



estudios en antropología social
Artículos de Investigación

Identificación política y construcción de un *punto de vista sociológico*. Prácticas locales de lenguaje en la formación de sociólogos y sociólogas en una universidad pública de Argentina

María Cecilia Carrera
CIS, CONICET-IDES
mcecilia.carrera@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo describe y analiza dinámicas de identificación política desplegadas entre estudiantes, profesores y docentes jóvenes de una carrera de Sociología de una universidad pública de Argentina. Sostengo que se trata de prácticas académicas que forman parte del proceso de formación de sociólogos/as, al que comprendo como un proceso de producción y reproducción de una comunidad de práctica. Propongo entender las dinámicas de identificación política como constitutivas de la experiencia académica de los estudiantes de esta carrera y como prácticas locales de lenguaje que se enseñan y se aprenden, en el fluir cotidiano de las interacciones y las actividades tanto de carácter formal (clases, talleres del curso de ingreso) como informal (reuniones de estudio, de militancia, diálogos casuales).

PALABRAS CLAVE: Formación de sociólogos; Prácticas locales de lenguaje; Identificación política; Procesos educativos universitarios.

Political identification and the construction of a sociological point of view. The local practices of language in the training of male and female sociologists at a public University in Argentina

Abstract

The paper describes and analyses the dynamics of political identification displayed among students, professors and young teachers of a Sociology degree at a public University in Argentina. I contend that these academic practices are part of the process of formation of sociologists, which I understand as a process of production and reproduction of a community of practice. I propose to understand the dynamics of political identification as constitutive of the students' academic experience, and as local practices of language that are taught and learned in the flow of everyday interactions and activities, both of formal (classes, workshops of the introductory course to Sociology) and informal character (militancy meetings, study gatherings, casual dialogues).

KEY WORDS: Sociologists' training; Local practices of language; Political identification; Educative processes in university.

Recibido el 8/11/2015; recibido con modificaciones el 28/03/2016; aceptado el 6/04/16.

Introducción

En este artículo me propongo describir y analizar dinámicas de identificación política desplegadas entre estudiantes, profesores y docentes jóvenes de una carrera de Sociología de una universidad pública de Argentina. Sostendré que se trata de *prácticas académicas* (Rocha Pinto, 1999, 2000; Carrera, 2015) que forman parte del proceso de formación de sociólogos/as, al que comprendo como un proceso de producción y reproducción de una "comunidad de práctica" (Lave y Wenger, 1991). Propongo entender las dinámicas de identificación política como constitutivas de la experiencia académica de los estudiantes de esta carrera y como prácticas de lenguaje que se enseñan y se aprenden, en el fluir cotidiano de las interacciones y las actividades tanto de carácter formal (clases, talleres del curso de ingreso), como informal (reuniones de estudio, de militancia, diálogos casuales).

Este artículo se enmarca en una investigación etnográfica cuyo objetivo fue comprender el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP),¹ en Argentina,² a partir de la descripción de la vida cotidiana de algunos de sus estudiantes, graduados y docentes.

La carrera de Sociología se abrió en el año 1985 y es la de más reciente creación en la Facultad de Humanidades. La sociología, sin embargo, se enseña en la Facultad desde principios de siglo XX y, sobre todo desde mediados de ese siglo y hasta la intervención de la Universidad a manos del gobierno de Isabel Perón en 1974, las cátedras de Sociología (Sociología General, Sociología Argentina y Sociología de la Educación) y sus integrantes desempeñaron un papel protagónico dentro de la institución en los procesos de modernización de las ciencias sociales y de radicalización política, característicos del periodo (Finocchio, 2001; Tortti y Chama, 2003; Turkenich, 2003; Suasnabar, 2004; Silber, Citarella, Faba y García Clúa, 2011; Garatte, 2012; Carrera, 2013, 2015). Por esta razón, la creación, a la vuelta de la democracia, de la Carrera tenía conexiones con la experiencia previa a la dictadura e incluso fue llevada adelante por profesores de esas cátedras que se había exiliado durante el último gobierno militar.³

El trabajo de campo de esta etnografía fue realizado en el año 2011 y parte del 2012 e incluyó la participación en clases (de grado y posgrado), en reuniones de grupos de estudiantes como la *comisión de estudiantes de sociología*,⁴ en encuentros nacionales de estudiantes de sociología (*ENES*),⁵ en talleres y reuniones del Curso de Ingreso a la carrera, en congresos y jornadas académicas y diálogos, conversaciones con grupos y entrevistas con docentes, estudiantes y graduados.⁶

Orientaciones teóricas

En la investigación que da lugar a este escrito, el enfoque etnográfico permitió mirar prácticas y relaciones en lo local para comprender el proceso de formación de sociólogos y sociólogas, entendido no sólo en referencia a la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, sino conceptualizado 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.

Tomo distancia de modos de pensar los procesos educativos universitarios articulados solamente a la enseñanza, y busco dar cuenta de las prácticas y espacios a través de los que se pone en juego la formación de los estudiantes de Sociología, preguntándome qué otros aspectos (además de lo que sucede en las aulas) constituyen el entramado cultural que sostiene y vuelve inteligibles las diversas prácticas, las interacciones, los vínculos que desarrollan los actores en esta Carrera. En función de ello, es que doy relevancia a la idea de *prácticas académicas* (Rocha Pinto, 1999, 2000; Carrera, 2015), intentando desnaturalizar aquello que "los académicos" hacemos y develar las características y dimensiones que adquieren estas prácticas en esta Carrera.

Rocha Pinto,⁷ de quien tomo el concepto, define como prácticas académicas al "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 (2000: 42)",⁸ haciendo énfasis en las instancias relacionadas con la transmisión, con-

sagración y acceso al conocimiento curricularmente definido: clases, evaluación, actividades de biblioteca. Aquí, agrego que 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, y conectar las relaciones pedagógicas con otras modalidades de relaciones sociales que dan lugar a diversidad de saberes, no sólo de carácter curricular. Asumo, entonces, que el proceso de formación se despliega en una variedad de espacios y actividades como las clases (interrogadas como situaciones de interacción en sentido amplio y no solamente como situaciones de enseñanza y aprendizaje), reuniones de estudiantes, talleres, curso de ingreso, pasillos y halls de la Facultad. A través del análisis de las dinámicas de identificación política procuro mostrar que la construcción, transmisión y disputa de sentidos sobre “ser sociólogo” y, por ello, el proceso de incorporación de nuevos miembros a la *comunidad de práctica*, transcurre en todos estos espacios y actividades.

El concepto de *comunidad de práctica* fue propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger (1991); estos autores desarrollan una teoría del aprendizaje entendiéndolo como una dimensión constitutiva de cualquier práctica social. En este sentido, aprender no es el acto de internalizar un conocimiento exterior en su forma y desarrollo, sino 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.

[El uso del término comunidad] no implica [entenderla como] una entidad primordial que comparte una cultura. Asumimos que los miembros tienen diferentes intereses, hacen diversas contribuciones a la actividad, y sostienen variados puntos de vista. Desde nuestra perspectiva, la participación en múltiples niveles está implicada en la pertenencia a una *comunidad de práctica*. El término comunidad no implica necesariamente co-presencia, o un grupo bien definido e identificable, ni fronteras socialmente visibles. Implica participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten formas de entender qué están haciendo y qué significa en sus vidas (...) La *comunidad de práctica* supone mucho más que habilidades técnicas

basadas en conocimientos específicos. Una *comunidad de práctica* incluye un juego de relaciones entre personas, actividad y mundo, a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas (1991: 98. *Itálica en el original*).⁹

La participación periférica supone al inicio el involucramiento en las actividades, las relaciones, los roles que estructuran la comunidad sin saber claramente el por qué se hacen las cosas como se hacen ni quién es quién allí. Es justamente a través de la participación periférica que los recién llegados van consiguiendo una participación y un entendimiento más plenos respecto a 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.

Una de las formas de participación a través de las que se aprende y se pone en juego el contenido de lo que es necesario aprender para participar entre sociólogos y sociólogas de esta universidad, son las formas de interacción y particularmente las formas de decir y discutir en contextos particulares como las clases, reuniones académicas o informales, asambleas, etc. El concepto de *prácticas locales de lenguaje* (Pennycook, 2010) me permitió dar cuenta de estas formas particulares de interacción y de su lugar en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas.

Al referirme a prácticas de lenguaje, procuro dar cuenta del lenguaje en relación a sus condiciones de producción, reproducción y utilización. Según Pennycook (2010), el lenguaje puede ser conceptualizado como una práctica local a través de la cual los lenguajes son el producto de las actividades sociales y culturales en las que las personas se involucran. Así, el lenguaje es comprendido como una forma de acción en un tiempo y lugar específicos; no en sentido opuesto a lo global o lo abstracto, sino en un sentido que requiere examinar las interacciones ya que lo que las personas hacemos con el lenguaje en un espacio y tiempo particular es el resultado de nuestra interpretación de ese espacio y tiempo y a su vez los construye.

Lo que hacemos con el lenguaje en un lugar particular es el resultado de nuestra interpretación de ese lugar; y las prácticas de lenguaje en las que nos

implicamos refuerzan esa lectura del lugar. (...) Las prácticas son acciones con una historia, [por ello] cuando pensamos en términos de prácticas de lenguaje es necesario dar cuenta tanto del tiempo como del espacio, la historia y la localidad (2010: 2).¹⁰

Estas afirmaciones conducen a considerar la importancia de la función performativa del lenguaje que responde, por un lado, a la existencia de significados comunes (aunque no necesariamente explicitados) entre las personas que interactúan y que producen el contexto en el que esas interacciones adquieren sentido (Briggs, 1986; Guber, 2001). Por otro, a la íntima relación entre el mundo social en el que participamos y las prácticas de lenguaje con las que lo interpretamos y lo producimos (Pennycook, 2010).

En el presente trabajo, a través del relato de una situación ocurrida durante el trabajo de campo, que modificó mi relación con algunos de mis interlocutores, busco mostrar cómo este episodio me puso en contacto con dinámicas de identificación política (en las que yo misma estaba incluida), prácticas locales de lenguaje y saberes que se aprenden y se enseñan para “ser sociólogo”.¹¹

Investigadora, hermana y militante

En junio de 2011 a través de estudiantes que ya conocía, me puse en contacto con la *comisión de estudiantes de sociología*, para asistir a sus reuniones. La primera vez que participé presenté mi trabajo y expliqué por qué me interesaba compartir con ellos las reuniones. Si bien quienes integraban esa *comisión* aceptaron que participara, al inicio tuve un lugar de espectadora en las reuniones; me limitaba a escuchar lo que allí se decía, en gran parte porque fue el lugar que los estudiantes me dieron.¹²

Luego de algunas reuniones quedó más claro que nunca había estado fuera de la escena para ellos, que de un momento a otro comenzaron a incluirme en los diálogos, principalmente preguntándome sobre mi carrera e incluso mis opiniones en cuanto a asuntos que ellos consideraban relacionados con mi formación en ciencias de la educación.

A medida que mi presencia se fue haciendo más constante, el trato con algunos estudiantes se hizo más fluido, aunque otros seguían mirándome

como “de reojo” y mostraban desconfianza hacia lo que hacía con la información que registraba.

Pasados unos meses, en septiembre, un episodio cambió mi inserción en el grupo: fue el día que, casualmente, Candela y Juliana, dos de las estudiantes, supieron que uno de sus compañeros de militancia en una organización política de alcance nacional vinculada a la agrupación estudiantil a la que pertenecen,¹³ era mi hermano.

La noticia de que “*ahora sabían quién es mi hermano*” me llegó en pleno ENES, mientras los estudiantes de Villa María, Córdoba, presentaban la situación de su carrera. Candela pasó al lado mío y me saludó. Ahí me contó que se había encontrado con mi hermano en el centro cultural: “*me encontré con Iñaki el otro día en el centro cultural y me contó que son hermanos!*”. Candela me contaba, sonriente, reproduciendo el diálogo: “*Estábamos charlando de la fiesta del ENES y me dijo ‘mi hermana estudia a los sociólogos’, entonces le digo pará, ¿quién es tu hermana?’ ‘Cecilia, me dijo. ¡Tu hermana me estudia a mí!, le dije. ¡Ahora que sé me doy cuenta que son re parecidos!’*”.

Charlamos un momento más hasta que alguien llamó a Candela, que tuvo que irse. En realidad, casi lo único que yo pude hacer fue asentir y sonreír, pues estaba bastante sorprendida. No me hubiese imaginado nunca que saber que Iñaki es mi hermano pudiera suscitar tan buena onda. Candela acababa de dirigirse a mí de manera alegre y entusiasmada. Hasta ese momento, siempre me había hablado con algo de timidez y pocas palabras.

No tuve mucho tiempo de reaccionar ni de explicarme lo sucedido, porque en menos de diez minutos pasó a mi lado Juliana, que mientras seguía caminando me gritaba: “*¡me enteré quién es tu hermano! Ahora me cierra más, el parecido, ¡tudo!*”. (Registro de campo, 23/09/2011)

A partir de allí, no sólo el acercamiento fue otro, sino que me ofrecieron materiales e información que hasta el momento no habían mencionado, modificando su forma de dialogar conmigo y su actitud ante mi presencia en las reuniones de *comisión*, en las que comencé a ser mejor recibida e incluida. Además, se multiplicaron las oportunidades de encuentro fuera de las reuniones, las encontraba en los pasillos de la Facultad y solíamos quedarnos charlando; también me ofrecieron materiales sobre la carrera que elaboran con otros compañeros de su *agrupación* y me invitaron a participar de una marcha organizada por el Frente nacional en el que militaban.

¿Por qué, que supieran “*quién era mi hermano*”

había posibilitado esa apertura? La relación fraternal revestía, para estas estudiantes, una importancia que no había sospechado, pero que debía explicar para comprender por qué había modificado mi relación con ellas. Candela y Juliana consideraron que ser hermanos era suficiente referencia para que “les cierre” lo que antes no cerraba: mi hermano y yo éramos “*re parecidos*”, al parecer no sólo en el aspecto físico. Pero ¿Qué es lo que antes no “les cerraba”?

Las explicaciones que había proporcionado de lo que estaba haciendo, en qué otros espacios y con qué otras personas me estaba relacionando durante la investigación no habían alcanzado para que “les cierre” mi participación y presencia creciente. Les “cerró” cuando pudieron identificarme, a partir de un lazo de sangre, con alguien que compartía ideas políticas y grupos de militancia.

La relación de parentesco quedó asociada a la pertenencia política y esta asociación tuvo efectos en la investigación, constituyéndose en una herramienta que permitió iluminar algunas prácticas académicas relevantes en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas. El lazo de hermandad no estaba funcionando sólo en el seno de la familia y el ámbito privado, sino que me reposicionó en el ámbito público y político: resulté ser “la hermana de” el compañero de militancia. Este vínculo me emparentó con su posición política y militante, reubicándome en relación con mis interlocutores en el contexto de la Facultad.¹⁴

Candela y Juliana marcaron mi persona y mi presencia con la postura y prácticas políticas de mi hermano, que ellas compartían. Pudieron así identificarme e identificarse políticamente, ubicándome en un sector compartido, no de estudiantes, sino de militancia y afiliaciones políticas.

Pero ¿por qué resultaba para las estudiantes tan importante identificarme políticamente? Si bien es un tópico clásico de la antropología social que los etnógrafos sean objeto de sospecha, desconfianza e indiferencia entre los nativos, en este caso, que la apertura se generara a partir de que conocieran mis vínculos parentales-políticos me indicaba que los estudiantes necesitaban saber en qué lugar político estaba. Sabían de qué carrera venía, con quiénes estaba dialogando durante la investigación, dónde y qué estudiaba, en qué cátedra trabajaba; nada de eso les proporcio-

naba, al parecer, información sobre mi posición política.

El análisis del episodio me permitió percatarme de las dinámicas de identificación política que se estaban poniendo en juego entre los y las estudiantes y yo; y de que, según el resultado o dirección de esa identificación, se podían abrir o cerrar vínculos, espacios, diálogos. Pero también me posibilitó revisar mi experiencia de campo y encontrar que esas dinámicas también se ponían en juego en otras situaciones, como clases o diálogos entre estudiantes, y que allí se movilizaba algo más que simpatías y antipatías políticas.

Aprender a “leer” la postura política de otro

Los estudiantes de sociología aprenden a interactuar en contextos de identificación política, contextos que se vuelven relevantes para su formación porque la identificación política se constituye allí en una práctica que incluye saberes considerados importantes. Esa importancia se va perfilando en su experiencia académica cotidiana, en la que aprenden a identificar dónde está el otro políticamente. Una vía relevante para ubicar esto es aprender a “leer” entre líneas en el discurso, las intervenciones y acciones de las personas, posturas políticas.

Las dinámicas de identificación política se despliegan no sólo en contextos de militancia y de política académica (órganos de gobierno y gestión de carreras, como Juntas Asesoras Departamentales o Consejos Directivos), sino también en las clases, y se relacionan con una práctica que, según algunos estudiantes y docentes jóvenes dijeron, es habitual o al menos no extraña en la carrera de Sociología, que es *discutir de política en las clases*.

No siempre se habla de política claramente, con anuncios y títulos que permitan poner en situación a todos los participantes. Según se desprende de relatos y diálogos sostenidos durante el trabajo de campo, muchas veces los profesores hablan de política sin decirlo, hablan de política como si estuvieran hablando de otra cosa. A esto, los estudiantes le llaman “*bajar línea*”.

Cabe aclarar que “hablar de política” no siempre se corresponde con hablar de política partidaria. Hablar de política incluye también hacer referencia a cuestiones en disputa, estableciendo in-

terpretaciones y posiciones sobre esas cuestiones (por ejemplo, sobre aspectos de la profesionalización de los sociólogos, sobre aspectos de política académica, concepciones sobre universidad). Como veremos, “leer” la postura política de otro no se relaciona solamente con una cuestión de partidos y agrupaciones políticas, y tampoco sólo con la “susplicacia” de los *militantes*.

En una reunión de Comisión de estudiantes en la que se charlaba sobre el proyecto de curso de ingreso que se estaba debatiendo en la Junta Asesora del Departamento de Sociología, algunos de los estudiantes barajaban posibles nombres de profesores para la coordinación del Curso.

Hablaban de un docente. “*te lo imaginás ahí [coordinando el Curso de Ingreso]?*”, dijo Candela. Se rieron y Candela comenzó a imitar cómo habla ese profesor.

“*Es un facista*”, dijo Juliana.

“*No, facista no, es medio gorila, sí*”, dijo Facundo.

“*Como docente es una bestia*”, aclaró Juliana, exagerando la pronunciación de la palabra “bestia”, para indicar que es buen docente.

“*Sí, pero siempre te hace la misma, te empieza explicando y te termina bajando línea y ni te das cuenta*”, intervino Franco.

“*Si en tercer año de sociología no te das cuenta cuando un profesor te baja línea el problema no es del profesor*”, sentenció Luciana.

Candela le preguntó a Juliana: “*¿te acordás con lo del colegio de sociólogos cómo bajaba línea? Y nadie se daba cuenta!*”

“*Siiii... ‘es una cuestión de profesionalización bla bla bla’ y el colegio es nefasto!*”, agregó Juliana. (Registro de campo, 24/08/2011)

Las clases suelen ser los primeros espacios en los que los estudiantes tienen oportunidad de comenzar a “darse cuenta” que en muchas situaciones de interacción se dice mucho más de lo que se pronuncia y que los profesores les pueden “bajar línea” (aquí identificado casi con el engaño) sin que ellos lo adviertan. Ahora bien, el “darse cuenta” no se produce a raíz de alguna pista que proporcione el mismo profesor sino a partir de intercambiar interpretaciones con los pares.

Esta situación me permite mostrar que, si bien con referencia a lo que sucede en una clase y lo que hace un docente, la práctica de identifica-

ción política y los saberes y sentidos que moviliza se despliegan también fuera de ella, en tiempo y espacio: los estudiantes aprenden a “leer” en las intervenciones de los docentes cuando “*bajan línea*”, y lo ponen en común con compañeros en otras situaciones. Hablan sobre esa práctica y la incluyen en su experiencia académica como estudiantes de sociología; en ese ejercicio, aprenden a diferenciar “la explicación” profesoral de otras formas de discurso, lo que les permite identificar al docente, “leer” en qué lugar político está.

El diálogo registrado muestra también que para estos estudiantes aprender a identificar políticamente a otros a través de sus discursos no sólo es importante, es casi una responsabilidad: si prestamos atención a lo que dice Luciana vemos que, si en tercer año de Sociología un alumno no se da cuenta cuando alguien “*baja línea*”, si no puede identificar esa práctica, el problema no es del profesor (que habla de política bajo la apariencia del discurso académico, es decir, que “engaña” a los alumnos) sino del alumno, que tendría que poder darse cuenta de eso. Quien no entendió eso en tercer año de Sociología (no de la facultad, no de cualquier carrera), está en problemas. Luciana estaba destacando una característica que ella piensa propia de *los sociólogos*¹⁵ quienes, como parte de su formación, deben aprender a identificar posturas políticas y bajadas de línea, detectarlas en los discursos de otros. El material con el que primeramente ensayan esa habilidad es el discurso profesoral.

La práctica de identificación política suele estar articulada a otra, que es la de clasificar o ubicar en una serie clasificatoria esa postura política que se identifica y a la persona a la que se le adjudica (el profesor es *facista* o *gorila*).¹⁶ Ambas prácticas movilizan saberes que se construyen en el curso de las interacciones.

Durante el Curso de Ingreso¹⁷ los estudiantes de la *comisión* les contaron a los ingresantes cómo es “hablar de política” en las clases de Sociología:

Varios estaban contando sus experiencias como estudiantes en otras carreras que habían comenzado antes de Sociología, y relataban situaciones en las que los profesores les habían dicho que se callaran cuando plantearon interpretaciones distintas sobre temas como la matanza de pueblos originarios en nuestro país y el gobierno de Chávez en Venezuela.

Luciana y Leandro dijeron que, a diferencia de otras carreras, en Sociología sí se puede discutir en las clases, en parte porque los mismos profesores tienen posturas más o menos claras, e incluso muchos fueron militantes o aún lo son. Luciana dijo que en las clases de sociología se abre el espacio para manifestar lo que uno piensa o “*discutir de política*”, y que “*a lo sumo el profesor hará el esfuerzo para que lo que se discute tenga que ver en algo con su materia*”.

Candela sin embargo relativizó un poco eso, y dijo que no siempre se abre al debate, y que suele pasar que algunos profesores “*bajan línea y si no estás atento no te das cuenta*”.

Luciana intervino diciendo que “*una de las cosas que vas aprendiendo en la carrera es a diferenciar y detectar desde qué postura política habla el otro, y podés hacer algo con eso. Ves dónde lo metés, si estás de acuerdo o no, eso se aprende*”.

Entonces habló Oriana, una docente, y dijo: “*en todas las carreras pasa que los profesores toman posiciones políticas, realizan actos políticos y bajan línea; la diferencia es que en sociología eso se problematiza*” (Registro de campo, 05/03/2012).

¿Cómo se aprende a identificar posturas políticas o a detectar cuando los docentes *bajan línea*? “*Lo vas aprendiendo*”. A través de la práctica de escuchar a profesores, de interpretar lecturas y discursos, de “*manifestar lo que uno piensa y discutir de política*” en situaciones de interacción, como las clases. Se aprende en el proceso de aprender a hablar e interpretar lo dicho de las maneras definidas por la comunidad.

Identificar, leer y detectar posturas políticas y “*bajadas de línea*”, así como “*discutir de política*”, son parte de las prácticas académicas y de las formas de participación que se desarrollan en las clases de sociología; los estudiantes las reconocen como prácticas con las que aprenden a ser sociólogos y sociólogas, las presentan como características de la carrera y las muestran a los nuevos estudiantes.

La docente del curso de ingreso dijo algo más: la particularidad de Sociología no es que se habla de política o se “*baja línea*”, sino que “*eso se problematiza*”, a diferencia de otras carreras en las que éstos no serían temas de discusión. Nos interesa marcar esta intervención, en primer lugar porque se trata de una manera de destacar un rasgo que define y diferencia a la formación de *los sociólogos* de otras formaciones.

¿Qué significa que “*eso se problematiza*”? Si te-

nemos en cuenta que, en el taller registrado, lo que sucede en las clases de Sociología fue puesto en contraposición a lo que sucede en otras carreras en las que los profesores les piden que se callen a sus alumnos cuando pretenden expresar sus ideas políticas, podemos suponer que “*se problematiza*” tiene relación con que, en Sociología, prácticas como discutir de política e identificar posiciones políticas se tematizan, se explicitan, se cuestionan, se valoran. Esto es vivido por los actores de la carrera como propio y particular de *los sociólogos*, lo cual convierte estas prácticas en significativas.

Pero aprender a leer entre líneas la “*postura política desde la que habla el otro*” es sólo una parte de esta práctica. Se aprende a detectar la postura y también a clasificarla, a “*meterla en algún lado*” y a ponerla en relación con la propia o con la de terceros. De esta manera, descubrir la posición política del otro supone definirla, adjetivarla y/o ubicarla en una serie clasificatoria.

Hablar de política en las clases y construir un punto de vista sociológico

En dos clases de las que participé se evidenciaron algunos modos en que se enseña a leer las posturas políticas y a clasificarlas. En estas clases se habló de política, lo cual no equivale a una discusión que puede sostener cualquiera en cualquier situación. “Hablar de política” fue aquí un modo de poner en marcha la transmisión (de los “*viejos*” miembros de la comunidad a los “*nuevos*”) de una “*perspectiva académica*” que se enseña como parte de la lectura que debe desarrollar un sociólogo o socióloga de ciertos temas y que supone la construcción de un *punto de vista sociológico*.

En el mes de junio de 2011, durante una clase dictada por Jorge,¹⁸ profesor titular de una cátedra de quinto año, en la que se desarrollaba como tema “*el kirchnerismo*” o el “*pos 2001*”, en referencia a lo sucedido luego de la crisis del año 2001 en Argentina,¹⁹ el profesor comenzó tomando un pañuelo de papel, limpió el escritorio y dijo:

Nos quedan un par de clases, dos o tres. Me gustaría entrar en el pos 2001, que podemos llamar kirchnerismo. Puede ser esta la parte más polémica, si ustedes tienen ganas de polemizar, claro. En esta primer parte no quiero aportar datos, sino trazar o encuadrar por dónde puede pasar el de-

bate sobre el tema, cómo analizarlo (...). Podemos pensar en dos grandes títulos: el kirchnerismo y “el modelo”,²⁰ que iría entre comillas porque es todo una expresión, quien la use quiere significar ciertas cosas (...) ¿Qué ideas, calificativos, etcétera les remite el kirchnerismo? Vamos a ir enunciando todas las etiquetas o calificativos que suelen estar asociados al kirchnerismo. Esto es todo lo contrario de la perspectiva académica que quiero darles. Pero para empezar de cero con el tema... ¿qué adjetivos?

Después de unos segundos, dijo que empezaría proponiendo algunos y puso bien a la izquierda del pizarrón algunas palabras, que suscitaron risas bajitas entre algunos estudiantes. Escribió:

- populismo
- neo desarrollismo
- izquierda
- nacional- popular
- autoritarismo

Una chica dijo “sustentabilidad económica”. Él atinó a incorporarla a la lista, pero dijo: “esto iría del lado de los problemas”. Entonces abrió otra columna a la derecha del pizarrón y lo anotó allí.

Varios estudiantes propusieron términos, y también Jorge anotó algunos más; un estudiante dijo “estatismo” y otro “hegemonismo”. Un chico sentado entre los primeros bancos propuso “latinoamericanismo”. Jorge lo escribió en el pizarrón y en la columna de la derecha escribió: “alineamientos internacionales”. Y dijo: *Esto no lo había pensado, pero me está resultando interesante esto de pensar etiquetas fáciles y pensar qué problemas suponen.*

Celeste, una estudiante que estaba sentada delante de mí, agregó “corrupción”, y dio el ejemplo del caso de Schoklender y la Asociación Madres de Plaza de Mayo, recientemente conocido en los medios de comunicación.²¹

“Progresismo”, dijo otra chica y luego otra a su lado dijo “enfrentamiento”. El profesor indicó que prefiere “crispación”. Luego agregó al lado de esa palabra: “//polarización”.

Celeste comenzó a hablar de la justicia y los jueces kirchneristas, aludiendo a la parcialidad de estos jueces y a que cuando un caso toca intereses del gobierno se lo asignan “a un juez kirchnerista”. El profesor eludía sus intervenciones no confrontando y avanzando con el tema.²² Destacó que el objetivo del ejercicio era “pensar quién habla, define, califica y qué dicen de los hablantes los calificativos, más que del objeto de calificación”.

A esta altura, en la “fila de los problemas”, a la derecha del pizarrón, se había agregado:

- Rol de seguridad
- Rol de liderazgo
- Discurso como problema

Del lado de los calificativos un alumno propuso “propagandismo” y una chica sentada bien adelante agregó “militancia” y “juventud”.

La clase continuaba y varios estudiantes (no todos, muchos se mantenían en silencio) seguían proponiendo términos y calificativos. Escuché que desde el otro lado del aula una estudiante decía que con el kirchnerismo la política se asocia a “dejar de ver los problemas como técnicos y verlos como políticos”. Otra chica, sentada a mi derecha, planteó con cierta molestia que la vuelta a la discusión pública sobre la política “es de 2002, no patrimonio del kirchnerismo”.²³

Además de Celeste, fue la única persona que explicitó cierto desacuerdo con lo que decían algunos compañeros. Hasta el momento, quienes proponían calificativos no hacían comentarios sobre los propuestos por otros estudiantes.

El profesor marcó que con eso ya estaban entrando en análisis, de lo cual se ocuparían después. En ese momento Celeste seguía hablando, tendía a gritar para imponerse mientras los demás también hablaban. Las discusiones sobre el papel del kirchnerismo en “la vuelta de la política” se fueron acalorando.

Jorge dijo que el ejercicio que estaban realizando en esta parte de la clase era una manera elegante de poner las cosas sobre la mesa “haciéndonos los nabos”. Hubo risas generales.

(...)

De vuelta en la clase luego de un intervalo, Jorge planteó que “ahora hay que analizar todo lo que quedó en el pizarrón. Muchos usamos el ‘se dice que’ (risas de muchos) ahora podemos tirar más carne al asador y empezar a colgar todo lo que dijimos de un punto de vista. ¿Desde qué lugar político ideológico se está diciendo qué cosa?” Propuso luego un esquema de análisis que plasmó en el pizarrón, y discutió la pertinencia, o no, de ciertas categorías para efectuar un estudio del periodo que delimitó. Indicó que él otorga primacía en el análisis al proceso de la lucha de clases y que otras dimensiones, como las que definió como “político-institucional” y “de las prácticas políticas”, deben ser leídas desde el problema de la lucha de clases. (Registro de campo, 14/06/2011)

En la clase siguiente Jorge continuó con el tema.

Comenzó invitando a los estudiantes a “*analizar y organizar todo lo que salió la clase pasada*” y pidiéndoles que “*no se borren, que intervengan. Intentemos separar el dato de la lectura y de la lectura a favor o en contra. Y que no pierda el carácter discutido o polémico, el equilibrio entre la crítica y el elogio.*”

Luego aclaró: *pero si vamos a discutir que sea desde un punto de vista sociológico, incluso políticamente serio. Porque si van a sostener algo desde el neoliberalismo sean coherentes con ese punto de vista neoliberal y si no lo son, cuidado!*

(Registro de campo, 28/06/2011)

Este registro de lo ocurrido en las clases puede mostrar aspectos de las prácticas académicas en la formación de *los sociólogos* si lo analizamos haciendo foco en las situaciones de interacción que se desarrollaron y en las prácticas de lenguaje que se desplegaron. La primera cuestión importante es el tema sobre el que se desarrollan ambas clases: “*el kirchnerismo*”, definido como polémico por el mismo profesor, quien también habla del debate que espera que se dé. Es preciso poner en evidencia, para comprender el fervor que adquirió el debate durante las clases, que el tema del “*kirchnerismo*”, su caracterización y valoración es actualmente asunto de debate público en el contexto académico y político de la Facultad, pero no sólo allí. Definiciones y evaluaciones sobre el *kirchnerismo*, el *gobierno kirchnerista* o el *modelo* se suceden permanentemente, por ejemplo, en los medios de comunicación. Allí pueden encontrarse dos principales posiciones: las claramente críticas hacia “*el gobierno*” y las claramente favorables. Varios aspectos de lo que se discutía en estas clases tienen como interlocutor no mencionado a los medios de comunicación. Desde el principio, cuando Jorge solicitó que los estudiantes propongán calificativos que “*suelen adjudicarse*” al *kirchnerismo*, se estaba refiriendo a lo que circula principalmente en los medios; y los términos que los estudiantes propusieron surgen en gran parte de allí (como las apelaciones al “*caso Schoklender*”, a la corrupción y los “*jueces kirchneristas*”, las referencias al enfrentamiento y la polarización).

Asimismo, todas las agrupaciones políticas estudiantiles de *Humanidades* tienen posición tomada respecto del tema, ya que en ese nivel también éste es motivo de debate y lucha por votos en las elecciones estudiantiles. Por lo tanto, el tema del que trató la clase interpelaba a los par-

ticipantes no sólo en términos académicos ni sólo como estudiantes de Sociología, sino también como militantes y como ciudadanos que votan en elecciones. Hay que agregar además que en octubre de ese año se realizaron elecciones presidenciales, por lo que las discusiones podían estar directamente ligadas a la decisión del voto que se haría unos meses después. Podemos pensar entonces, que las discusiones que se dieron en las clases excedieron en gran parte ese contexto inmediato, pudiendo ser ubicadas en la trama de disputas que se amplían al ámbito de la política estudiantil, académica y nacional.

Es central, entonces, para comprender el desarrollo de las interacciones, no perder de vista el tema sobre el que se habló, ya que se trataba de la definición de un objeto de análisis (sobre un tema en disputa) y de una forma de analizarlo. En este caso, la definición del tema de las clases supuso, por un lado, su delimitación, es decir, qué se analizaría y qué no. Se propusieron calificativos, categorías, ideas que indicaban sobre el *kirchnerismo* distintas interpretaciones, marcaban diferentes características y mostraban lecturas encontradas por parte de los participantes. No todo eso fue analizado luego o incorporado al esquema analítico que propuso el profesor. La delimitación de lo que ingresa al objeto de análisis *kirchnerismo* o *pos 2001* corrió a cargo de Jorge.

Por otro lado, la definición del tema también supuso la valoración del *kirchnerismo*. Puntualmente, en estas clases se estaba discutiendo sobre política y sobre posiciones político-ideológicas respecto de un gobierno y sus políticas.

Desde el inicio las palabras, calificativos y formas de nombrar adquirieron un rol central en las clases, ya que el profesor solicitó a los estudiantes que propongán adjetivos, empezando él por aclarar que el uso de algunas palabras “*quiere significar ciertas cosas*”. La atención a lo que los hablantes querían significar con determinadas palabras nos deja en claro que estábamos en el terreno de la discusión política, en el que resulta clave poder interpretar *qué cosas significan* las palabras que se pronuncian. Esto es importante porque en esta discusión política, que se desarrolló en el espacio académico de una clase, se disputaba el poder de detentar la interpretación legítima del tema en cuestión y al mismo tiempo se construían saberes sobre cómo es da-

ble y aceptable “discutir” y qué es necesario saber para discutir.

Buena parte de ese saber tiene que ver con el lenguaje y las formas de decir. Las palabras que se propusieron nunca fueron definidas, sino que se asumieron significados compartidos. No se trató de adjetivos, sino de conceptos y categorías de clasificación, “ismos”. Con estas categorías los participantes clasificaron pero también calificaron (Bourdieu, 2007). Que los términos propuestos no hayan requerido explicación indica que circulan y son utilizados y significados en otros contextos, y que estos significados y usos también funcionan en el ámbito académico. Son parte del lenguaje compartido.

En las escenas descritas se estaba calificando al *kirchnerismo* a través de categorías clasificatorias que los participantes han aprendido a utilizar y que tienen aceptación en este contexto. Su aprendizaje y su uso es parte de la incorporación de un discurso académico y principalmente de un sentido práctico (Bourdieu, 2007) a través del que los participantes determinan qué discusiones pueden darse o no (son aceptadas o no) en determinados contextos, y en qué términos.

Dado que definir, adjetivar y clasificar posturas políticas requiere de la construcción de lenguajes compartidos, y que parte de lo que es necesario saber, producir, predecir, interpretar para participar de forma apropiada en un grupo social tiene que ver con el manejo de lenguajes compartidos y adecuados a situaciones (Bourdieu, 1990; Green, Dixon y Zaharlick, 2002), podemos considerar a la identificación política y la lectura entrelíneas, calificación y clasificación de posturas políticas, como una *práctica local de lenguaje* (Pennycook, 2010). Esta práctica local requiere, entre otras cosas, aprender a hablar y a interpretar lo que se dice, los términos y la situación concreta en que se dice.

A la hora de considerar, desde esta perspectiva, qué significados adquirió “discutir de política” en las clases analizadas, diremos que esta discusión se desarrolló en base a la construcción de un lenguaje compartido que aquí consistió principalmente en categorías de clasificación y formas de nominación. Al hablar del *kirchnerismo* (calificarlo, clasificarlo y así calificar y clasificar a quienes hablan sobre el *kirchnerismo*) los participantes estaban enseñando y aprendiendo a identificar políticamente a otros, esto es, a “leer” posturas políticas en sus dichos: recordemos que

la clase cuyo registro presenté antes estuvo plagada de categorías de clasificación que adjetivan posturas políticas, como por ejemplo *neoliberal*, *neo desarrollismo*, *latinoamericanismo*, *nacional-popular*; y que el profesor planteó claramente que debían definir “*desde qué lugar político-ideológico se está diciendo qué cosa*”.

Interpretar una situación de interacción local (en el sentido de que se trata de un tiempo y lugar específicos pero también de que pone en juego sentidos localmente construidos) como estas clases y participar en ella, es parte constitutiva del proceso de formación como sociólogos. Quise mostrar aquí que este proceso de aprendizaje no se produce sólo escuchando el habla legítima y legitimada (como la de los docentes), sino también hablando, y por tanto presentando un habla determinada en un contexto, que define las condiciones de recepción del discurso (Bourdieu, 1990; 2001). Esto es, que la competencia del habla legítima se adquiere por la práctica (es decir, por la participación en un grupo social y sus situaciones de interacción) e “(...) implica inseparablemente el dominio práctico de un uso de la lengua y el dominio práctico de las situaciones en las que ese uso de la lengua es socialmente aceptable” (Bourdieu, 2001: 56).

Realizar un uso aceptable y aceptado del lenguaje es, aquí, hablar de política *como sociólogos*, esto es, hacerlo desde un *punto de vista sociológico*.

En varias situaciones de las que participé, algunos profesores y docentes jóvenes mencionaron a la construcción de un *punto de vista sociológico* como un objetivo de la formación de sociólogos. Hacia el final de la segunda clase Jorge indicó que “*si vamos a discutir, que sea desde un punto de vista sociológico*”, marcando la diferencia con otros posibles puntos de vista y la diferencial valoración que adquieren en el contexto de su clase. Ahora bien, ¿qué es un *punto de vista sociológico*, desde las perspectivas que aquí podemos recuperar? si bien nadie lo explicitó en estas clases, las interacciones que se desarrollaron allí nos proporcionan algunas pistas.

En primer lugar, la construcción de un *punto de vista sociológico* aparece ligada a la argumentación en el contexto de una discusión y la coherencia interna con una perspectiva que lo informa. Las contradicciones o incoherencias en la argumentación minan el reconocimiento de quien participa en la discusión. En su interven-

ción, Jorge continuó diciendo: “*si van a sostener algo desde el neoliberalismo sean coherentes con ese punto de vista neoliberal y si no lo son, cuidado!*”

Esta coherencia hace que el *punto de vista* sea también *políticamente serio*. Es que la perspectiva que informa un *punto de vista sociológico* puede ser conceptualizada en términos políticos. La pregunta que el profesor propuso a lo largo de la primera clase fue “*¿Desde qué lugar político ideológico se está diciendo qué cosa?*”. Esta preocupación marca que el “lugar político ideológico” define un punto de vista y que la coherencia con ese lugar político ideológico caracteriza, entre otras cosas, a un *punto de vista sociológico*.

Propongo entonces pensar las *prácticas locales de lenguaje* como *prácticas académicas*, cuyo análisis permite iluminar algunos elementos para delinear las principales coordenadas del proceso educativo que pretendo conocer. La construcción de un *punto de vista sociológico* y la lectura entrelíneas de posturas políticas son prácticas de lenguaje que se enseñan, se aprenden y se valoran como parte de la participación en la comunidad y de los saberes que ésta produce.

Conclusiones

Busqué mostrar aquí que las prácticas de identificación política son una dimensión de la experiencia académica entre sociólogos. La identificación política es un componente a partir del cual se construyen relaciones; es una forma de sociabilidad, de establecimiento de lazos de solidaridad y amistad –o enemistad– que atraviesa y constituye las prácticas académicas en la carrera. Moviliza saberes que adquieren relevancia en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas y se pone en juego en diversos contextos, no sólo de militancia o de actividad política.

“Leer” la postura política de otro, “darse cuenta” cuando alguien *baja línea*, definir, adjetivar, clasificar posturas políticas son saberes importantes porque son parte de la construcción de un *punto de vista sociológico*, y porque se trata de saberes valorados, que circulan porque se enseñan y se aprenden. Algunos estudiantes y docentes manifestaron en varias ocasiones que estas prácticas y saberes diferencian a la carrera de Sociología de otras carreras. Pero ¿qué tan característico o úni-

co de los sociólogos son las dinámicas de identificación política? A través del análisis de una situación en la que me vi involucrada en dinámicas de identificación política, y de la revisión de la experiencia de campo que esa situación posibilitó, comprendí que lo característico, lo que singulariza a los sociólogos es que la identificación política es parte de su formación y de la construcción de sentidos dominantes sobre qué es “ser sociólogo”. Se puede ser o no militante, “estar” o no en política, pero un/a sociólogo/a que se precie de tal debe saber “leer” la posición política de sus interlocutores u otros actores, debe “darse cuenta” cuando otros *bajan línea*, debe poder identificar políticamente a otros y ubicar esa posición en una serie clasificatoria o una categoría.

Por ello entiendo que la identificación política es práctica y saber fundamental para “ser sociólogo”, para ser parte de la comunidad, porque “ser sociólogo” no equivale linealmente a obtener el título correspondiente. Me referí aquí al proceso de formación de sociólogos y sociólogas en términos de producción y reproducción de una *comunidad de práctica*, que construye saberes específicos y legitimados, formas de participación promovidas y desvalorizadas, formas de sociabilidad, objetos de disputa, prácticas y sentidos compartidos y relaciones de poder. De manera que el proceso de incorporación a la comunidad implica posicionamientos y reposicionamientos en torno de estos saberes, formas de participación, prácticas, sentidos y relaciones, lo que equivale a decir que no todos quienes realizan el trayecto curricular ni todos quienes obtienen el título participan igualmente en la comunidad.

Aprender a ser sociólogo o socióloga supone no sólo el manejo de conocimientos específicos y necesarios para la titulación y el desempeño profesional. Como un aspecto de cualquier práctica social, aprender implica no sólo una relación con actividades específicas, sino una relación con una comunidad social, implica convertirse en un participante pleno, un miembro, un tipo de persona. En la perspectiva que construyo aquí, basada en el concepto de *comunidad de práctica* propuesto por Lave y Wenger (1991), 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. Desde este enfoque, aprender supone la construcción de identidades.

De modo que se trata de comprender el proceso de formación profesional como un proceso colectivo, en el que se producen y disputan identidades profesionales asociadas a una comunidad. Pensar la formación universitaria en estos términos da lugar a la pregunta por cómo una comunidad profesional se construye y reproduce a sí misma siempre en relación con su historia, con otras comunidades y con la institución universitaria; elaborando sentidos sobre qué hacen sus miembros y para qué.

Este planteo tiene, al menos, dos consecuencias para el estudio de procesos educativos en la universidad, que quiero destacar. La primera es que resulta novedoso en relación a conceptualizaciones y estudios clásicos sobre formación, que han tendido a considerarla como un proceso personal, que se desarrolla en y para cada individuo.²⁴

La segunda es que permite afirmar la necesidad, a la hora de preguntarnos sobre las características de procesos educativos vinculados a la formación profesional, de poner entre paréntesis la idea normativa de que las prácticas, relaciones y saberes involucrados se desarrollan sólo en las aulas y en instancias institucionalmente definidas como educativas. Esta afirmación va en consonancia con los aportes que ha realizado la etnografía educativa en otros niveles educativos (Willis, 1988; Rockwell, 1995; Rockwell y Mercado, 1999; Milstein y Mendes, 1999; Milstein, 2003, 2009). Poner entre paréntesis no significa

negar de plano el potencial explicativo de esta dimensión, sino transformarla en objeto de análisis y reflexión, formulando preguntas tales como qué otros aspectos son constitutivos de la universidad y la vida académica y cuáles son los procesos sociales y educativos que allí se desarrollan.

En ese sentido, si nos preguntamos qué se aprende en la universidad, un elemento central que busqué destacar aquí es que, al menos en el proceso educativo estudiado, resultan centrales el desenvolvimiento, la transmisión y apropiación de prácticas locales de lenguaje que, si evitamos definirlos a priori como constitutivos del “lenguaje académico”, permiten comprender mejor qué se enseña y qué se aprende en la formación universitaria.

Las universidades son instituciones que se definen a sí mismas en relación con la producción y transmisión de conocimiento, con la construcción de lenguajes específicos y especializados. Con todo, las prácticas locales de lenguaje y de producción de discursos académicos legítimos no están documentadas y desconocemos las maneras en que se incorporan a la formación profesional.

Por todo esto sostengo que conocer los procesos de formación universitaria desde las dimensiones cotidianas que los caracterizan es una vía de acceso relevante a una comprensión compleja de los procesos educativos que pone en marcha la universidad pública. Tal enfoque posibilitaría abrir nuevas preguntas para repensar las articulaciones que esta institución construye con otros espacios sociales, como la militancia política y el campo de inserción profesional.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990) *Qué quiere decir hablar*. En Sociología y cultura. (pp. 95-108) México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briggs, C. (1986) *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in the social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrera, M.C. (2013) 'Queremos transmitir un espíritu militante desde la sociología'. Modos de militancia y formación de sociólogos en la UNLP, Argentina. *Virajes. Revista de Antropología y Sociología*. Vol. 15 N°1. Enero-junio 2013. Pp 145-172.

- (2015) Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1153/te.1153.pdf>
- De la Torre, R. (1997). La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica. *Comunicación y sociedad*. Núm. 30. mayo-agosto. 149-173. DECS, Universidad de Guadalajara.
- Fabian, J. (1983). *Time and the other. How Anthropology makes its objet*. New York: Columbia University Press
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Finocchio, S. (Coord.) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Garatte, L. (2012) *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Green, J; Dixon, C; Zaharlick, A. (2002). Ethnography as a logic of inquiry. En: Flood, J; Jensen, J; Lapp, D. y Squire, J. (Eds.) *Handbook for methods of research on English language arts teaching*. (pp.165-193). Nueva York: Macmillan.
- Guber, R. (2001) *Etnografía: método, enfoque y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- (1995) Antropólogos nativos en la Argentina. Análisis reflexivo de un incidente de campo. Publicar en *Antropología y Ciencias Sociales*. IV (5):25-46. Colegio de Graduados en Ciencias Antropológicas de la República Argentina.
- Guber, R.; Milstein, D.; Schiavoni, L (2012) La réflexivité ou l'analyse de données. Trois anthropologues de terrain. *Recherches Qualitatives*. Vol. 31 (3). 130-154. Montreal, Canadá. Disponible en: www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html Consultado el: 21/02/2013.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milstein, D. (2003) *Higiene, Autoridad y Escuela: Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009) La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila .
- Pennycook, A. (2010) *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Rocha Pinto, P. (1999) *Práticas acadêmicas e o ensino universitário. Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, Brasil.
- (2000) Saber ver: recursos visuais e formação medic. *Phycis. Revista Saúde Coletiva*. 10 (1). 39-64. Rio de Janeiro.
- Rockwell, E. (1995) (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1999) *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-Cinvestav.
- Silber, J.; Citarella, P.; Faba, M. y García-Clúa, N. (2011) La antesala de la dictadura. Quiebres con el pasado y continuidades con el régimen militar en el Departamento de Ciencias de la Educación. En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y*

prácticas en la UNLP. Edulp: La Plata. Pp 47-74.

Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales*. Editorial Manantial: Buenos Aires.

Tortti, C. y Chama, M. (2003). Constitución y desarrollo de la Carrera de Sociología de la UNLP. Entrevista a Alfredo Pucciarelli. *Revista Cuestiones de Sociología*. Nº1 Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP. Pp 135-173.

Turkenich, M. (2003). *La cátedra de Sociología General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP*. Tesis de Licenciatura. Licenciatura en Sociología: Trabajos Finales (1985-2003). CD ROM. FAHCE-UNLP. Departamento de Sociología.

Watson, C.W. (1999). Introduction: the quality of being there. Watson, C.W (edit) *Being there: fieldwork in anthropology*. pp. 1-24. Pluto Press, London

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Notas

¹ La UNLP posee 17 facultades; la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se encuentra entre las cinco más grandes, en términos de cantidad de estudiantes, y la más grande en términos de la cantidad de carreras que se cursan allí. Entre los años 2007 y 2012 recibió entre 1900 y 2500 ingresantes; en 2012 contaba con 9049 estudiantes, que se distribuyen disparmente entre las diversas carreras existentes. En la actualidad, se dictan en esta Facultad 30 carreras, nucleadas en 10 Departamentos Docentes (Anuario Estadístico 2012 de la UNLP).

² Se trata de la investigación etnográfica que dio lugar a la Tesis de Maestría titulada “Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP”. Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1153/te.1153.pdf>

³ La Carrera tuvo una primera creación en 1985 como licenciatura dirigida a graduados o alumnos avanzados de otras carreras de la Universidad. Alojó como estudiantes a muchos de los profesores actuales de la carrera (y de otras carreras de la UNLP), entonces estudiantes avanzados o graduados de Historia, Psicología, Filosofía, Antropología, Derecho, Ciencias de la Educación. Esta licenciatura cerró en 1990 por falta de recursos y profesores para dar continuidad al dictado de las asignaturas y por objeciones que desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se realizaron al plan de estudios. El Coordinador de ese proyecto fue Alfredo Pucciarelli, uno de los docentes de la Cátedra de Sociología General que volvía del exilio. En 1993 se creó el Área Sociológica, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad; se re abrió la inscripción, ya como carrera de grado y dirigida a egresados del nivel medio del sistema educativo, por primera vez. En 1996 la carrera pasó a depender el Departamento de Sociología creado ese mismo año y continuó funcionando hasta el presente. En la actualidad, este Departamento tiene a su cargo dos carreras: Profesorado y Licenciatura en Sociología.

⁴ Utilizo letra cursiva para destacar la palabra nativa y cursiva entrecomillada para marcar las expresiones nativas individuales. La *comisión* de estudiantes de sociología está constituida por un grupo de estudiantes de Sociología que se definen como autoconvocados. Es un ámbito de discusión de temas y problemas que atañen a la carrera y que los estudiantes encuentran de interés para su formación. Es usual que varios de quienes participan allí también lo hagan en alguna agrupación política estudiantil que participa en elecciones del Centro de Estudiantes y para elegir representantes estudiantiles en los órganos de cogobierno de la Facultad y la Universidad. Asimismo, la comisión es el espacio de base que los estudiantes representantes del claustro en Junta Asesora Departamental utilizan para comunicar, discutir, decidir aspectos relacionados con lo que se trata en ese órgano de gestión de la Carrera. En la Facultad de Humanidades, existen comisiones de estudiantes de otras carreras también.

⁵ El *ENES* es el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología de diferentes universidades de Argentina, realizado por primera vez en el año 2007. Las ciudades sedes del mismo cambian cada año. El V *ENES*, se realizó en 2011 en La Plata. Allí los estudiantes realizan talleres y foros de discusión sobre las carreras de Sociología del país y sobre temas de su interés como género, educación, pobreza, políticas universitarias, la situación de las carreras de Sociología de las distintas universidades, entre otros. Se desarrolla durante cuatro días y las actividades también incluyen fiestas y propuestas recreativas.

⁶ Participé de clases prácticas y teóricas de una asignatura de primer año, dos de segundo, una de quinto durante el primer y segundo semestre de 2011. En total, registré 26 clases. La forma de registro fue manuscrita, en el

momento, en un cuaderno de campo, para redactar registros más completos con posterioridad, incorporando detalles de las situaciones y diálogos que no había podido registrar en el cuaderno. Además, participé durante los dos semestres de 2011 de clases de posgrado cuyos docentes son sociólogos, en las que además me desempeñaba como alumna. La metodología de registro fue la misma que la utilizada en las clases de grado. También participé de 7 reuniones de Comisión de Estudiantes de Sociología entre los meses de junio y noviembre de 2011, así como de algunas actividades organizadas por la Comisión, dirigidas a todos los estudiantes de Sociología y otras carreras (debate previo a las elecciones estudiantiles entre Agrupaciones de la Facultad en noviembre de 2011 y la proyección de una película y posterior debate en mayo de 2012). En todos los casos, registré lo sucedido con posterioridad a los encuentros, ya que el tipo de situaciones “cara a cara” que se daban en las reuniones no permitía tomar notas en el momento y participar simultáneamente de los diálogos. Por ello, anotaba rápidamente todo lo que podía recordar ni bien me retiraba de la situación de observación y participación. Asimismo, participé de algunas de las actividades del V ENES en La Plata (los días 23, 24, 25 y 26 de septiembre de 2011), como la apertura del Encuentro, un taller de discusión sobre los planes de estudio de las carreras de Sociología, un panel titulado “Medios y Cultura” y las actividades de cierre del Encuentro. En el curso de ingreso (desarrollado durante todo febrero y la primera mitad de marzo de 2012) formé parte en los talleres diarios de una de las comisiones por la tarde y en las reuniones de las docentes a cargo de esa comisión, en las que planificaban las actividades. También participé de dos reuniones generales entre todos los docentes y el coordinador del Curso, una previa a su inicio y otra al finalizar el curso. Compartí congresos y jornadas con sociólogos y/o estudiantes de Sociología (en junio de 2011, agosto de 2011, noviembre de 2011, julio de 2013). Presencé además una defensa de tesis de maestría de un docente de la carrera y tres asambleas estudiantiles durante el 2011. Realicé observaciones en las 7mas Jornadas de Sociología, organizadas por el Departamento de Sociología de la FAHCE-UNLP y realizadas en esa Facultad, durante los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Presencé y registré charlas ofrecidas por docentes y graduados a estudiantes ingresantes (marzo de 2012). Como parte de la observación y participación en las actividades mencionadas, mantuve conversaciones informales con estudiantes, graduados y docentes de la carrera de Sociología de la FAHCE-UNLP, de otras carreras de la misma Facultad que comparten espacios y actividades con sociólogos y con sociólogos de otras universidades. Además, realicé 7 entrevistas no dirigidas a estudiantes, docentes y graduados de Sociología (de dos o más horas de duración). Asimismo, registré conversaciones vía correo electrónico con muchos de ellos.

⁷ Paulo Hilu da Rocha Pinto es un antropólogo brasileño que realizó una etnografía sobre la formación de músicos, médicos e historiadores en la Universidad Federal de Río de Janeiro. En ese estudio, desarrolla el concepto de prácticas académicas que aquí tomo y reformulo para mi investigación.

⁸ La traducción es propia.

⁹ La traducción es propia.

¹⁰ La traducción es propia.

¹¹ El sentido de la utilización de la situación de campo en la que me vi directamente involucrada no responde al objetivo de colorear con anécdotas el texto, sino al convencimiento de que el análisis de mi experiencia etnográfica es una manera de conocer mejor a los “otros” que me propuse conocer. Esto supone reconocer la relevancia que tiene, para la producción de conocimiento etnográfico, la reflexión sobre el lugar de la persona del investigador en el campo y la productividad específica de las relaciones entre el investigador y los sujetos de su estudio (Guber 1995). Así, la inclusión manifiesta de la persona del investigador en la obtención y elaboración de nuestros materiales es imprescindible para entender el proceso de producción de conocimiento desde la etapa de trabajo de campo. Esto incluye incorporar al material de análisis el conjunto de procesos dialógicos y reflexivos de conocimiento de la realidad social que resultan de la interacción y de los encuentros entre investigador y sujetos de estudio (Fabian 1983; Guber 1995, 2001; Guber, Milstein y Schiavoni, 2012; de La Torre, 1997; Watson, 1999). Por otra parte, es necesario indicar que las notas de campo y entrevistas que tomo como evidencias están ordenadas en función de la construcción del argumento (no cronológicamente), por lo que selecciono momentos, diálogos, prácticas significativas que puedan mostrar formas de interacción y de relaciones a través de las que se despliegan saberes y prácticas de identificación política y de construcción de un *punto de vista sociológico*.

¹² Al punto que en una de las primeras reuniones intervine diciendo algo y todos hicieron caso omiso, como si no hubiera emitido palabra.

¹³ Se trata del Frente Popular Darío Santillán, organización con la cual articula el Aule, una agrupación estudiantil de la Facultad, en ese momento segunda fuerza en las últimas elecciones estudiantiles. Posteriormente, el Aule formó parte de El Frente, coalición de agrupaciones y estudiantes independientes de Humanidades que ganó las elecciones en 2012, 2013 y 2014 para conducir el Centro de Estudiantes durante el 2013, 2014 y 2015.

¹⁴ Un análisis sobre el lugar de los vínculos de parentesco y amistad (entre otros) en las formas de sociabilidad académica en Humanidades puede encontrarse en la tesis de maestría sobre la que se basa el presente artículo.

- ¹⁵ Utilizo la expresión *los sociólogos*, en consonancia con el uso nativo, para referirme a estudiantes, graduados de sociología y docentes de la carrera. Esta expresión es utilizada no para aludir a todos los y las estudiantes y docentes de Sociología, sino como forma de destacar la manera en que en términos nativos es nombrada esta comunidad.
- ¹⁶ Gorila es un término que comenzó siendo utilizado en Argentina para definir, de manera irónica y despectiva, a los detractores del peronismo. Con los años, el término se amplió y hoy se usa también para calificar en general a las posiciones políticas “de derecha”.
- ¹⁷ En el 2012 se desarrolló el primer Curso de Ingreso a la carrera. Este Curso, dirigido a los estudiantes ingresantes, se realizó durante cuatro semanas, en el mes de febrero y parte de marzo, previo al inicio de las materias del primer año. Consistió en la realización de talleres a los que los ingresantes debían asistir cuatro días a la semana. Estos talleres estaban a cargo de graduados jóvenes y estudiantes avanzados y allí se trabajó sobre textos cortos con el objetivo de iniciar a los ingresantes en las prácticas de lectura y escritura sociológicas. Los estudiantes de la comisión de sociología, en su mayoría cursando el tercer y cuarto año de la carrera, estuvieron a cargo de dos talleres del Curso, en los que se trató sobre política universitaria y participación estudiantil.
- ¹⁸ Jorge es sociólogo egresado de una de las primeras promociones de la carrera que se inició en 1985. Se desempeña como docente en *Humanidades* desde hace más de 20 años y en cargos de gestión desde hace al menos 10 años, por lo que es una persona muy conocida en la Facultad, no sólo entre los sociólogos. Es un profesor muy querido y admirado entre los estudiantes de la carrera y la materia que dicta es valorada entre ellos como una de las más interesantes y aquella donde se debaten temas de actualidad. Muchos de los estudiantes y graduados con los que conversé durante el trabajo de campo destacaron, además, que en sus clases se “arman debates” donde se pueden manifestar distintas posiciones.
- ¹⁹ En un contexto de empobrecimiento de grandes grupos de población y desprestigio de la política y los políticos, miles de personas salieron a las calles los días 19 y 20 de diciembre de 2001, a manifestarse y pedir la renuncia del entonces Presidente de la Nación, Fernando De la Rúa. A este episodio le siguieron jornadas de enorme inestabilidad política, sucediéndose varios presidentes en pocos días. En 2003 ganó las elecciones presidenciales Néstor Kirchner, que fue presidente hasta el 2007, año en que su esposa Cristina Fernández triunfó en las elecciones presidenciales y lo reemplazó en el cargo. El “kirchnerismo” es el término usualmente utilizado para designar al mismo tiempo los años de gobierno de “los Kirchner”, que hoy continúan, y las medidas y el estilo de gobierno de los Kirchner.
- ²⁰ La expresión “el modelo” se ha utilizado como intento de conceptualización y caracterización de los objetivos, concepciones, acciones y políticas de los gobiernos en Argentina. Esta expresión se ha utilizado particularmente en los últimos 10 años en ámbitos como el académico y el periodístico, pudiendo encontrarse referencias al “modelo neoliberal” de la década del '90. En los últimos años, se habla de “el modelo”, sin calificativos agregados, para referirse a este conjunto de aspectos que caracterizan la línea de gobierno kirchnerista.
- ²¹ Acababa de salir al conocimiento público, a través de un tratamiento insistente de parte de los principales medios de comunicación, una causa por manejo fraudulento de fondos públicos por parte de uno de los más importantes asesores de Hebe de Bonafini (la presidenta de la Fundación Madres de Plaza de Mayo). Sergio Schoklender (ahora acusado de estafa por enriquecerse con fondos destinados a un programa estatal de viviendas que coordinaba de Bonafini), había sido muy conocido décadas atrás por asesinar a sus padres y había pasado preso muchos años. El caso sirvió a algunos medios de comunicación para cuestionar seriamente a Hebe de Bonafini, explícita y ferviente aliada del gobierno kirchnerista (si bien no pudo comprobarse su vinculación con el fraude).
- ²² Lo expuesto en este artículo sobre la clase a cargo de Jorge es un fragmento de un documento más amplio, que registra dos clases en las que se dieron situaciones particulares a raíz de las intervenciones de esta estudiante. Un análisis profundo de estas intervenciones y los sentidos sobre “ser sociólogo” que movilizaron se encuentra en la Tesis de Maestría antes referida.
- ²³ La estudiante se refería a hechos ocurridos entre fines de 2001 y el año 2002, como la conformación de asambleas barriales en los principales centros metropolitanos, la realización de manifestaciones que visibilizaron a grupos y actores sociales como los movimientos piqueteros, el asesinato de dos militantes piqueteros a manos de la policía bonaerense, entre otros.
- ²⁴ En el campo de la pedagogía, la formación ha sido frecuentemente analizada en términos de proceso personal, desde la clásica idea alemana de *bildung* hasta elaboraciones más actuales (por ejemplo, Ferry, 1997).

