

La colección Antropología y Procesos Educativos aspira a publicar resultados de proyectos socio-antropológicos de investigación que indaguen procesos educativos escolares y no escolares.

Interesan etnografías que prioricen experiencias y perspectivas de los actores involucrados en procesos educativos, que utilicen múltiples métodos de generación de datos y reconozcan la centralidad del investigador en el proceso de investigación.

Recibimos trabajos que presenten desafíos epistemológicos y conceptuales respecto a las estructuras educativas y políticas y cuya área de discusión alcance relevancia para un público internacional.

Colección Antropologías y procesos educativos

Directora:

Dra. Diana Milstein
(Universidad Nacional del Comahue, CAS/IDES, Argentina)

Comité de referato:

Dra. Elena Achilli
(Universidad de Rosario, Argentina)

Dr. Miguel González Arroyo
(Universidade de Minas Gerais, Brasil)

Dr. Bradley Levinson
(Indiana University, EE.UU.)

Dra. Elsie Rockwell
(CINVESTV, México)

Composición: Laura Bono

Edición: Primera. Julio de 2020

ISBN: 978-84-18095-45-0

Depósito legal: M-14049-2020

Código Thema: JHMC [Antropología social y cultural, etnografía]
JNM [Educación superior]
J [Sociedad y Ciencias Sociales]

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

© 2020, Miño y Dávila srl / © 2020, Miño y Dávila SL



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com

Cecilia Carrera

Aprendiendo a ser sociologxs

Prácticas de lenguaje, militancia
y formas de sociabilidad en la universidad



MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Índice

AGRADECIMIENTOS	9
------------------------------	---

PRÓLOGO

Voces que interpelan: lxs sociólogxs en <i>Humanidades</i> por <i>María Macarena Ossola</i>	13
--	----

INTRODUCCIÓN	17
---------------------------	----

1. Presentación.....	17
1.1. Llegada al tema: estudiar sociología para investigar “en serio”.....	17
1.2. Problema y principales conceptos.....	21
2. Algunos antecedentes.....	25
2.1. Las universidades: relaciones cotidianas y vida académica... 26	
2.2. Sociología: historia, formación y profesión en disputa..... 27	
2.3. La experiencia estudiantil: sociabilidad y formación académica.....	29
3. El trabajo etnográfico.....	31
3.1. Una investigadora “nativa” y “extranjera”.....	34
3.2. Acerca del texto.....	36

CAPÍTULO 1

Sociología y sociólogxs en *Humanidades*.

La trama contextual de la etnografía.....	41
---	----

1. Llegadas de la sociología a <i>Humanidades</i> y sentidos que permanecen.....	42
1.1. Sociología para enseñar, para investigar, para militar..... 49	
1.2. Los años ochenta y la democracia. De la militancia a la academia.....	54
2. La facultad hoy: redescubriendo <i>Humanidades</i>	57

CAPÍTULO 2

Relaciones interpersonales, espacios y formas de sociabilidad

en <i>Humanidades</i>	67
-----------------------------	----

1. Redes de relaciones personales: origen geográfico, amistad y parentesco.....	68
1.1. Parentesco e identificación política.....	74
1.2. “¡Pero son todos parientes!”.....	78

1.3. Espacios de intimidad entre compañerxs	83
2. Dinámicas de diferenciación jerárquica	86
3. Tramas de relaciones y formas de sociabilidad en la formación de <i>los sociólogos</i>	89

CAPÍTULO 3

“Queremos transmitir un espíritu militante desde la sociología”. Las militancias en la formación de <i>los sociólogos</i>	93
---	----

1. Prácticas y espacios de militancia estudiantil en <i>Humanidades</i>	94
2. Militar en la carrera	99
2.1. La <i>comisión de socio</i>	104
2.2. El <i>ENES</i>	109
3. Formas de “ <i>transitar la facultad</i> ”. Quienes militan y quienes no militan	111
3.1. Militar y ser estudiante	117
4. ¿Sociología para qué? ¿Qué es ser sociólogo?	119
5. Las militancias en la constitución de una “comunidad de sociólogos platenses”	122

CAPÍTULO 4

Ser sociólogx no es “tener el título”. Aprendiendo a participar en clases de sociología	125
--	-----

1. Las escenas y los personajes	126
2. Clases “alteradas”	129
3. Hablando sobre Celeste	138
4. Discurso performativo de oposición	141
5. “ <i>Discutir de política</i> ” en las clases: prácticas de lenguaje y disputas sobre el <i>kirchnerismo</i>	143
6. Distinción, poder y participación en la <i>comunidad de práctica</i>	149
6.1. El beneficio de la distinción	151
6.2. La construcción de un punto de vista sociológico	152
7. Procesos de formación, lenguaje y sentido práctico	154

CONCLUSIONES	157
---------------------------	-----

1. Aprender a ser sociólogx	157
2. Formación profesional como proceso colectivo	162
3. Aportes a la etnografía educativa y al estudio de procesos educativos en las universidades	164

BIBLIOGRAFÍA	169
---------------------------	-----

Agradecimientos

Este libro es una reelaboración de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales, defendida en octubre de 2014 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP)*. Agradezco a esa institución, que es desde hace décadas espacio de formación y trabajo para mí. También al CONICET, que me otorgó una beca sin la cual hubiera sido muy difícil realizar esta investigación.

Desde las primeras escrituras y actividades “de campo”, allá por 2011, hasta la preparación de este libro, el trabajo está constituido por la participación, las marcas y los aportes de muchas personas que, desde diversos lugares, fueron parte de la elaboración de esta etnografía. Por ello en estas líneas quiero expresarles mi profundo reconocimiento y agradecimiento.

En primer lugar, agradezco a quienes eran estudiantes, docentes y graduadxs de la carrera de sociología de la FAHCE-UNLP cuando realicé el trabajo de campo, por permitirme compartir espacios, discusiones, risas, preguntas y preocupaciones, y mostrarme así las contradicciones y placeres de vivir “entre sociólogos”. De manera especial, me gustaría agradecer a Andrea González, Martín Urtazun, Ariel Ledesma, Aníbal Viguera, Mateo Compagnucci, Santiago Cueto Rúa, Anabel Beliera, Sabrina Calandrón, Agustina Sutil, Lucía Reartes y a todxs lxs estudiantes que militaban en la *comisión de sociología*. Todxs ellxs me ayudaron con solidaridad, entusiasmo y curiosidad; sin eso no hubiera podido realizar este trabajo.

A mi maestra Diana Milstein, quien me acompaña en el proceso de hacer y aprender a hacer etnografía enseñándome y ofreciendo espacios de formación y trabajo colectivo que valoro profundamente.

Al Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y al Centro de Investigaciones Sociales (CIS-IDES/CONICET) por brindarme un espacio de trabajo en el que me sentí bienvenida desde el primer día. Quiero agradecer allí principalmente a quienes forman parte del Centro de Antropo-

* La tesis tal como fue presentada, evaluada y defendida se encuentra publicada en el repositorio institucional Memoria Académica, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>].

logía Social y en especial a Rosana Guber. En la etapa final de redacción de la tesis que da origen a este libro, cuando parecía que algunas cosas se estancaban, Rosana me ofreció su experiencia y su historia que me ayudaron a seguir avanzando.

Al Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación del CAS-IDES, y primordialmente a mis compañerxs y amigxs del grupo de tesis. Las discusiones y lecturas mutuas, las preguntas, las ideas, el humor, son un sol que me acompaña cálidamente a transitar lo que por momentos parece muy difícil. Gracias a María Laura Requena, Jesús Jaramillo, Alejandra Otero, Andrea Tammarazio, Paula Buontempo, Linda Khord, Laura Celia, Silvina Fernández, Verónica Solari Paz, que en el proceso de escritura de esta etnografía fueron indispensables interlocutorxs. Un agradecimiento particular a Jesús por compartir conmigo, con su alegría de compañero, los primeros momentos de reelaboración de la tesis para convertirla en libro.

Algunxs de mis primerxs interlocutores, cuando comenzaba a formular las primeras preguntas y a interesarme por la etnografía, fueron profesoras y profesores que tuve durante mi estancia en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 2008. Agradezco particularmente a Martha Corenstein por sus lecturas y su aliento para que continuara con mi trabajo, y por presentarme algunos primeros materiales de etnografía educativa.

Agradezco a Héctor Mendes, por charlar conmigo, contarme sus experiencias y recuerdos de *Humanidades* de los años sesenta; también por leer y comentar partes del texto preliminar a la tesis.

A quienes en el proceso de investigación me dieron información, materiales y contactos, dialogaron conmigo y me ayudaron; gracias a Nahuel Ferreyra, Paula Macario, Gabriela Hernando, Pedro Blois, Diego Pereyra y Germán Soprano.

Durante el proceso de escritura de la tesis algunxs colegas y amigxs leyeron borradores y partes de este texto; a ellxs mi agradecimiento por el tiempo dedicado, por las ideas, sugerencias y preguntas que me ayudaron a continuar pensando y escribiendo. Deseo agradecer especialmente a Luciana Garatte, por estar dispuesta siempre a escucharme, leer mis textos rigurosamente y ofrecerme su opinión. También por compartir conmigo materiales que fueron de gran importancia para el primer capítulo, materiales a los que pudimos acceder gracias al completísimo archivo que durante años construyó nuestra maestra Julia Silber, con un profundo compromiso por el cuidado de la memoria y la reflexión crítica sobre nuestra carrera y nuestra facultad y una enorme generosidad para ofrecerlo a quienes mostráramos interés.

El texto original de la tesis fue evaluado por Lucas Rubinich, Marcelo Prati y Sandra Carli, a quienes agradezco por sus lecturas respetuosas, atentas y los comentarios y sugerencias que intenté incorporar a la hora de convertirlo en libro.

La primera versión del libro recibió las evaluaciones de María Pozzio y Elena Achilli, quienes ofrecieron sugerencias sumamente valiosas para mejorar las características del texto.

La familia no estuvo afuera de esta red de colaboraciones y por ello agradezco infinitamente a Iñaki, mi hermano, siempre conmigo enseñándome nuevas cosas. En esta etnografía tuvo un papel especial e inesperado y una vez más me mostró, desde el compromiso con que siempre encaró todo lo que hace, situaciones e ideas que abrieron nuevas perspectivas sobre este trabajo.

En el proceso de revisar esta etnografía para un libro, conté con la mirada de una lectora de lujo. Julia Monat compartió conmigo interpretaciones, preguntas y asombros con seriedad, lectura atenta y orgullo de tía.

Mis viejos, Ana y Jorge, que siempre estimularon mis preguntas y mis proyectos, ayudando de todas las formas posibles a que los concrete.

Fede y Julia estuvieron y están conmigo con el amor y alegría cotidianos que hacen que todo lo que hago tenga sentido.

Prólogo

Voces que interpelan: Ixs sociólogxs en *Humanidades*

La Etnografía Educativa ha tenido un crecimiento sostenido en el contexto latinoamericano de las últimas décadas. Sus modos particulares de indagación, han permitido conocer las experiencias formativas de las personas dentro y fuera de los contextos escolares. No obstante, en Argentina particularmente, son pocas aún las etnografías que dan cuenta de cómo se vive y se construyen los conocimientos, las pertenencias y las identidades en el ámbito de la educación superior. Este libro nos ofrece una etnografía acabada –y comprometida– con las múltiples maneras que existen de *participar, aprender y formar parte* de las comunidades de práctica universitarias.

Simultáneamente riguroso (en la presentación de los datos) y accesible (en relación con su lectura), el libro de Cecilia Carrera destaca por tres aspectos: la centralidad brindada a la etnografía, la potencia que adquiere el concepto de participación periférica legítima y la descripción detallada de los modos de *ser miembro y participar* de una disciplina universitaria: la sociología.

En relación al primer aspecto, la autora nos propone explorar las posibilidades de la etnografía cuando es aplicada a la educación superior universitaria. Cabe señalar que la etnografía surgió como una forma de hacer inteligible (o traducir) la vida de los “otros” (exóticos, alejados) a la sociedad industrializada de principios de siglo XIX. Es decir, se definió a partir de la inmersión del etnógrafo en una sociedad tribal, en la cual debía observar sus pautas y costumbres, para luego realizar un informe de lo allí acontecido. Con el paso de los años, esta forma de generar conocimiento se fue aplicando a otros ámbitos, manteniendo como requisito la estancia prolongada del investigador junto a sus interlocutores, y retomando las voces de las y los involucrados con el estudio.

En este libro, la autora nos relata algunos sucesos de lo que aconteció durante su trabajo de campo en *Humanidades*, haciéndonos partícipes de sus modos particulares de realizar contactos y de entrelazar historias, per-

tenencias y aspiraciones. Vale destacar que su etnografía es rica en descripciones, relacionadas tanto a los lugares como a las personas, y a los modos particulares en que estas últimas se apropian y hacen sentido de los primeros.

Quisiera destacar particularmente dos aportes del libro en su carácter de etnografía. En primer lugar, la explicitación que la autora realiza de sus (in)definiciones identitarias al recorrer el campo de estudio (la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata). Durante su trabajo de campo, Carrera fue simultáneamente “nativa” (es egresada y docente de esa facultad) y a la vez “extranjera” (realizó su licenciatura en ciencias de la educación, no en sociología). Estas pertenencias le permitieron sentirse parte y a la vez observadora de diferentes procesos de generación de conocimientos, como las clases, los espacios de militancia, los ámbitos de afectividad y de parentesco, etcétera. El otro gran mérito del libro –en tanto etnografía– es aportar a la comprensión de las funciones sociales que desarrolla la universidad pública a través de los procesos formativos que despliega, los cuales exceden a los planes de estudio y engloban a una importante cantidad de prácticas de socialización que la autora describe minuciosamente.

Por otro lado, *Aprendiendo a ser sociólogos* nos ofrece un acercamiento oportuno a la noción de participación periférica legítima, acuñada por Lave y Wenger en 1991. A través de este concepto, Carrera estudia las relaciones entre las y los recién llegados, y las y los experimentados, en la comunidad de práctica de lxs sociólogos. La participación periférica legítima se refiere tanto al desarrollo de identidades específicas, como a la reproducción y transformación de dicha comunidad. El libro nos muestra una apropiación activa del concepto, utilizado para señalar los saberes y las prácticas que permiten la inserción a la comunidad de sociólogos, como así también los diferentes tipos de roles y participaciones que las personas (o lxs sociólogos) van asumiendo en la comunidad con el paso del tiempo. A partir de allí es posible percibir las pujas, las jerarquías y las posiciones asimétricas entre quienes comparten (y disputan) la membresía. En el marco de la comunidad de práctica analizada, se destacan algunos elementos centrales, como ser: la diferenciación entre “ser sociólogo” y “tener un título”; las diferentes maneras de “militar” en la facultad (entendiendo la militancia como una forma específica de transitar por el espacio universitario) y las formas a través de las cuales, según los propios participantes, se construye un “punto de vista sociológico”.

Un importante aporte para comprender cómo funciona la participación periférica legítima se encuentra en el reconocimiento de la centralidad que tienen las prácticas sociolingüísticas para la transmisión de los conocimientos. En tal sentido, la autora logra mapear los aprendizajes relacionados con *el decir* (las formas de decir, de interpretar lo dicho por otros y otras, y de intervenir en situaciones de interacción). Esto permite adentrarnos en

la diversidad de *prácticas locales del lenguaje* que coexisten en el ámbito universitario, las cuales son en muchas ocasiones invisibilizadas, y en pocas oportunidades han sido estudiadas etnográficamente.

Por último, el libro nos brinda informaciones valiosas sobre una carrera universitaria: la Licenciatura en Sociología que se dicta actualmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La investigación desarrollada permite situar a la carrera desde sus orígenes hasta la actualidad, en una trama de tensiones y luchas por imponer sentidos y perfiles a las y los estudiantes y las y los graduados. Aquí las indagaciones de la autora son sugestivas: ¿qué implica enseñar, investigar o militar en sociología?, ¿qué sentidos adquiere el *compromiso político* entre quienes forman parte de esta comunidad? Alejada de respuestas simplistas o unilaterales, Carrera entreteje respuestas que se asientan en el pasado de la disciplina (siempre disputado) y las visiones actuales de sus practicantes.

Por todo lo anterior, *Aprendiendo a ser sociólogos* nos interpela, invitándonos a deconstruir los sentidos que hemos incorporado acerca de la universidad pública. Se trata de una etnografía que brinda herramientas para contemplar las visiones en pugna que dieron forma a nuestras casas de estudio, señalando que muchas de ellas no están saldadas, y forman parte del decir y el hacer vigente entre las y los jóvenes que transitan su formación superior. La recuperación de sus voces y las visiones que construyen de sí mismos, de lxs otrxs y de la carrera que estudian, constituyen aportes valiosos para entender las formas de adquisición y transmisión de conocimientos en las universidades públicas contemporáneas.

María Macarena Ossola

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
CONICET - Universidad Nacional de Salta
Salta, agosto de 2019

Introducción

1. Presentación

1.1. Llegada al tema: estudiar sociología para investigar “en serio”

En el año 2001 era estudiante del tercer año de ciencias de la educación en *Humanidades*¹. Ese fue un año interesante, porque entre paros, asambleas multitudinarias y debates con estudiantes y docentes descubrí una forma distinta de vivir la universidad, la forma en que se vive desde la *política*². Ese año comencé a participar de la *comisión de estudiantes*³ de mi carrera y al año siguiente fui elegida, junto con otras compañeras, como representante estudiantil en la *Junta Consultiva Departamental*⁴.

Recuerdo que, en la segunda parte de 2001, debido a las acciones de protesta emprendidas por gremios docentes, no docentes y *agrupaciones estudiantiles* ante las medidas de ajuste y las políticas neoliberales en edu-

1 La itálica refiere a que se trata de una denominación nativa. *Humanidades* es la manera en que estudiantes, docentes, no docentes y habitantes de la ciudad de La Plata en general denominamos a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP).

2 Esta también es una forma nativa de entender y hacer la política, atravesada por las estructuras y relaciones universitarias, sus formas de gobierno y la cátedra: la política vivida como *representante estudiantil*, ante los demás *claustrós* en el co-gobierno.

3 Las *comisiones de estudiantes* son grupos de estudiantes organizados por carrera (por ejemplo, la *comisión de letras*, la *comisión de historia*, la *comisión de sociología*, la *comisión de ciencias de la educación*) que se autodefinen como ámbitos para discutir temas y problemas que atañen a cada carrera, tanto aspectos de funcionamiento como de gestión y también temáticas que los estudiantes marcan como de interés para su formación. Están compuestas por estudiantes que en general se reconocen como autoconvocados. Es usual que varíen de quienes participan allí también lo hagan en alguna *agrupación* política estudiantil que participa en elecciones para el Centro de Estudiantes y los Consejos Directivo y Superior.

4 Las características y funciones de las Juntas Departamentales, así como de las *comisiones de estudiantes*, serán descritas con detalle en los capítulos 1 y 3.

cación, las clases se iniciaron avanzado el cuatrimestre⁵. Sin embargo, estábamos en la facultad; se organizó en la carrera un ciclo de debate sobre los temas álgidos del momento, del que participamos estudiantes y docentes. En ese contexto mis compañerxs y yo conocimos a una profesora que por un tiempo cautivó nuestra atención. Ella nos decía una y otra vez que, si queríamos “*investigar seriamente*” y entender o explicar algo sobre educación, teníamos que estudiar sociología. “*Hay que estudiar a los clásicos y leer a Bourdieu*”, decía; por ello nos instaba también a que cursemos la carrera de sociología. De hecho, varios de mis compañerxs en ese momento iniciaron una o ambas tareas hasta que, una vez graduadxs en educación, la difusión contundente de los posgrados se erigió como una opción más interesante.

Según la información que en ese momento tenía, la carrera de sociología había sido creada hacía pocos años, a inicios de la década de 1990. Resultaba raro que esta profesora le adjudicara la potestad de la investigación seria y la formación para la investigación a una carrera que en ese momento llevaba menos de 10 años de funcionamiento, en una facultad que llevaba casi 90 años. Pero, como desarrollaré luego, la sociología tenía en realidad ya varias décadas de presencia en *Humanidades*.

Continué entonces con mi carrera, me gradué un tiempo después, me inserté laboralmente en distintos espacios y algunos años más tarde decidí iniciar una maestría en ciencias sociales, en la facultad⁶.

Estaba claro para mí en ese momento que esta valoración del conocimiento sociológico (una visión particular del conocimiento sociológico, fui entendiendo después) como conocimiento privilegiado para acceder científicamente a la comprensión de lo social y lo educativo suponía al mismo tiempo la desvalorización de otras maneras de aproximarse a la educación como objeto de conocimiento, que también se difundían en mi carrera. Con el tiempo entendí, además, que a través de la voz de mi profesora (y la de otrxs docentes que se pronunciaban de manera similar) se manifestaban no sólo ciertas luchas en el campo educativo (expresadas en el debate

5 Durante la década de 1990 y el principio de la de 2000, las universidades nacionales se sostuvieron en un clima de fuertes presiones por la disminución del presupuesto asignado al sector y el control administrativo burocrático por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En la Memoria de Gestión de la FAHCE correspondiente al periodo 1992-1995 se definen estas presiones como “embestidas” por parte del Ministerio, “*con iniciativas verticalmente proyectadas sobre las universidades [que hicieron] frustrante –pese a ser indispensable– defender retóricamente los principios que organizaron la Universidad Reformista*” (1995: 29). Mi ingreso como estudiante a *Humanidades* se produjo en ese contexto, signado por miedos, sospechas y anuncios de arancelamiento y restricción del ingreso a las carreras.

6 Vale decir que, a mi manera, yo también estaba siguiendo los consejos de esta profesora al iniciar esta maestría.

“pedagogía vs. ciencias de la educación”⁷), sino también algunas ideas más generales respecto de cuál es y cómo se caracteriza la “ciencia social en serio” en nuestra facultad.

Los comentarios de mi profesora estaban directamente ligados a una concepción de la sociología que la entiende como ciencia social empírica y que puede rastrearse en los orígenes de la llamada “sociología científica”, una de las estrellas del proceso de modernización universitaria de mediados de la década de 1950. Desde esta concepción, la sociología es *ciencia social* porque, tanto en la perspectiva de mi profesora como en la de los principales precursores de la sociología moderna en la década de 1950, basa sus análisis y conclusiones en datos empíricos y no en la especulación o la norma. La tensión que se presentaba en la voz de mi profesora es la de ciencias sociales-humanidades, que en parte se reproduce en la tensión ciencias de la educación-pedagogía, pero que rebasa el campo de la educación, teniendo expresiones específicas en distintas disciplinas.

La pedagogía –y por extensión lxs pedagogxs– aparecía como especulativa, normativa y, por eso, “*poco seria*” en los dichos de aquella profesora. De manera similar Gino Germani, defensor de la “sociología científica”, definía a la llamada “sociología de cátedra” (conformada por profesores de cátedras de sociología de diversas facultades y universidades) con la que batalló para la implantación de una nueva orientación teórico-metodológica de la disciplina, denominándola “*pre-sociología*”⁸ (Neiburg, 1998; González, 2000; Blanco, 2004, 2006).

La experiencia de aquellos diálogos con mi profesora y las contradicciones que me produjo respecto de la formación que venía teniendo, me llevó a preguntarme cómo es que se construye una significación según la cual hay una disciplina que tiene “la llave” del conocimiento científico de la sociedad. ¿Quiénes estudian esta disciplina y cómo se forman? Enton-

7 Me refiero a uno de los debates que atraviesa el campo educativo universitario al menos desde mediados del siglo XX. El debate “pedagogía-ciencias de la educación” expresa algunas disputas alrededor de la especificidad del campo educativo, de los saberes de lxs profesionales de la educación y de las perspectivas con las que se piensa la formación de exxs profesionales (¿pedagogxs o cientistas de la educación?). Respecto de este debate y las formas que tomó en distintos momentos y contextos ver: Furlán y Pasillas, 1993; Suasnábar, 2004; Silber, 2011; Garatte, 2012.

8 La “sociología de cátedra” (tal como se la denominaba a mediados de los años cincuenta y aún hoy) hace referencia a un proceso de continuidad institucional de enseñanza de la sociología en cátedras universitarias, desde la creación de la primera cátedra de sociología en la UBA, en el año 1898. Con la caída del peronismo y la apertura del proceso de renovación universitaria Gino Germani consolidó una posición importante en la UBA y promovió la creación, en ese periodo, del Departamento y la Licenciatura de Sociología en esa universidad. Desde allí batallaría a favor de lo que llamó la “sociología científica” o “empírica”. Lxs representantes de la “sociología de cátedra” dominaban en ese momento, sin embargo, las principales instituciones dedicadas a la sociología como cátedras, institutos, asociaciones (como la Asociación Latinoamericana de Sociología), órganos de publicación y contactos internacionales (Blanco, 2004, 2006; Pereyra, 2007).

ces, la pregunta por “*los sociólogos*”⁹ tomó fuerza. Años más tarde, cuando cursaba mi maestría, pude establecer contactos con graduadxs y profesores de sociología de mi facultad, y con estudiantes de sociología a través de mi trabajo como docente en una de las materias del *Bloque Pedagógico*¹⁰, Fundamentos de la Educación. En ese marco, mi interés por comprender los procesos educativos en la universidad se fue conjugando con las preguntas que ya me planteaba sobre *los sociólogos*, hasta que pude definir un tema de investigación que me permitiera ensayar respuestas en las dos direcciones.

Mis preguntas tienen que ver con la construcción misma de una mirada sobre un grupo dentro de la facultad: *los sociólogos*. Una mirada que yo compartía y que a medida que formulaba preguntas y, sobre todo, a medida que fui generando relaciones con muchxs de ellxs durante el trabajo de campo realizado para esta investigación, fui desarmando y transformando en objeto de análisis. ¿De qué maneras viven *los sociólogos* su formación? ¿Qué prácticas, sentidos, relaciones y conocimientos caracterizan ese proceso? ¿En qué aspectos ese proceso se conecta con la vida cotidiana y las relaciones sociales en *Humanidades*?

Me dispuse, entonces, a estudiar etnográficamente un proceso educativo en un contexto universitario; un proceso de formación profesional. Para responder los interrogantes que formulaba resultó necesario tomar en cuenta que, en su mayoría, las miradas desarrolladas sobre las universidades en nuestro país no se han detenido particularmente a analizar lo cotidiano como dimensión constitutiva de los procesos educativos. Las clases así como otras prácticas de formación cotidianas en las instituciones, el papel del conocimiento académico, la presencia de otros saberes que pueden no estar explicitados como tales pero son necesarios para desenvolverse y permanecer, como reglas y formas de actuación e interacción, continúan opacados, operando como “caja negra” a la hora de comprender las características de los procesos educativos en las universidades. Igualmente, poco se ha focalizado en el andamiaje de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los actores entre sí, con las instancias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes.

Realicé esta investigación con la convicción de que es posible saber más acerca de los procesos educativos en el nivel universitario si aborda-

9 Utilizo la expresión “*los sociólogos*”, en consonancia con el uso nativo, para referirme a estudiantes, graduadxs de sociología y docentes de la carrera. En los casos en que específicamente me refiera a alguno de estos actores (estudiantes, graduadxs, profesionales, profesores), será aclarado. Asimismo, mantengo el masculino “*los sociólogos*” al referirme a esta categoría nativa tal como es expresada en las interacciones cotidianas.

10 El *Bloque Pedagógico* (Bloque de Formación Pedagógica de los Profesorados en su denominación institucional) es el espacio curricular de formación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuyas materias dependen del Departamento de Ciencias de la Educación. Atiende una matrícula proveniente de la mayoría de los profesorados que se dictan en diversas unidades académicas de la UNLP.

mos estas dimensiones, asumiendo que se definen de manera específica en cada institución y carrera universitarias. Con esto último me refiero a que las dimensiones cotidianas de los procesos educativos no son únicas ni se explican de manera monolítica para cualquier contexto universitario. Por el contrario, será posible dar cuenta de cómo se despliegan estos procesos en el día a día, focalizando en lo que las personas hacen y dicen y poniéndolo en relación con la historia de las instituciones universitarias, la historia de las carreras en sus instituciones, el desenvolvimiento de tradiciones y disputas disciplinares, las maneras en que sus actores se relacionan y desarrollan sus actividades, plantean y dirimen sus conflictos.

1.2. *Problema y principales conceptos*

En este estudio describo la vida cotidiana de algunosxs estudiantes, docentes y graduadxs de la carrera de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE y UNLP) en sus relaciones con actores de otras carreras de la misma institución, con los que comparten espacios, grupos y vínculos en la facultad y, en algunos casos, más allá de ella. Realicé esta indagación desde un enfoque etnográfico, apuntando a reconstruir las prácticas en una escala local e incluyendo la perspectiva de lxs actores que las practican e intervienen. Este enfoque me permitió comprender el proceso de formación de sociológxs, entendido no simplemente como la transmisión y adquisición de conocimientos y habilidades definidos como “contenidos curriculares” sino como la incorporación de personas a un grupo social –mirado como *comunidad de práctica*– a través de su participación en él. Entiendo que conocer este proceso desde las dimensiones cotidianas que lo caracterizan es una vía de acceso relevante a una comprensión compleja de los procesos educativos que se despliegan en las universidades públicas y sus articulaciones con otros espacios sociales, como la militancia política y los campos de inserción profesional.

Acceder a esa comprensión compleja implica tomar distancia de modos de pensar los procesos educativos universitarios articulados solamente a la enseñanza. Para aproximarme a una interpretación amplia de estos procesos, recuperé los aportes de tradiciones de investigación educativa y etnográfica constituidas por la llamada nueva sociología de la educación (Karavel y Halsey, 1976) desarrollada en los años setenta en Inglaterra (Willis, 1988, 2005; Young, 1971) y por el desarrollo de los estudios de la antropología de la educación en Latinoamérica (Achilli, 1988; Rockwell, 1995; Rockwell y Mercado, 1999; Candela, 1994; Edwards, 1995; Milstein y Mendes, 2017; Milstein, 2003, 2009; Novaro, 1999; Bertely, 2000). Ambas tradiciones de investigación han entendido la vida cotidiana en las escuelas como espacio tiempo central para comprender las prácticas educativas escolares. Desde esta perspectiva, el conjunto de prácticas cotidianas resul-

tantes de procesos de tensión entre normas y políticas oficiales, un orden institucional existente y tradiciones pedagógicas en juego, constituye el contexto formativo real tanto para docentes como para alumnos (Rockwell, 1995). En diálogo con estas ideas, conceptualizo los procesos educativos en la carrera de sociología a partir de indagar el contexto formativo institucional, que aloja prácticas y sentidos que les dan vida a esos procesos.

Abandonar el supuesto normativo que sostiene que “lo educativo” sucede primordialmente en las aulas, me llevó a proponerme conocer qué de lo que hacen y dicen lxs actores se vincula, desde su perspectiva, con el proceso de formación de sociólogos. Inicié esta investigación preguntándome: ¿a través de qué prácticas y espacios se pone en juego la formación de lxs estudiantes de sociología? Esto es, ¿qué aspectos constituyen el entramado cultural que sostiene y vuelve inteligibles las diversas prácticas, las interacciones, los vínculos que desarrollan lxs actores en la carrera de sociología de la FAHCE-UNLP? Di entonces relevancia a la idea de *prácticas académicas*, intentando desnaturalizar aquello que “lxs académicxs” hacemos y develar las características de estas prácticas y su conformación. El antropólogo Gabriel Rocha Pinto (2000), de quien tomo el concepto, lo definió como sigue:

Por “prácticas académicas” entendemos el sistema de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instancias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico.

Las prácticas académicas engloban las actividades de transmisión del conocimiento, cuyo mejor ejemplo son las clases (expositivas, prácticas, seminarios, etc.) y las actividades de consagración del saber; como las evaluaciones, o, aún, aquellas destinadas a garantizar el acceso institucional a las fuentes de conocimiento, entre ellas el uso de las bibliotecas universitarias.

Las prácticas académicas (...), deben ser comprendidas a partir de sus esquemas generadores, o sea, de las relaciones sociales internalizadas como un sistema de disposiciones, lo cual produce y estructura prácticas y representaciones. (Rocha Pinto, 2000: 42¹¹).

Las relaciones pedagógicas constituyen un importante aspecto de las prácticas académicas, pero no agotan todas sus manifestaciones. Para alcanzar los sentidos de dichas prácticas es imprescindible incluir relaciones institucionales, interpersonales, espaciales, entre otras. Por ello en esta etnografía amplió la definición de prácticas académicas, intentando abrir los espacios de indagación (las clases, reuniones de estudiantes, diálogos con docentes, talleres, congresos, curso de ingreso, los pasillos y halls de la facultad), y conectarlas con otras modalidades de relaciones sociales que

11 La traducción de éste y todos los pasajes transcritos es propia.

dan lugar a diversidad de saberes. ¿En qué consisten las *prácticas académicas* en la carrera de sociología y cuáles son las dimensiones y las relaciones sociales que las constituyen y atraviesan? ¿Qué papel juega el conocimiento académico y qué otros saberes entran en juego?

A través de la descripción, análisis y comprensión de los sentidos atribuidos a las prácticas académicas y relaciones sociales que sostienen lxs actores, procuro dar cuenta del proceso de formación de sociológxs en la carrera de sociología de la FAHCE-UNLP. La mirada que construyo sobre este proceso lo conceptualiza como un proceso de incorporación de sujetos y grupos a una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991) que comparte valores, saberes, prácticas, relaciones, y construye sentidos en torno a lo que sus miembros hacen y cómo lo hacen; incorporación que hace a la constitución permanente y conflictiva de la misma comunidad.

El concepto de *comunidad de práctica* es una herramienta para entender qué supone aprender a “ser sociológx” en *Humanidades*. Este aprendizaje involucra no sólo el manejo de conocimientos específicos y necesarios para la titulación y el desempeño profesional. En la perspectiva que construyo aquí, aprender implica sólo parcialmente involucrarse adecuadamente en nuevas actividades, realizar nuevas tareas y funciones, manejar nuevos conocimientos. Actividades, tareas, funciones y conocimientos no existen aisladamente; son parte de sistemas más amplios de relaciones en los que adquieren sentido. Estos sistemas de relaciones surgen y son reproducidos y desarrollados dentro de comunidades sociales, que son en parte sistemas de relaciones entre personas.

En su libro *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (1991), Lave y Wenger proponen que aprender es el proceso de incorporación creciente de “recién llegados”, a través de lo que los autores llaman la “participación periférica legítima”, a comunidades de práctica que manejan conocimientos, valores, relaciones, actividades específicos. Es justamente a través de la participación periférica que lxs recién llegadxs van consiguiendo una participación y un entendimiento más plenos respecto de qué se hace en la comunidad y cuáles son sus sentidos. Según Lave y Wenger, es a través de la participación en el mundo social que las personas aprenden y al mismo tiempo esta participación forma parte del contenido de lo que se aprende. Por ello, la participación periférica de lxs recién llegadxs sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a recursos para la comprensión a través del creciente involucramiento en la práctica y la comunidad.

Considerar el carácter periférico de la participación sugiere que hay múltiples, variadas, más o menos comprometidas formas de estar posicionado en los terrenos de participación definidos por una comunidad. El cambio en las posiciones y perspectivas es parte de las trayectorias de aprendizaje de lxs actores, de las formas de pertenencia y del desarrollo de identidades.

Así, la “participación periférica legítima” refiere al mismo tiempo al desarrollo de identidades específicas y a la reproducción y transformación de comunidades de práctica. Por eso propongo aquí que la formación es el proceso por el cual las personas se van involucrando en una comunidad de práctica en permanente y conflictiva constitución y, en ese movimiento, forman parte del cambio y reproducción de esa comunidad.

Este enfoque sobre la formación exige preguntarse por la dimensión histórica que constituye a la *comunidad* y a los sentidos que construye. Por lo cual comprender sus características actuales supone reconstruir el proceso de instalación de la sociología y lxs sociólogxs en la facultad, así como de creación de la Carrera, sus actores y características. ¿De qué manera esta historia se entrelaza con actores del presente y sus prácticas? ¿Qué sentidos sobre “ser sociólogo” fueron y son valorados y cuáles entran en disputa? ¿Quiénes disputan esos sentidos y de qué modos?

Por último, en el transcurso de la investigación advertí la importancia de comprender las prácticas de lenguaje y discursivas que desarrollan lxs actores en sus interacciones, y los sentidos que a través de éstas se generan. Estas prácticas resultaron ser centrales en la formación académica ya que a través de ellas se generan saberes y significaciones sobre el “ser sociólogo” que no hubiera podido comprender preguntándome sólo por el conocimiento académico que se transmite en las clases y evaluaciones.

Retomo en esto a algunos autores que entienden al lenguaje como una actividad central de organización de la vida social que se actúa en lugares específicos (Pennycook, 2010) y como elemento “*indisoluble de la propia creación humana*” (Williams, 1997: 41) y, por eso, constitutivo y constituyente de la vida social. Según Williams, quien rescata a Volóshinov, el lenguaje se asocia a la creación activa de significados y ésta depende de relaciones sociales: “*La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad es, literalmente, un medio de producción*” (1997: 51-52).

De esta manera, difícilmente podamos entender las *prácticas académicas* por fuera de las prácticas de lenguaje como medio de producción de la vida académica. En este estudio propongo integrar algunas prácticas de lenguaje que *los sociólogos* enseñan y aprenden, a las prácticas académicas que configuran relaciones, saberes e identidades asociadas a una *comunidad de práctica*. Intento mostrar cómo se desarrollan estas prácticas en el contexto de las clases. Se trata, de este modo, de incluir en el proceso de participación –y por ende de formación– los aprendizajes relacionados con el decir, las formas de decir, con interpretar los dichos de otrxs, intervenir en situaciones de interacción, esto es, con las prácticas locales de lenguaje. Estas prácticas configuran formas de participación y de disputa de sentidos que forman parte del proceso de aprender a “ser sociólogo” en esta carrera, en esta facultad.

A lo largo del libro hago reiteradas referencias a “la carrera” de sociología, a la que entiendo como a un espacio que supone actores interrelacionados y grupos que se relacionan con otros grupos a través de diversas actividades: clases, talleres, evaluaciones definidos en el currículum, desarrollo y planificación del curso de ingreso, militancia política en distintos ámbitos dentro y fuera de la facultad, participación en espacios institucionales de gobierno, entre otras. “La carrera” es un espacio social que se define por sus relaciones con su propia historia y la historia de la Facultad de Humanidades; con otros espacios como las organizaciones sociales, las agrupaciones políticas, otras carreras universitarias, las asociaciones profesionales; con políticas estatales, con políticas de gestión. Es la inextricable conexión de unos con otros, lo que en conjunto produce efectos educacionales (Nespor en Milstein, 2009).

Por ello, cuando hago referencias a la carrera de sociología y *los sociólogos* a lo largo de este libro no se trata de un lugar y un grupo claramente definidos y autónomos respecto del resto de las carreras y la vida de la facultad sino al contrario, de una *figuración* (Elías, 1998, 1999) conformada por las personas que allí trabajan, estudian, militan, investigan, enseñan y, a través de esas actividades, se relacionan con otras personas.

El concepto de figuración resultó altamente productivo para dar cuenta de los entramados y dinámicas relacionales en los que me fui implicando durante el trabajo de campo y que no lograba comprender valiéndome sólo de la teoría educativa que define currículum e institución. Permitted iluminar no sólo los entramados de relaciones; también permitió pensar cómo esas relaciones (de parentesco, amistad, origen geográfico común, jerarquía) conforman la experiencia académica de estudiantes, docentes, graduados y se articulan al proceso de formación.

2. Algunos antecedentes

El enfoque teórico-metodológico que asumo reconoce como antecedentes diferentes corpus de investigaciones, que organizo aquí en tres secciones. La primera, relacionada con pesquisas sobre la universidad, varias de ellas de carácter etnográfico, que focalizan en el análisis de las relaciones sociales que generan diversos actores en el contexto de la vida académica, y que fueron útiles para conceptualizar el lugar de estas relaciones en los procesos de formación universitaria. La segunda, referida a los antecedentes que retomo para el campo de la sociología, como trabajos que replantean la historia consagrada de la disciplina en nuestro país y muestran algunas disputas sobre qué es “ser sociólogo”, libradas en distintos momentos. La tercera sección rescata trabajos que indagan sobre la experiencia estudiantil en la universidad y aportan a mi etnografía al iluminar las maneras en que los estudiantes de sociología participan en las disputas sobre “ser sociólogo” antes mencionadas.

2.1. Las universidades: relaciones cotidianas y vida académica

A partir de la lectura de un grupo de pesquisas que se interrogan sobre las relaciones sociales que establecen docentes, alumnx, investigadorxs en la universidad y de cómo juegan éstas en la construcción de la vida académica y la formación de lxs alumnx, pude dar relevancia a las relaciones sociales y formas de sociabilidad que se construyen entre lxs estudiantes, profesores, graduadx de sociología y entre éstxs y docentes y alumnx de otras carreras de la Facultad de Humanidades.

Estas investigaciones no se dirigen particularmente a los procesos educativos como objeto, pero sí a la universidad como ámbito de formación y trabajo de intelectuales, grupos académicos diferenciados (en diálogo y en pugna), y formas específicas de sociabilidad (Becher, 1993; Visacovsky, Guber y Gurevich, 1997; Krotsch y Pratti, 2002; Suasnábar, 2004; Soprano, 2005, 2009, 2010; Guber, 2005, 2008, 2009a; Garatte, 2008, 2012; Soprano y Ruvituro, 2009; Gil, 2009, 2010; Felipe, 2018). Particularmente estos trabajos aportaron a mi estudio al interrogarse por las formas específicas de socialización de lxs académicxs, sus identidades y relaciones sociales cotidianas, como una dimensión clave para entender las determinaciones que operan en la producción y reproducción de la vida social en las universidades (Soprano, 2005). Recupero las contribuciones de este enfoque sobre todo en los capítulos 1 y 2. En el segundo capítulo, a través del análisis de algunos episodios del trabajo de campo, muestro la necesidad de conocer las tramas de relaciones sociales de una variedad de individuos y grupos en la universidad e interrogarse por la eficacia de esas múltiples redes de relaciones formales e informales, entre las que se encuentran vínculos ligados a la lógica del parentesco, la amistad, la pertenencia a organizaciones civiles, políticas, entre otras, que se despliegan “*en los intersticios de las lógicas institucionales*” (Soprano, 2009, 2010; Garatte, 2008).

Algunos de estos estudios, desarrollados en la UNLP, realizan comparaciones entre facultades y dan cuenta de que los vínculos entre la sociabilidad académica, la producción de saberes y la formación de alumnx se definen localmente. Es decir, en función de la historia y las relaciones y conflictos propios de cada institución, además de las tradiciones y disputas específicamente disciplinares. De esta manera, en las distintas carreras y facultades, los ámbitos de actividad académica y de producción y reproducción de saberes y grupos son particulares. Para el caso de la FAHCE, Soprano y Ruvituro (2009) establecen que la actividad docente en las aulas y cátedras constituyó históricamente una gran porción de las tareas y de la trayectoria de docentes e investigadores, siendo estos espacios las vías por las que las nuevas generaciones se insertan en la academia. Lo último demandó prestar atención en mi etnografía a aquellos espacios a través de los cuales los procesos de formación académica se ponen en juego en el caso particular de sociología. En los capítulos 2 y 3 propongo abrir la

mirada más allá de las cátedras y las aulas para observar cómo el proceso de formación académica también se despliega en otros espacios, no considerados institucionalmente como educativos pero altamente significativos para muchxs estudiantes, como los grupos de militancia y los espacios generados y sostenidos por lxs propios alumnx.

Dentro de este mismo conjunto de investigaciones, los trabajos etnográficos sobre la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y los avatares de la “antropología social” en la Argentina realizados por Guber (2005, 2008, 2009a) resultan en aportes a esta investigación, que retomo en los capítulos 1 y 3. La autora muestra que las tradiciones y disputas disciplinares, sus vínculos con las historias institucionales y con la institucionalización de las disciplinas mediante la formación de especialistas en las universidades, así como la conformación de espacios de investigación, marcan las orientaciones que van tomando las carreras universitarias como espacios de formación. Este enfoque me ayudó a interrogar la historia de la sociología y lxs sociólogxs en la FAHCE, incorporando las perspectivas de actores que desde diferentes lugares institucionales marcaron las características y significaciones que adquirieron la sociología como disciplina y las cátedras de sociología en *Humanidades*. Asimismo, la creación de la carrera de Ciencias Antropológicas en la UBA es contemporánea a la de la carrera de sociología de la misma universidad y a la obtención de Gino Germani del cargo de titular en la cátedra de Sociología General en la UNLP. Estos hitos comunes hacen que el desarrollo de cada una guarde relación con las demás. Particularmente, los análisis que realiza Guber sobre los sentidos y prácticas asociados al “compromiso político” en la conformación del campo de la antropología social en la Argentina, contribuyeron a iluminar la importancia de esta dimensión en el caso de la sociología de los años sesenta y setenta y funcionaron como herramienta de análisis de la *militancia* en la formación de sociólogxs, que realizo en el tercer capítulo.

2.2. *Sociología: historia, formación y profesión en disputa*

Para el campo particular de la sociología, rescato las contribuciones de Pereyra (2007, 2008, 2017), Turkenich (2003), Blanco (2004, 2006), Rubinch (2010) y Blois (2012, 2018). Blanco y Pereyra se proponen construir una historia de la sociología en Argentina que contemple el proceso de institucionalización en perspectiva amplia, desplegando su análisis sobre la sociología desde fines del siglo XIX y principios del XX (situando allí el comienzo de una continuidad institucional de enseñanza de la sociología) hasta la actualidad. Desde esta perspectiva, la constitución de la carrera de sociología en la UBA, así como el lugar que en ese proceso y el de consolidación de la disciplina ocupara Gino Germani en tanto *fundador* de ambas,

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.bajalibros.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦