, por otro lado. En ambas la institución devuelve como respuesta la apertura de un tiempo de incertidumbre: G no especifica ni la fecha ni los contenidos de la evaluación; el Consejo no se pronuncia sobre el proyecto de la asamblea. En una

lectura de este intercambio desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1996) sobre la economía simbólica del don, al reconocimiento de la autoridad de G y del HCD, la respuesta es el no reconocimiento de lxs estudiantes como interlocutores válidos en el proceso institucional de toma de decisión. Dicho de otro modo: incertidumbre y postergación constituyen acciones invisibilizadas o trivializadas (Fassin 2008) de violencia institucional.

Entre la propuesta de llevar el proyecto a comisión y los reclamos que pedían que no se demorara más su tratamiento –por la altura del año, la duración del conflicto y la situación de lxs compañeros que estaban cursando la materia–, la situación en el Consejo estaba empantanada. Ignacio, uno de lxs estudiantes que participaba de la asamblea, había permanecido durante gran parte de la sesión parado detrás del asiento de una consejera, en uno de los extremos de la mesa ovalada. Vestía una camisa de jean sin mangas y un casco de seguridad amarillo, de los que usa el personal operativo en el ámbito de la construcción. En el medio de aquella atmósfera de tensión, Ignacio irrumpió con un grito y se arrancó el chaleco. Una dramatización, como sabían sus compañerxs, que expresaba de algún modo toda esa acumulación de notas, proyectos y llamados, de conversaciones con funcionarixs, de acciones para visibilizar el conflicto –como el acampe en el hall–, de movilizaciones al Consejo.

6. Diálogos fallidos

El diálogo a través del HCD no llegó a un consenso entre estudiantes y consejerxs. Quince días después de esta última sesión, la asamblea estudiantil volvió a movilizar hacia el Consejo Directivo. No hubo acuerdo con los representantes estudiantiles para que defendieran el proyecto de la asamblea en la sesión, la cual se levantó rápidamente, después de tratar todos los temas previstos en el orden del día. También se repitieron las protestas y las confrontaciones mientras lxs consejerxs salían de la sala.

“Ayer fue casi unánime lo de la toma”, me dijo una estudiante al día siguiente, en las puertas del edificio principal de la Facultad de Psicología, donde colgaba un gran cartel que decía “Facultad Tomada”. Al lado, otro cartel más chico señalaba: “349 días desde dec [declaración] a favor de cátedras paralelas. 0 acciones para garantizarlo”. “Votamos de cuerpo presente”, me explicó la estudiante, “o sea que si votabas a favor de la toma tenías que poner el cuerpo para sostenerla. Así que sólo se abstuvieron compañeros de otras facultades”. La toma, todxs lo sabían, era una apuesta difícil porque para sostener la medida en el tiempo era necesario invertir mucho trabajo, pero también contar con la presencia de muchas personas –solo la continuidad en la cantidad era garantía de representatividad y, por tanto, de legitimidad. La experiencia del 2013 con la acreditación de la carrera había demostrado que sin la asistencia cotidiana ni el apoyo de otrxs estudiantes, una ocupación era insostenible.

Como en otros conflictos ocurridos en el ámbito de la UNC, el pasaje a la acción directa a través de una toma produjo una rápida (des)calificación de sus protagonistas, ubicándolos en el ámbito de la acción anti-democrática, es decir: fuera de los perímetros, al decir de Offerlé, de la política. “La democracia se defiende en los espacios públicos” y no con las medidas “totalitarias” de un grupo “muy minoritario”, se podía escuchar entre docentes y funcionarixs por aquellos días. La opinión pública –a través de redes sociales y del aparato de comunicación institucional– presentaba a lxs estudiantes que ocupaban la Facultad como integrantes de una minoría no representativa, también como agentes irracionales: “No puedo creer lo que están haciendo estos estudiantes ¡Realmente no lo puedo comprender!”, decía una docente. Una asamblea docente autoconvocada durante esos días emitió un comunicado que pedía bregar por el respeto de la institucionalidad democrática y afirmaba su “compromiso de mantener abiertos, permanentemente, los canales de diálogo con el objetivo de apelar a instancias institucionales para la resolución de conflictos”.

Algunas opiniones mostraban otros matices. Había quienes decían: “Pueden existir necesidades que no han sido atendidas completamente desde los espacios institucionales”; o quienes decían, como en un acto de admisión: “El error fue la unificación encubierta”; o “la facultad los dejó muy solos a los estudiantes”. Sin

embargo, la tónica consistía en sostener que el funcionamiento institucional había estado abierto al diálogo, y que por esta razón era difícil comprender o justificar una medida que afectaba los derechos de lxs estudiantes que querían continuar cursando normalmente, una medida que se sostenía “desconociendo las condiciones materiales de la realidad para cumplir con sus reclamos en el tiempo y forma en que lo solicitan”.

La toma se prolongó por casi dos semanas, durante las cuales se desarrollaron varias mesas de negociación entre representantes de lxs estudiantes partícipes de la ocupación, integrantes de la gestión institucional y consejeros docentes; asambleas no docentes y docentes; y asambleas estudiantiles. Finalmente, lxs estudiantes accedieron al levantamiento de la toma a cambio del compromiso institucional de dar lugar a una comisión extraordinaria para buscar nuevas soluciones para Psicología Sanitaria B.

El centro de estudiantes, además, se comprometió a defender dicha cátedra. Lo cual, según Nahuel, no estaban logrando cumplir. “Y eso nos va a traer un costo”. Nahuel no dudaba en reconocer las limitaciones de lo que podía hacer como consejero y como militante de la agrupación que coordinaba el Centro de Estudiantes, ni en decir aquello con lo que no estaba de acuerdo; aunque luego pudiera recibir algún reproche. Él había estado presente en la asamblea realizada después de la última sesión. “Actué inorgánicamente”, me dijo. Inorgánicamente porque, según sus compañerxs, “había que invertir las energías en otras cosas”. Le decían: “Si vas es para que te peguen y te bardeen. Porque te exigen que hagas cosas y te posiciones todo el tiempo”. Nahuel, sin embargo, insistía con que en esos espacios debía haber “al menos un compañero”. “Vos tenés que escucharlos –sabía decir–, siempre puede haber gente con mejores ideas que vos”.

Cuando conversamos después de la toma, le pregunté sobre el trabajo de la comisión extraordinaria. “En la próxima [sesión del HCD] van a decir que se unifica”, me explicó sin rodeos. Él, por su parte, en la comisión no se quedó callado: “No digan que van a unificar. Digan que se va a cerrar, porque es eso, y después salgan a explicar a la gente por qué”. En otras palabras, Nahuel percibía que se encontraba ante un nuevo “como si” de la política universitaria. Una instancia institucional que, por un lado, aparentaba tomar en cuenta el reclamo estudiantil; pero, por otro lado, no arbitraba

ningún medio para resolverlo. Por lo tanto, lo que él pedía era que la institución reconozca abiertamente la decisión de cerrar la cátedra paralela, puesto que de lo contrario se trataría de un nuevo gesto de indiferencia hacia la participación estudiantil.

Reflexiones finales

REFLEXIONES FINALES

La democracia universitaria y los procesos de permanente estabilización de sus perímetros

Inicié esta investigación etnográfica en el marco de un proyecto que se proponía comprender los modos en que la participación e involucramiento en la política universitaria afecta y configura las experiencias estudiantiles. Desde ese objetivo, me dispuse a interrogar la universidad como “espacio de experiencias” (Carli, 2007), buscando analizar de qué maneras la participación en órganos de cogobierno, en asambleas, en el discurrir de un conflicto institucional, y en otras actividades rutinarias del activismo y la militancia universitaria podrían incidir en distintas formas de desarrollar y vivir la condición de estudiante universitarix.

Mis preguntas por las relaciones entre lxs estudiantes y la política en el ámbito universitario me llevaron a indagar la dinámica del formato de democracia propio de la UNC –y de las universidades públicas nacionales en Argentina–: el cogobierno, cuya característica principal consiste en la participación diferencial –esto es: desigual– de los distintos estamentos (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) en órganos colegiados, a través de representantes. Este sistema, su naturaleza y modos de funcionamiento, me llevaron a poner en diálogo –y movilizar herramientas de– diferentes campos de estudio e investigación: los trabajos que analizan a la universidad en cuanto institución; los estudios focalizados en trayectorias y experiencias estudiantiles; las investigaciones sobre las relaciones entre juventudes y política en diferentes espacios y contextos; los estudios sociales de la política y la democracia en un sentido amplio. El enfoque procesual y relacional de la antropología de la política me permitió a su vez posicionar un recorte analítico específico: aquel interesado en acompañar las prácticas políticas de mis interlocutores en su dimensión cotidiana, tanto aquellas extraordinarias como las más rutinarias y naturalizadas.

El problema que motorizó mi trabajo tomó forma y sentido una vez que identifiqué ciertos patrones recurrentes en diferentes procesos políticos de acción e interacción. Procesos que acompañé etnográficamente, o que me fueron narrados por

mis informantes, o un poco de ambas cosas. En todos ellos, un desacuerdo desataba una situación agonística que se desplegaba a lo largo del tiempo. Los contenidos del desacuerdo variaban en cada caso, pero estaban igualmente regidos por un “última instancia”: la emergencia o percepción colectiva, en general por parte del estudiantado, de una *falta* en el sistema de cogobierno. Esta falta era denunciada de distintas maneras –lo cual nos lleva a interrogar el singular de “falta”, y preguntarnos si no se trata más bien de faltas en plural–: en algunas ocasiones se objetaba que las instancias de participación estudiantil resultaban *insuficientes*, ya sea por las formas en que eran desplegadas o por el grado de apertura de los espacios institucionalmente habilitados para la participación (más o menos *públicos*, más o menos *abiertos*); otras veces, en cambio, la denuncia apuntaba hacia el carácter *ficticio* de los canales de participación puestos en acción. En estos casos, lxs estudiantes denuncian ser destinatarixs de un doble discurso o doble verdad: una institución que dice “consultar”, “debatir” o “abrir la participación” para la toma de decisiones; y una porción de su población (el estudiantado o parte de él) que considera no poder (o ser habilitada a) incidir *realmente* en la producción de decisiones o acuerdos comunes.

Con el paso del tiempo, y a partir de una escucha atenta hacia la insistencia de este tipo de desacuerdos, pude advertir que la denuncia de estas faltas no provenía exclusivamente de estudiantes. En el año 2018, cuando el rectorado de Hugo Juri impulsó la reforma política del sistema de elección de autoridades unipersonales de la UNC, fueron integrantes de los cuatro claustros universitarios quienes hicieron escuchar sus objeciones, no sólo en relación con el proyecto oficialista, sino también dirigidas hacia los tiempos y las formas que el rectorado había dispuesto para el debate y la toma de decisión: los tiempos se percibían cargados de una innecesaria “urgencia”, y las formas viciadas por la imposibilidad para participar en la votación de dos facultades recientemente creadas y en proceso de normalización.

Un último patrón atravesaba cada conflicto: la necesidad de construir, evidenciar y visibilizar estas faltas ante la comunidad universitaria, pero también ante la opinión pública por fuera de las fronteras de la academia y a través de los medios de comunicación. Estas prácticas implicaban todo un trabajo político, orientado a producir

un *hecho político*: el hecho de que la participación estudiantil no estaba siendo efectivamente habilitada.

Una serie de lecturas de la antropología y la socio-historia política me permitieron poner este modo de funcionamiento en perspectiva y formular el argumento central de esta tesis. La política universitaria opera bajo una ambigüedad constitutiva –o una política de exclusión– (Goldman 2001; Offerlé 2011) que caracteriza a los sistemas democráticos occidentales: esa política implica la producción de ciudadanxs activxs, pero a la vez dispuestxs a participar sólo en determinados momentos y a través de ciertas formas preestablecidas.

La participación estudiantil se desarrolla, por tanto, en –y en medio de– esta ambigüedad, la cual en el ámbito universitario se manifiesta como una “dualidad” o “influencia doble” –recurriendo a la tesis de Malinowski (1975) en su análisis de la vida social trobriandesa–. Esto es, como la operación simultánea de dos principios que entran en tensión: por un lado, el principio de cogobierno, conquistado por el movimiento reformista en 1918 como una herramienta para la democratización de la universidad, el cual constituye desde entonces condición de posibilidad y a la vez impulso para la participación estudiantil en el gobierno de la universidad³⁸. Dentro de este principio, el cogobierno se encuentra además asociado a un imaginario sobre la juventud y el estudiantado como sujetos políticamente activos, siempre “en trance de heroísmo” –recordemos las jornadas sobre el rol del movimiento estudiantil, en el capítulo I–, de quienes se espera un espíritu crítico y orientado hacia la transformación social.

Luego, por otro lado, identificamos una estructura asimétrica en cuanto a las condiciones para la participación: a lo largo de los primeros 100 años de la Reforma Universitaria el claustro estudiantil se ha encontrado subrepresentado –y por momentos excluido– en los órganos colegiados de cogobierno. En relación con esta tendencia, podemos señalar dos momentos significativos en las últimas décadas: la sanción de la

38 Cabe señalar que, de acuerdo con Crespo y Alsogaray, en este aspecto la Reforma Universitaria de 1918 tuvo un efecto aún más amplio, en cuanto supuso “la apertura a la participación política de los sectores medios, con vasto alcance y proyección en la vida latinoamericana” (1994, p. 78).

Ley de Educación Superior, en 1996, cuyo articulado establece que el claustro docente debe contar con la mayor representación relativa en los órganos de cogobierno, señalando que la cantidad de docentes en estos espacios no puede ser inferior al 50%. Luego, específicamente en el ámbito de la UNC, la Reforma Política aprobada durante el rectorado de Hugo Juri, en el año 2016. Ésta instituyó la elección directa de autoridades unipersonales –decanxs y rector/x, antes elegidxs por vía indirecta a través del Honorable Consejo Directivo (HCD) y de la Asamblea Universitaria, respectivamente–, pero a la vez reprodujo en su interior la subrepresentación estudiantil, al establecer que los votos en las elecciones directas deben ser ponderados por claustro, reservando nuevamente una mayor representación relativa para el estamento docente³⁹.

Al analizar las manifestaciones de esta dualidad de principios a través de procesos de conflicto, el cogobierno se muestra como el resultado de un proceso dinámico de estabilización de sus reglas, sus valores y sus formas. Las prácticas estudiantiles que “alteran” o escapan a su “normal funcionamiento” –la denuncia de falta de participación, la ocupación de un edificio, la interrupción de una sesión del HCD– son operaciones de definición de las fronteras de la política universitaria; en la misma medida que las prácticas institucionales que dialogan con –o descalifican a– la acción directa. Lo que está en disputa, siguiendo esta línea de análisis, son los límites de la democracia universitaria. Cuando las personas denuncian que los espacios institucionales para la producción de acuerdos deberían ser más abiertos, o que no son suficientemente públicos, o que determinadas acciones son antidemocráticas, están produciendo y disputando los perímetros de lo político en el ámbito universitario. En consecuencia, mi trabajo consistió en analizar las prácticas de producción social de la política universitaria y, en particular, el trabajo llevado adelante por mis interlocutores para politizar procesos institucionales de toma de decisiones, para convocar a sus compañerxs, para disputar las fronteras de lo “democrático” y de lo “violento”.

39 Los porcentajes específicos han sido detallados en Capítulo 1, p. 33.

El tramo inicial del primer capítulo, titulado “Subrepresentación y protagonismo: los perímetros de la participación política estudiantil en la UNC”, aborda la disputa de los contornos de la democracia universitaria a través del análisis del proceso institucional que dio lugar al formato de elección directa de autoridades unipersonales. El conflicto en torno a este proceso, particularmente, evidencia una controversia sobre qué es lo democrático y qué prácticas, en cambio, quedan dentro de lo antidemocrático. Y en este punto es preciso señalar que el desacuerdo comenzó ante la percepción de que el déficit de democracia se encontraba justamente en las prácticas institucionales. Esto es lo que denunciaban quienes señalaban que la Asamblea Universitaria excluiría a algunas Facultades –recientemente creadas, en proceso de normalización, y por lo tanto sin representantes electxs para la Asamblea Universitaria–; y también quienes argumentaban que el sistema de ponderación oficialista inclinaba la balanza hacia las Facultades profesionalistas.

La existencia de una dualidad de principios en la política universitaria no sólo condiciona la participación estudiantil, sino que también la impulsa. El primer capítulo mostró que un modo de canalizar dicho impulso se expresaba en el llamado a “militar la inclusión”. Una interpelación para participar de la política universitaria involucrándose en la implementación de una política pública estatal. Una forma de hacer política “con” el Estado y “con” la institución universitaria, dos horizontes para la militancia que habían sido progresivamente revalorizados durante la primera década del siglo XXI (Vázquez, 2013; Vázquez, Rocca Rivarola y Cozachow, 2017).

Pero también vimos que aquella dualidad configuraba la dinámica de la participación estudiantil en otra dirección: en la búsqueda por articular la política hecha “afuera”, en el barrio, con sus actividades en la universidad. Una articulación ardua ya que, según mis interlocutores, la militancia barrial o comunitaria suponía lógicas, prácticas y temporalidades diferentes a aquellas de la militancia universitaria. Esto me llevó a comprender, a su vez, que lxs participantes del Seminario Colectivo de Educación Popular –al igual que muchxs estudiantes que conocería después– también compartían un conjunto de malestares en relación con la militancia universitaria y la vida académica; y que el Seminario, junto con otras prácticas cotidianas de sus

militancias, formaba parte de una búsqueda de alternativas de ejercicio de la política que les permitiera afrontar aquellos malestares.

Como ya señalamos, una de las fuentes de incomodidad y frustración estaba dada por las dificultades para participar de la política institucional: para convertirse – como estudiantes– en interlocutores válidos en situaciones de conflicto, para incidir en procesos institucionales de toma de decisión, o bien en la producción de acuerdos al interior de los órganos colegiados de cogobierno. Pero había también otras formas de sujeción y de “encierro” dentro de la política universitaria que generaban malestar entre lxs estudiantes. Éstas se vinculaban con prácticas cotidianas de la militancia estudiantil, como la tendencia a privilegiar el plano discursivo, a través del “comunicado”, la “abstracción” y la “rosca”; o la recurrencia del “aparateo” en la interacción entre agrupaciones estudiantiles. En suma, las experiencias estudiantiles que documenté muestran una búsqueda por evitar diversas expresiones de encapsulamiento de la política universitaria –y en un sentido más amplio, de la vida académica–: el ensimismamiento de la universidad que la aleja de su misión social y del vínculo con el afuera; el encierro en el funcionamiento del cogobierno, a partir de la condición desigual o asimétrica de la participación estudiantil en relación con el claustro docente; y la reducción de la práctica política a un plano meramente discursivo.

La acción directa formaba parte de estas búsquedas. Las tomas constituían un hito significativo, tanto para las trayectorias de mis entrevistadxs como para el entramado de agrupaciones estudiantiles en la FFyH. Es por ello que señalamos la productividad política de la acción directa. Muchxs de lxs estudiantes que conocí en aquel momento, en la FFyH, al igual que otrxs que conocería posteriormente en la Facultad de Psicología, habían ingresado a la política universitaria a partir de tomas u ocupaciones, en el marco de procesos de conflicto. Éstas no sólo suponían una vía para la creación de nuevos arreglos políticos e institucionales –vía social y académicamente marcada como el polo destituyente de la política–; también constituían una “escuela de militancia acelerada”, una puerta a la politización estudiantil, y un momento de reconfiguración o creación de nuevas grupalidades.

En el segundo capítulo, “Tomar la palabra y volverse (demasiado) visibles: análisis etnográfico de un proceso de politización”, exploramos el desarrollo de un conflicto situado en la Facultad de Psicología en el 2013, vinculado con el proceso de acreditación de la Licenciatura en Psicología. Este análisis se corresponde con un desplazamiento metodológico que ejercité por aquel entonces en mi trabajo de campo, a partir del cual comencé a priorizar el acompañamiento etnográfico de procesos de acción por sobre el registro de la palabra dicha en “situaciones de información” (Favret-Saada, 2010) o en “contextos socialmente preparados para decir” (Quirós, 2014); esto es, principalmente, la palabra en el marco de la entrevista. Esta perspectiva procesual, como muestran los capítulos 2 y 3, me sirvió para atender a las acciones cotidianas y rutinarias –y sus contingencias– a través de las cuales la política es producida. Fue esta perspectiva la que principalmente me permitió formular algunas hipótesis acerca del funcionamiento cotidiano de la política universitaria.

A través del seguimiento de este conflicto exploré diferentes formas del trabajo de politización, un componente central del hacer política estudiantil. Vimos así que ante la percepción de una falta en el funcionamiento del cogobierno –en relación con los tiempos y formas dispuestos para el debate–, militantes y estudiantes independientes emprendieron la tarea de dar significación y valor político al proceso de acreditación de la carrera, como una vía para reclamar mayor participación en su desarrollo.

Este capítulo también explora la incidencia de los imaginarios de orden y de conflicto (De Ípola, 2001) en el despliegue de la acción política estudiantil. Nuestro análisis indica que estas metáforas podían funcionar de modo complementario, o estar en mutua composición. Mis interlocutores recurrían tanto a la acción directa como a las vías institucionales, y aunque se trataba de apuestas rodeadas de dudas y preguntas, no siempre suponían oposición. En ciertas ocasiones, movilizar hacia una sesión del HCD, por ejemplo, era condición de posibilidad para la apertura de otros espacios institucionales de discusión, o para extender el tiempo previsto para la producción de acuerdos. En otras palabras, la acción directa no es una consecuencia inmediata al problema de la falta de participación, ni se opone terminantemente a la acción institucional.

Pero también es preciso añadir que los imaginarios de orden y conflicto son también parte de la lucha por la definición de los perímetros de la política universitaria. Cuando lxs estudiantes organizados en asamblea reclaman ser reconocidos como interlocutores válidxs en un proceso institucional, cuando piden voz en las sesiones del HCD, o cuando la magnitud de la movilización estudiantil es reconocida por la institución –que responde creando nuevos espacios y tiempos para la elaboración de acuerdos–; estamos ante situaciones que reformulan –con mayor o menor éxito– los límites del funcionamiento del cogobierno. Lo cual nos lleva a sostener, una vez más, que esos perímetros están en constante movimiento.

La política del orden y la política del conflicto funcionaban –al igual que otras imágenes sociales que fui registrando, como por ejemplo la dicotomía entre política instituyente y política destituyente– como imágenes morales, es decir, como referencias para valorar como buenas o malas a distintas prácticas colectivas. Como procuré demostrar en el segundo capítulo, es en este entramado de imágenes que la posición de lxs estudiantes *independientes* encuentra su productividad política, en tanto representan un monto de politización equilibrado. Lxs independientes son vistxs como quienes se involucran en la política universitaria sin quedar encapsuladxs en las prácticas militantes tradicionales –que generan sensaciones de ajenidad en gran parte del estudiantado– y sin abandonar su rol de estudiantes.

Acompañar a lxs estudiantes independientes en su quehacer también nos permitió complejizar el análisis del trabajo de politización en la política universitaria. En efecto, las operaciones dirigidas a dotar de valor y significación política a un asunto debían compatibilizarse con las tareas destinadas a *convocar* al estudiantado e interpelarlo para que despliegue su participación en los procesos en curso. Esta doble exigencia llevaba a que mis interlocutores coloquen especial atención al *cómo* de la politización. El debate en asamblea, al igual que la política universitaria en un sentido más general, supone una situación agonística, en la que forzosamente hay que tomar posición. Pero además, las operaciones de politización conllevan cierto monto de violencia, ya que dar significación política a prácticas en principio no definidas como tales es de algún modo cuestionar las fronteras que diferencian espacios y actividades

y, al mismo tiempo, “desafiar una arquitectura de relaciones sociales” (Lagroye, 2003, p. 363, traducción propia).

En el tercer y último capítulo, titulado “Participar en espacios institucionales de toma de decisión y en sus intersticios: la dinámica del HCD desde perspectivas estudiantiles”, exploramos otro proceso de acción, esta vez relacionado con lo que muchas personas consideraron como el *cierre* de una cátedra paralela, Psicología Sanitaria “B”, radicada en la Facultad de Psicología. A través del análisis de la dinámica de funcionamiento del Honorable Consejo Directivo (HCD) exploramos otro de los nudos de esta investigación: la tensión entre apertura y encapsulamiento, la cual atraviesa al cogobierno en todas sus expresiones. A partir de la perspectiva de militantes y consejerxs estudiantiles, vimos que el HCD corría el riesgo de “cerrarse sobre sí mismo”, y así perder parte de su valor para canalizar la participación estudiantil. A esto contribuyen distintos factores, entre los cuales destacan las dificultades para negociar con el claustro docente desde una posición minoritaria, por un lado; y, por otro, procedimientos burocráticos con “trabas” y “demoras” que obstaculizaban el acceso a la información. La sumatoria de condiciones e impedimentos para la participación llevaba a la percepción de que ciertos procesos institucionales ocurrían “a espaldas” de lxs estudiantes y de que, por lo tanto, la política *real* se desarrollaba por fuera del Consejo. Mi análisis evidencia que la gestión institucional también percibía la importancia de sacar de su encapsulamiento a los espacios institucionales del cogobierno, y por eso generaba instancias orientadas a ampliar en cantidad y cualidad la participación en la producción de decisiones.

De este modo, el tercer capítulo explora otro de los ejes analíticos que atraviesan a esta tesis, aquel que versa sobre las formas y mecanismos de producción social de la política. El seguimiento de la política al interior del HCD y en sus márgenes da cuenta de un conjunto de intersticios del cogobierno –como las asambleas, las comisiones, las reuniones, las encuestas, las jornadas de debate–. Instancias de producción de la participación estudiantil como hecho político; y a la vez necesarias

para que el cogobierno como sistema e ideal pueda sostener su funcionamiento, contando con cierto grado de legitimidad.

Este capítulo además llevó a un primer plano un conjunto de interacciones y prácticas institucionales que se encontraban detrás del malestar y la frustración de muchxs de mis interlocutores. La descripción del proceso de movilización y de negociación en torno a Psicología Sanitaria “B” evidencia que los gestos de indiferencia y/o desconocimiento del reclamo estudiantil eran vividos como un acto de violencia simbólica. Por otra parte, la incertidumbre y la postergación –ante los pedidos de acceso a información– constituyen acciones de violencia institucional que, pese a estar invisibilizadas o trivializadas (Fassin 2008), afectaban profundamente a lxs estudiantes, generando sentimientos de impotencia. La acción directa, por lo tanto, puede ser considerada como resistencia ante la dualidad –la inclusión-excluyente– del cogobierno y, al mismo tiempo, como denuncia de la violencia institucional.

Finalmente, el seguimiento del conflicto en torno a Psicología Sanitaria “B” muestra los esfuerzos y operaciones de estabilización del cogobierno –es decir, de conservación de sus perímetros en cierto contexto sociohistórico–, los cuales se apoyan en la (des)calificación de la acción directa y de sus protagonistas: la toma de la Facultad de Psicología fue, de acuerdo con las críticas y acusaciones emitidas a través de diarios y de medios institucionales, una acción antidemocrática, violenta, es decir, una acción *no política*. Y lxs estudiantes fueron calificadxs como agentes violentxs o irracionales.

La judicialización de la protesta estudiantil como práctica de regulación de los perímetros de lo político

En el 2018, más de un año después de haber concluido mi trabajo de campo, y mientras trabajaba en la escritura de esta tesis, se desarrolló un conflicto de dimensión nacional, inicialmente ligado a la negociación paritaria de docentes universitarixs. En el territorio de la UNC se desplegó una movilización de la comunidad educativa en su conjunto, que dio lugar a asambleas interclaustrós en prácticamente todas las unidades académicas, marchas por el centro de la ciudad de más de cien mil personas,

ocupaciones de varias Facultades y, además, del Pabellón Argentina. Sobre el final del conflicto, en un hecho inédito para la política universitaria, un grupo de 27 estudiantes que participaron de esta última medida fueron imputadxs y, posteriormente, procesadxs judicialmente. Dicho procedimiento, cabe agregar, se repitió en distintos puntos país, junto con la amenaza de desalojo de las ocupaciones –en algunos casos hecha efectiva– mediante las fuerzas de seguridad.

Estos sucesos me hicieron reparar en el hecho de que el accionar represivo en manos de las fuerzas de seguridad y la acción del ámbito jurídico no habían ingresado en mi análisis hasta ese momento. Sin embargo, su intervención en este proceso político indicaba que ellos también constituyen agentes –aunque inusuales– del funcionamiento de la democracia universitaria. Casi un año después, mi participación en la producción de una muestra sobre este conflicto en el Museo de Antropología de la UNC me brindó la oportunidad de reflexionar sobre los hechos y, a la vez, de ejercitar una colaboración política desde la antropología. En octubre del 2019, a un año de aquella ocupación del Pabellón Argentina, un grupo de estudiantes de distintas carreras de la UNC –algunxs de ellxs afectados por el procesamiento judicial– se puso en contacto con las autoridades del Museo de Antropología, con la intención de organizar una muestra en torno al valor y la defensa de la educación pública. Las autoridades del Museo, a su vez, sugirieron la colaboración del equipo de investigación “Antropología de la política vivida en perspectiva comparada”, dirigido por la Dra. Julieta Quirós y radicado en esta misma institución. Fue así como, en tanto integrantes de dicho equipo, junto a Julián Fanzini y Juan Lizarraga nos incorporamos al proceso de elaboración de la muestra.

Participar en el diseño de la muestra me permitió, por un lado, arribar a nuevas lecturas de mi propia tesis doctoral. Por otro lado, me dio la oportunidad de compartir con aquellxs estudiantes las ideas centrales de mi trabajo, así como también conocer sus experiencias –en relación con el proceso de movilización del 2018, pero también en lo concerniente a la persecución judicial que recaía sobre ellxs–. Este diálogo comenzó a desplegarse en el marco de una radio abierta organizada desde la Asamblea Interclaustros, como parte de las actividades de visibilización en contra de la imputación

judicial que sostenían con relativa frecuencia. El Museo de Antropología les había facilitado nuestros datos, y fue en este rol de investigadores que nos contactaron. Aceptamos la invitación. Compartimos algunos ejes analíticos de mi trabajo doctoral y reflexiones desde la antropología de la política que provenían de nuestras discusiones en el equipo de investigación sobre aquellos procesos políticos que cada integrante acompañaba etnográficamente. A pesar de lo acotado, aquel primer encuentro habilitó cierto grado de confianza entre lxs estudiantes y nosotros, que fue significativo para el trabajo que llevaríamos adelante. En el siguiente encuentro conversamos largamente sobre sus expectativas en relación con la muestra en el Museo, y sobre cuáles eran los contenidos que unxs y otrxs considerábamos importantes poner en foco.

Inicialmente, la propuesta de lxs estudiantes para la muestra se orientaba a poner en valor la educación pública porque el conflicto del 2018, como ya anticipamos, no se reducía a la falta de acuerdo en la negociación paritaria universitaria. La magnitud de la movilización encontraba sus razones en la acumulación de numerosos reclamos hacia el gobierno nacional, entonces conducido por la coalición Cambiemos (2015-2019), sobre distintos problemas que afectaban al sistema de educación superior en su conjunto. Entre otros, destacaba la subejecución del presupuesto destinado a las universidades públicas; la desjerarquización del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; el recorte en becas e ingresos a carrera de investigación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); y la abrumadora devaluación de la moneda nacional durante ese mismo año. El inicio del segundo semestre del 2018 encontró a todas las universidades públicas en paro, situación que se prolongó durante un mes, y a la cual se sumaron marchas y ocupaciones de facultades y pabellones en todo el país.

En un primer momento, entonces, lxs estudiantes proponían poner el foco de la muestra en la defensa de la educación pública, situando la lucha del 2018 dentro de la historia del movimiento estudiantil, y dando cuenta del hostigamiento mediático que habían vivido durante la toma. En el curso de esta reunión, sin embargo, fue cobrando relevancia incluir al procesamiento dentro del debate social que queríamos promover. Y no sólo por cómo éste afectaba a la vida social y académica de lxs estudiantes, sino

también por los penosos efectos de dicha medida en términos de disciplinamiento social. A partir de estos acuerdos, y por medio de un trabajo en conjunto con trabajadorxs y autoridades del Museo de Antropología y de la Facultad de Filosofía y Humanidades, llegamos a la realización de la muestra, titulada “De la Reforma al Procesamiento. Reflexiones sobre la toma del Pabellón Argentina en 2018”. Ésta incluyó la proyección de un documental sobre la toma del Pabellón Argentina, realizado por el Equipo Audiovisual *Enfant Terrible*. Y, además, una charla-debate que contó con la participación de la decana de la FFyH, Flavia Dezzutto; la abogada Victoria Siloff; y la historiadora Victoria Chabrando.

Lxs estudiantes nos propusieron que elaborásemos el texto de presentación de la muestra; escrito que finalmente serviría también para la difusión del evento a través del portal del Museo y de diversos medios de comunicación⁴⁰. Allí sugerimos desplazarnos de la perspectiva que cierto sentido común y el discurso jurídico producían en torno a la acción política estudiantil. Sostuvimos que este último había inducido la individualización de 27 personas (procesadxs), lo cual invisibilizaba el carácter colectivo de la toma. La instrucción judicial, además, no daba cuenta del proceso social que antecedió a la ocupación del Pabellón Argentina, ni analizaba la política universitaria en clave histórica, todo lo cual habría permitido una mayor comprensión del funcionamiento de la política universitaria y de la recurrencia de la acción directa. En la toma del Pabellón Argentina en el 2018 –al igual que en los procesos que documenté– se pusieron en juego una serie de interacciones entre el movimiento estudiantil y las autoridades, un conjunto de negociaciones frustradas, una sucesión de desacuerdos, una acumulación de malestares.

En ese mismo escrito señalamos que el procesamiento judicial estaba socialmente avalado por ciertas imágenes sobre la política estudiantil. En este caso, la acción directa fue una vez más asociada a la violencia y la no-política; o, en otros términos, a una política hecha de excesos y acciones individuales que, por lo tanto, cae

40 Ver: “De la Reforma al Procesamiento. Reflexiones sobre la toma del Pabellón Argentina en 2018”, disponible en portal web del Museo de Antropología (FFyH-UNC): <http://museoantropologia.unc.edu.ar/2019/10/28/de-la-reforma-al-procesamiento-reflexiones-sobre-la-toma-del-pabellon-argentina-en-2018>

dentro del ámbito de lo antidemocrático. Finalmente, advertimos que el procesamiento judicial tenía graves implicancias para el movimiento estudiantil y la sociedad en su conjunto. Apuntaba al debilitamiento de las tramas colectivas, por un lado; y suponía efectos de disciplinamiento, por otro, dirigidos a los colectivos movilizados.

En el proceso final de escritura de esta tesis, entendí que dicho disciplinamiento puede ser comprendido, además, como una de las prácticas institucionales a través de las cuales se procura pacificar la acción directa, dentro de ese proceso político permanente que es la delimitación de la democracia universitaria. Dicho de otro modo, la intervención represiva y judicial es parte del repertorio de prácticas de estabilización de los perímetros de lo político; esto es, de los límites considerados legítimos en determinadas coordenadas sociohistóricas, del cogobierno universitario.

Como apunta la antropóloga Ana Ramos (2017), el riesgo de ilegitimidad es intrínseco a cualquier puesta en cuestión de los códigos gubernamentales. En esta línea, la acción directa protagonizada por lxs estudiantes en 2018 fue repetidamente descalificada como violenta, antidemocrática e irracional. El procesamiento penal de 27 estudiantes puede ser leído como una de las prácticas pedagógicas destinadas a inculcar, en términos de Offerlé (2011), la “paciencia democrática”. Ante este escenario, considero oportuno insistir en una mirada procesual y relacional sobre la política universitaria, en pos de comprender los aspectos y condiciones del funcionamiento del cogobierno que nos llevan, una y otra vez, a los mismos desacuerdos.

Bibliografía

- Arcanio, M. Z. (2014). *Regulaciones de género, entre la escuela media y la universidad: juventudes, relación con el conocimiento y porvenir* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba.
- Arcanio, M. Z. & Luna, M. J. (2014). "Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?". Transformaciones en la temporalidad en una experiencia de ingreso a la universidad pública. *IM-Pertinente*, 2(1), 89-105. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34753>
- Agosto, P. (Coord). (2015). *Malvinas: un pueblo en lucha contra Monsanto*. Buenos Aires: América Libre.
- Alabarces, P. (2012). Reformas y pependencias universitarias. En Alderete, A. M. (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 39-42.
- Barros, L. C. (2016). Conflicto socioambiental y agronegocio: análisis histórico del conflicto en Malvinas Argentinas, Córdoba, Argentina. *Ciudad Paz-ando*, 9(2), 89-103.
- Barzola, E. J. (2019). La mercantilización del agro y la resistencia contra el extractivismo agrícola sojero en Argentina. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 10376-10389.
- Blanco, R. (2014). La politización de lo cotidiano en la militancia estudiantil. Agendas y retóricas en torno al género y la sexualidad en la Universidad de Buenos Aires. En Carli, S. (comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1996). Marginalia: algunas notas adicionais sobre o dom. *Mana*, 2(2), 7-20.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2006) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En Ferrandiz, M. (comp.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, 11-34.
- Buchbinder, P. (2018). Pensar la reforma universitaria cien años después. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 86-95.
- Caisso, L. (2013). '¡No sé nada sobre educación popular!', o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6), 7-11.
- Carli, S. (2007). Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles. En Actas del V Encuentro nacional y II latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clastres, P. (2007). *Investigaciones en Antropología Política*. Buenos Aires: Simón Dice Editora.
- Cortes, C. y Kandel, V. (2002). Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad. *Revista Fundamentos en Humanidades*, III(1-2).
- Cristal, Y. (2018). Los estudiantes frente a la Ley de Educación Superior en 1995. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (40), 75-92.
- Crespo, H., & Alzogaray, D. (1994). Los estudiantes en el Mayo cordobés. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (4), 75-90.
- De Ípola, E. (2001). *Metáforas de la política*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Di Doménico, C., & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-28.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos
- Dridiksson, A. (2006). Caracterización y desarrollo de las macrouniversidades de América Latina y el Caribe. En IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2002-2005. La metamorfosis de la educación superior*, 94-203. Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.
- Edelstein, G., Giordanengo, G., & Uanini, M. B. (2008). La Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). En Gewerc Barujel, A., *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (págs. 135-152). Barcelona: Davinci Continental.
- Ezcurra, A. M. (2005a). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario. En Biber, G. (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública* (15-27). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ezcurra, A. (2005b). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria argentina (1985-2015)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Facultad de Artes, (2016). *Detrás de la Reforma Política. Implicancias del proyecto de elección directa del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Facultad de Artes. Disponible en: <http://artes.unc.edu.ar/files/detras-de-la-reforma-def.pdf>

- Facultad de Psicología, (2011). *Informe de Autoevaluación. Carrera de Licenciatura en Psicología*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Facultad de Psicología. Disponible en <https://psyche.unc.edu.ar/secretaria-academica/acreditacion/>
- Favret-Saada, J. (2010) [1980]. *Deadly words: Witchcraft in the Bocage*. New York: Cambridge University Press.
- Fassin, D. (2008). La politique des anthropologues. Une histoire française. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (185-186), 165-186.
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden: una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fernández Álvarez, M. I. (2016). La potencialidad de las situaciones trucas para el estudio de la política colectiva. En Fernández Álvarez, M. I. (comp.), *Hacer juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*, pp. 223-244. Buenos Aires: Biblos
- Fernández Álvarez, M. I., Gaztañaga, J., & Quirós, J. (2017). La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(231), 277-304.
- Fernández Plastino, Alejandro (2010) "Juventud universitaria y movimiento estudiantil: ¿organizaciones o multitudes políticas?". *Ánfora*, 17(29).
- Ferrer, C. (2012). Erratas, reforma universitaria y acción política. En Alderete, A. M. (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 35-38.
- Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2008). Condicionantes sociales y académicos en el ingreso a la universidad. Proyecto PICTO-UNGS 2006 "Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso" (2008 2010).
- Gaztañaga, J. (2010). *El trabajo político y sus obras: una etnografía de tres procesos políticos en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gociol, J. (2009). Para terminar los estudios. *El monitor de la educación*, 20(5), 10-11.
- Goldenhersch, H. (2005). La cuestión del ingreso a la Universidad. En Biber, Graciela (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Goldman, M. (2001). An Ethnographic Theory of Democracy. Politics from the Viewpoint of Ilhéus's Black Movement (Bahia, Brazil), *Ethnos: Journal of Anthropology*, 66(2), 157-180
- Goldman, M. (2006). Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. En "Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política. Río de Janeiro: 7 Letras.
- Graeber, D. (2007). *Possibilities: Essays on hierarchy, rebellion and desire*. Oakland: AK Press.
- Graeber, D. (2011) *Fragmentos de Antropología Anarquista*. Barcelona: Virus Editorial.
- Graeber, D. (2014). *Somos el 99%: una historia, una crisis, un movimiento*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Guattari, F., & Deleuze, G. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología. (2002). Resolución 140/2002.
- Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba. (1990). Ordenanza 5/1990. Obtenido de http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/5_1990_1/
- Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba. (2007). Resolución 628/2007. Obtenido de http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/628_2007/
- Kandel, V. N. (2005). *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – Viejas estructuras*. Buenos Aires: FLACSO.
- Kandel, V. (2007). Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – viejas estructuras. *Propuesta Educativa*, (28).
- Kandel, V. (2010) "Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública". *Propuesta Educativa*, (34).

- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 12(19)
- Lagroye, J. (2003). *La politisation*. Paris: Belin.
- Lazar, S. (2016). Narrativa histórica, tiempo político ordinario y momentos revolucionarios: temporalidades coexistentes en la experiencia vivida de los movimientos sociales. En En Fernández Álvarez, M. I. (comp.), *Hacer juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*, pp. 295-322. Buenos Aires: Biblos
- Ley N.º 24521. Ley de Educación Superior. Boletín Oficial, 17 de diciembre de 1991.
- Ley N.º 8113. Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. Boletín Oficial N.º 28.204, República Argentina, 10 de agosto de 1995. Disponible en
- Liaudat, S., Liaudat, M. D., & Pis Diez, N. (2012). *En las aulas y en las calles. Antecedentes, continuidades y rupturas de una década del movimiento estudiantil universitario argentino (2002-2010)*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- López, M. P. (2012). Los nuevos: recurrencias sobre el destino y las generaciones. En Alderete, A. M. (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 29-34.
- Manzano, V. (2013). Tramitar y movilizar: etnografía de modalidades de acción política en el gran Buenos Aires (Argentina). *Papeles de Trabajo*, (25).
- Maldonado, Mónica, & Servetto, Silvia (2009). Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. *Avá. Revista de Antropología*, (14). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1690/169013838012>
- Malinowski, B. (1975) [1932]. *La vida sexual de los salvajes*. Madrid: Ediciones Morata
- Mollis, M. (1996). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. *Revista Pensamiento Universitario*, 4(4/5).
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito, ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Nuñez, P. (2012) "Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la "toma" de escuelas" en Kriger, M. E. (comp.) *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas, del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.
- Offerlé, M. (2011). *Perímetros de lo político: contribuciones a una socio-historia de la política*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: CEA-UNC
- Ortega, F. (2003). *La universidad: entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Picotto, D., & Vommaro, P. (2010). Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires. *Nómadas*, (32), 149-161.
- Programa de Estadísticas Universitarias. (2013). *Anuario Estadístico 2013*. Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Asuntos Académicos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van: peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires: una antropología de la política vivida*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, XII(XVII), 47-65.
- Quirós, J. (2016). Una hidra de siete cabezas. Peronismo en Córdoba, interconocimiento y voto hacia el fin del ciclo kirchnerista. *Corpus* 6(1). Disponible en <http://corpusarchivos.revues.org/1595>
- Quirós, J. (2017). Derecho al piquete. *Revista Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/derecho-al-piquete/>
- Quirós, J. (inédito). Presentación. En Quirós, J., Luna, M. J. y Lizarraga, J., *La "politización" como herramienta para una antropología política (traducción a "Les processus de politisation", de Jacques Lagroye)*.
- Ramos, A. M. (2017). Los caminos sinuosos del kizugüneun (autonomía): reflexiones situadas en las luchas mapuche. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, (23).

- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J., y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad. (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ruiz, Ó. A. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*, (32), 81-98.
- Universidad Nacional de Córdoba. (2013). Resolución Rectoral 166/2013. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Svampa, M. (2011). Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular. *Nueva Sociedad*, (235), 17–34.
- Svampa, M. (2012). *Cambio de época. Poder político y movimientos sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Tcach, C. (2018). De la monotonía de los claustros a la polifonía de las ideas: introducción a La Gaceta Universitaria. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (40), 155-175.
- Teobaldo M. (2007). El rendimiento de los estudiantes en el primer año universitario y sus trayectorias previas. Coloquio. *Situación de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*.
- Torre, J. C. (2018). Los huérfanos de la política de partidos revisited. En Torre, J. C., Casullo, M. E. y Quirós, J., *¿Volverá el peronismo?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Vázquez, M. (2013a). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina de estudios de juventud*, 1(7).
- Vázquez, M. (2013b). Youth as a militant cause: Some ideas about political activism during Kirchnerismo. *Grassroots, International Sociological Association*, 1(2), 27-36.
- Vázquez, M. (2014). «Militar la gestión»: una aproximación a las relaciones entre activismo y trabajo en el Estado a partir de las gestiones de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en Argentina. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 41(74), 71-102.

- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vázquez, M., Rocca Rivarola, D., & Cozachcow, A. (2017). Fotografías de las juventudes militantes en Argentina. Un análisis de los compromisos políticos juveniles en el Movimiento Evita, el Partido Socialista y el PRO entre 2013 y 2015. En Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. San Martín: Ediciones Imago Mundi.
- Viveiros de Castro, E. (2011). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio. Entrevistas*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Vommaro, G. (2014). "Meterse en política": la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina. *Nueva Sociedad*, 254, 57-72.
- Vommaro, P. A. (2013). Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles. *Revista Sociedad* (32), 127-144.

Artículos de periódico

- "La Coneau se ha legitimado profundamente en estos tiempos". (06 de mayo de 2013). *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-coneau-se-ha-legitimado-profundamente-en-estos-tiempos>
- 400 títulos trabados por la toma del Rectorado. (22 de agosto de 2013). *La Voz del Interior*. Obtenido de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/400-titulos-trabados-por-la-toma-del-rectorado>
- Continúa el acampe en Psicología. (19 de septiembre de 2015). *Día a Día*. Obtenido de <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/continua-el-acampe-en-psicologia>
- Dalmasso, E. (30 de junio de 2013). El reformismo, hoy. *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/opinion/reformismo-hoy>

En Córdoba, ya hay un cupo de 600 ingresantes por año a Medicina. (05 de abril de 2001). *Clarín*. Obtenido de https://www.clarin.com/sociedad/cordoba-cupo-600-ingresantes-ano-medicina_0_Hy7wv_gCte.html

Estudiantes de Psicología tomaron la Sala de sesiones del Consejo Superior de la UNC. (13 de agosto de 2013). *Día a Día*. Obtenido de <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/estudiantes-psicologia-tomaron-sala-sesiones-consejo-superior-unc>

Estudiantes y docentes se rebelan contra la Coneau. (12 de mayo de 2013). *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/estudiantes-docentes-se-rebelan-contra-coneau>

La acreditación universitaria. (19 de agosto de 2013). *La Voz del Interior*. Obtenido de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/acreditacion-universitaria>

Piccardo, I. (20 de noviembre de 2016). UNC: tras dos días de toma, se suspendió la Asamblea Universitaria. *Notas: periodismo popular*. Obtenido de <https://notasperiodismopopular.com.ar/2016/11/20/unc-toma-suspendio-asamblea-universitaria/>

Reforma Universitaria: la imagen ícono de la rebelión estudiantil, del ayer al hoy. (11 de junio de 2018). *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/reforma-universitaria-la-imagen-icono-de-la-rebelion-estudiantil-del-ayer-al-hoy>

Rollán, A. (7 de septiembre de 2014). "La universidad no quiere discutir el tema Monsanto". *La Voz del Interior*, pág. 11.

UNC: clima de máxima tensión por la Asamblea. (15 de Diciembre de 2016). *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-clima-de-maxima-tension-por-la-asamblea>

Vales, L. (3 de marzo de 2012). Los maestros también dijeron lo suyo. *Página 12*. Obtenido de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-188811-2012-03-03.html>

Viano, L. (2 de mayo de 2019). El voto de cada docente equivale al de 14 estudiantes. *La Voz del Interior*. Obtenido de <https://www.lavoz.com.ar/politica/voto-de-cada-docente-equivale-al-de-14-estudiantes>

Sitios Web:

Facultad de Psicología - UNC. (2018). Obtenido de <https://psyche.unc.edu.ar/portfolio-items/resultados-elecciones-2018-facultad-de-psicologia/>

Iconoclasistas. (2020). Obtenido de <https://www.iconoclasistas.net/>

Luna, M., Fanzini, J., & Lizarraga, J. (noviembre de 2019). *Portal web del Museo de Antropología de la UNC*. Obtenido de <http://museoantropologia.unc.edu.ar/2019/10/28/de-la-reforma-al-procesamiento-reflexiones-sobre-la-toma-del-pabellon-argentina-en-2018/>

Analízame. (12 de junio de 2018). *Revista Eco*. Obtenido de <https://revistaecoblog.wordpress.com/2018/06/12/analizame/>

Universidad Nacional de Córdoba. (s.f.). *Estadísticas e Indicadores Institucionales*. Obtenido de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/estadisticas>