

NO CITAR SIN LA DEBIDA AUTORIZACIÓN DE LA AUTORA

LA DIFUSIÓN DE ESTE TEXTO ESTÁ RESTRINGIDA A SU LECTURA Y DEBATE EN EL MARCO DEL SEMINARIO PERMANENTE DEL CENTRO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL DEL INSTITUTO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL (CAS-IDES)- OCTUBRE DE 2012

**¿SOCIOLOGÍA PARA QUÉ? ¿CÓMO? ¿DESDE DÓNDE?
LAS MILITANCIAS EN LA FORMACIÓN DE SOCIÓLOGOS EN LA UNLP**

María Cecilia Carrera¹

Este escrito se enmarca en la investigación que llevo a cabo para realizar mi tesis de maestría. Se trata de una etnografía sobre la formación de sociólogos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP), Argentina.

Mi propósito para esta investigación es comprender la formación de *los sociólogos*², como un proceso de incorporación de grupos y sujetos a lo que denominaré, de manera provisoria, grupo de “sociólogos platenses”. Este proceso de formación es parte de la constitución permanente y conflictiva de este grupo que, como mostraré más adelante, entiendo como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). En su artículo “Ethnography as a logic of inquiry”, Green, Dixon y Zaharlick (2002) sostienen que una parte medular de la lógica de investigación etnográfica la constituye el hecho de que el etnógrafo busca comprender lo que los miembros de un grupo social necesitan saber, entender, producir y predecir en orden de participar en él de maneras social y culturalmente apropiadas. De ahí mi interés por conocer y entender qué saberes y prácticas es necesario desarrollar para “pertenecer” a esta comunidad de práctica.

Con este propósito me planteé caracterizar la trama de prácticas académicas y relaciones sociales que se despliegan en la carrera, y describir y analizar los sentidos atribuidos a dichas prácticas y relaciones. Tomo el concepto de prácticas académicas de los trabajos del antropólogo brasileiro Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (1999; 2000; 2009), quien lo define como sigue:

¹ Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Programa de Antropología Social del Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CONICET/PAS-CIS-IDES), Argentina.

² Utilizo la expresión “*los sociólogos*”, en consonancia con el uso que hacen de ella actores de la carrera de Sociología y de otras carreras en la Facultad de Humanidades, para referirme tanto a estudiantes, graduados, así como docentes de la carrera. En los casos en que específicamente me refiera a alguno de estos actores (estudiantes, graduados, profesionales, profesores), será aclarado. Empleo la itálica para destacar expresiones nativas y la itálica entrecomillada para las expresiones textuales.

“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: 42³)”.

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 amplié 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 dan lugar a diversidad de saberes y fuentes.

En este sentido, procuro entender cómo se configura la formación de *los sociólogos* en la carrera de Sociología de la UNLP, es decir, en un escenario particular: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esa universidad. Durante mi trabajo de campo⁴ rápidamente advertí que me resultaba muy difícil separar la vida cotidiana y

³ La traducción es propia.

⁴ Inicié el trabajo de campo etnográfico a fines de marzo de 2011. Durante ese año realicé observación participante en clases teóricas y de trabajos prácticos (tal como se denominan en la FAHCE-UNLP) de cuatro asignaturas de la carrera de Sociología (una del primer año, dos de segundo y otra de quinto). A raíz de compartir las clases y otros espacios en la Facultad, establecí contactos con distintos actores, como estudiantes en distintas etapas de la carrera, graduados, ayudantes diplomados, docentes titulares y adjuntos, personal de gestión de la carrera. Participé también de otras actividades académicas como reuniones de la *comisión de estudiantes de sociología* o el *ENES* (Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología) realizado el año pasado en La Plata; así como congresos y coloquios. Realicé, además, entrevistas a estudiantes, graduados y ayudantes. He recorrido pasillos de la Facultad, pasado tiempo en la sala de estudio de la biblioteca, en mesas de exámenes finales, mantenido conversaciones con sociólogos de otras universidades, con estudiantes y docentes de otras carreras de la Facultad que comparten espacios con sociólogos o estudiantes de sociología, efectuado recolección de documentos y materiales (algunos por búsqueda propia y otros facilitados por estudiantes y docentes de la carrera) escritos y publicados por actores de la carrera (éstos van desde documentos curriculares como el plan de estudios o programas de materias, informes de gestión de anteriores directores del Departamento, publicaciones académicas sobre la carrera, informes de asesores externos, entrevistas realizadas por profesores actuales a sociólogos que participaron en algún momento de la historia de la carrera, hasta revistas y textos publicados por los estudiantes o trabajos elaborados para ser evaluados

las significaciones de lo que pasaba en la carrera de Sociología y entre sus actores, por fuera o de manera separada de lo que pasaba en *Humanidades*⁵. Al inicio tomé esto como una dificultad, hasta que pude darme cuenta que era parte del objeto que yo estaba decidiendo investigar. Entonces, entendí que conocer y sumergirse en el mundo de *los sociólogos* de La Plata sin adentrarse en el mundo de *Humanidades* era probablemente imposible.

En el escrito que presento aquí, me concentro en uno de los aspectos que durante mi trabajo de campo se mostró con más fuerza y al mismo tiempo con más aristas y complejidades. Se trata de aquello que los propios estudiantes de sociología llaman *militar en la carrera*. En las universidades argentinas existe una fuerte tradición de participación estudiantil en agrupaciones políticas universitarias, estrechamente vinculada a la intervención de los alumnos en el co-gobierno de la institución. De ahí que la participación de los estudiantes de la carrera de sociología en espacios que no son *agrupaciones* pero que forman parte del mapa político-estudiantil de la carrera y la Facultad resulta fecunda para explorar las maneras en que se configuran vínculos entre la formación de sociólogos, la militancia política y la universidad.

Para dar cuenta de la configuración de esa relación, historizo las perspectivas que se construyeron entre las décadas de 1960 y 1970 en *Humanidades*, en torno a la sociología y su relación con la militancia. Si bien en ese momento no existía en la facultad una carrera de Sociología, había tres cátedras que funcionaban como espacios que ofrecían lecturas, temas y conocimientos sobre la disciplina y que, a partir de mediados de los '50, comenzaron a ejercer gran atractivo entre estudiantes y graduados jóvenes de variadas carreras en *Humanidades*. Estas cátedras eran: Sociología Argentina, dependiente del Departamento de Historia; Sociología General, del Departamento de Filosofía y Sociología de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación. Me ocuparé de reconstruir la experiencia de las dos últimas cátedras.

A continuación, trazo algunas de las principales características del mapa político-estudiantil actual en *Humanidades*, para situar allí a los estudiantes de sociología que

en alguna asignatura), revisado páginas web (tanto la página oficial del Departamento dentro de la de la FAHCE, como páginas y blogs elaborados por estudiantes y docentes en forma particular), y participado de redes sociales en internet de las que forman parte estudiantes.

En 2012 realicé observación participante en las actividades relacionadas con el primer curso de ingreso de la carrera, entre principios de febrero y mediados de marzo. Además de dialogar con ayudantes y responsables del curso en contextos laborales e informales, participé en charlas para ingresantes, reuniones de trabajo con ayudantes a cargo de comisiones del curso de ingreso y en los talleres diarios en una de las comisiones en el turno tarde.

Desde mediados de marzo hasta la actualidad tuve encuentros aislados con algunos estudiantes y participé de actividades puntuales organizadas por la *comisión de socio*.

⁵ 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 en general denominan a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE).

militan en la carrera. En relación a esto me pregunto: ¿de qué manera ellos relacionan su condición de estudiantes de sociología con la experiencia de militancia *en la carrera*? ¿Cómo viven esa relación? En este punto, me propongo dar contenido a la idea de que la *militancia en la carrera* es una forma que los estudiantes encuentran para disputar, con otros actores al interior de la universidad, sentidos sobre el para qué de la sociología y qué es ser sociólogo.

Finalmente, vuelvo al planteo inicial de este texto para explorar de qué maneras las relaciones entre formación de sociólogos y modos de militancia se fueron modificando. A través de este análisis intento dar cuenta de los vínculos que pueden establecerse entre las militancias (que procuro mostrar como variadas) y la constitución de una comunidad de práctica de sociólogos platenses.

1. Las cátedras y la militancia. Sociología en *Humanidades* durante los '60 y '70

Mi objetivo en este escrito no es reconstruir toda la historia de la carrera de Sociología de la UNLP, sino historizar las perspectivas y experiencias que se relacionan con el tema que planteo aquí. La carrera de Sociología es la más joven de la Facultad de Humanidades; se creó en 1985 como una licenciatura dirigida a graduados o alumnos avanzados de otras carreras, que por diversas dificultades⁶ cerró en 1990. La carrera de grado que hoy funciona abrió la inscripción en 1993.

Sin embargo, la instalación de la sociología en la Facultad es muy anterior. Desde mediados de la década del '50, la sociología ingresó a *Humanidades* a partir del discurso modernizador de la “sociología científica” (empírica y objetiva). En este periodo, los titulados en otras disciplinas de la facultad buscaron en la sociología (en su concepción *moderna o germaniana*) una perspectiva según la cual la sociedad es un objeto que merece ser estudiado científicamente. Alfredo Pucciarelli⁷ definió el aporte de la sociología en ese momento y lugar como parte del “*panorama de la modernización, de introducción de perspectivas nuevas e innovadoras a las formas tradicionales de las Humanidades*” (2003: 139).

⁶ Las dificultades se relacionaron con falta de recursos y profesores para dar continuidad al dictado de las asignaturas y con objeciones que desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se realizaron al plan de estudios propuesto.

⁷ Alfredo Pucciarelli fue egresado de Filosofía en la Facultad. Siendo estudiante avanzado de esta carrera, ingresó como ayudante a la cátedra de Sociología General en 1961. Permaneció allí hasta 1974, cuando, siendo adjunto de la cátedra, fue expulsado de su cargo por la intervención del gobierno de Isabel Perón. Al regreso de la democracia y luego de su exilio a México durante la última dictadura, Pucciarelli fue el primer coordinador de la carrera de Sociología, en cuya creación participó, y se convirtió en uno de los referentes reconocidos de la instalación de la sociología en *Humanidades*.

Recupero aquí su voz a través de una entrevista publicada en el año 2003 por Cristina Tortti y Mauricio Chama en *Cuestiones de Sociología*, revista del Departamento de Sociología de la FAHCE.

El signo del debate sociológico del momento era la fuerte crítica y enfrentamiento a las características de la sociología que se enseñaba en las cátedras universitarias (lo que se ha llamado “*sociología tradicional*” e incluso “*pre-sociología*”), y el levantamiento de una concepción de la “*sociología científica*” que se vinculó a la investigación empírica. Gino Germani (figura central en la creación del Departamento de Sociología y su respectiva licenciatura en la UBA)⁸ se había colocado al frente de esa disputa (Neiburg, 1998; Blanco, 2006; Pereyra, 2007) y su presencia como profesor titular de la cátedra de Sociología General en *Humanidades* entre 1957 y 1960, puso en evidencia el reconocimiento e impacto que tuvieron en la facultad las “nuevas ciencias sociales” frente a “las viejas humanidades” (Suasnábar, 2004). La cátedra de Sociología General operó entonces como difusora de las líneas de interpretación ofrecidas por la “sociología científica” (Turkenich, 2003: 37), que articulaba la disciplina al trabajo empírico estadístico y la concebía como un saber necesario para el desarrollo de la sociedad y el estado modernos.

A esta concepción de la sociología como ciencia moderna se sumó desde mediados de los '60 la cuestión polémica de la ideología y la política en relación al conocimiento científico y a la academia, que se constituyó en un objeto de debate entre los universitarios. Las cátedras de sociología y sus actores cumplieron un papel de gran importancia y protagonismo en las expresiones que ese debate tuvo en la Facultad.

Los años que van desde 1955 a principios de los '70 y las transformaciones, disputas y actores que los caracterizaron en las universidades argentinas fueron definidos por numerosos investigadores a partir de la presencia, la tensión y el entrelazamiento entre el proceso de modernización académica impulsado en el marco de la “desperonización” de la universidad que se inicia con la “Revolución Libertadora”, y el de radicalización política agudizado a partir de la década del '60 (González, 2000; Prego y Tortti, 2002; Suasnábar, 2004; Buchbinder, 2010; Garatte, 2012). El proyecto de modernización académica se inscribió en un proceso más amplio de modernización cultural⁹, incluyendo de manera creciente elementos indicativos de una incipiente profesionalización académica. La progresiva agudización de la radicalización política tuvo entre sus primeros indicios los cuestionamientos de parte del movimiento estudiantil visiblemente, pero gradualmente por parte del cuerpo docente y de gestión de las universidades, en relación a las concepciones del desarrollo y de la relación de las universidades con el Estado nacional y con la sociedad y sobre todo con los sectores populares. En este marco se pusieron en tela de juicio los criterios de definición de la política de profesionalización académica y las fuentes de

⁸ Para un análisis pormenorizado de la figura de Germani y su actuación en el proceso de institucionalización de la sociología ver Neiburg, 1998; González, 2000; Blanco, 2006; Pereyra, 2007.

⁹ Como parte del programa político y económico “desarrollista”.

financiamiento de las investigaciones, a partir de lo cual surgirían las críticas al “cientificismo” (Prego y Estevanez, 2002; Suasnábar, 2004; Guber, 2008; Garatte, 2012), la creciente radicalización del discurso académico y la denuncia de la universidad como instrumento de convalidación de la dominación social.

Para pensar sobre las formas en que la radicalización política empezó a tomar fuerza a medida que avanzaba la década del '60, en los mismos espacios en que el proyecto de *renovación científica* había arraigado, resulta interesante señalar, por ejemplo, que el reemplazante de Germani en la cátedra de Sociología General, Juan Carlos Marín, trabajaba con él en la UBA, lo que en la Facultad dio continuidad a la perspectiva de la sociología científica. Pero, al mismo tiempo, Marín planteó de manera prematura¹⁰, una postura de radicalización política al interior de la cátedra (Turkenich, 2003¹¹). Pucciarelli relató un episodio sucedido en las primeras clases de Marín en *Humanidades*. De acuerdo con su relato, en una oportunidad Marín dijo que él era “*un militante socialista de ideología marxista. Y que el trabajo en la cátedra [iba] a estar guiado por ese enfoque teórico.*” Sobre esto, Pucciarelli agregó: “*La adopción de un criterio académico, que a nivel de profesor titular era desconocida hasta ese momento en la Facultad dio lugar al primer acto explícito de discriminación ideológica con la gente de izquierda que yo tenga conocimiento*” (Tortti y Chama, 2003: 142-143).

En este relato, la sociología enseñada quedaba vinculada a la militancia política. En la adopción de un *criterio académico* quedaba implicada la adscripción ideológica en vinculación con la militancia. En el relato, el marxismo se presentaba al mismo tiempo como un enfoque teórico, una ideología política y un posicionamiento dentro de un mapa político y militante. La perspectiva sociológica quedaba definida por este cruce.

Durante la década del '60, la convivencia entre la perspectiva de la “sociología científica” que se encontraba en pleno auge y la de la sociología radicalizada o asociada al marxismo que estaba en crecimiento, caracterizó a la disciplina, su enseñanza y sus docentes, en las cátedras de sociología de la Facultad. Para el caso de Sociología General, Turkenich (2003) sostiene que, de esa combinación, el ingrediente de la “sociología científica” estaba vinculado a la “importación” de la impronta de la carrera de la UBA. A su vez, la autora plantea que el “perfil académico propio” (2003: 39) de la cátedra estaba dado por una forma de trabajo al interior del equipo, asociada a la discusión interna sobre perspectivas distintas y a una renovación

¹⁰ El proceso de radicalización política en *Humanidades* se produce claramente hacia fines de los '60 y principios de los '70. Marín se hace cargo brevemente de la cátedra en 1960.

¹¹ El mismo Marín dice en una entrevista citada en el trabajo de Turkenich: “Soy cooptado por el oficialismo científico de la Sociología como una persona emblemática de lo que es capaz de construir en ese período la investigación científica, la vida académica y la carrera de Sociología de Bs.As., pero en realidad mi identidad tenía cualidades impensadas. Entonces yo estoy dando clases en el 61 y el que está dando clases ahí es un cuadro político, no sólo un cuadro científico” (2003: 38).

de los contenidos que se desarrollaban en las clases¹². Estas diferentes perspectivas se presentaban entre los docentes: el titular, Horacio Pereyra, adscribía a una perspectiva desarrollista mientras muchos de los ayudantes se inclinaban hacia el marxismo. Estas características se articulaban a una creciente radicalización política, que tuvo lugar en un marco de continuidad institucional luego del golpe del '66, amigable o al menos no antagónico a la politización de graduados jóvenes y estudiantes (Suasnábar, 2004; Turkenich 2003). Se trató también de un contexto de masificación de la universidad, en el que la cátedra recibió un incrementado número de estudiantes debiendo incorporar, desde 1963, clases de trabajos prácticos a las clases teóricas que ya se dictaban.

Los ayudantes egresados de otras carreras tenían en ese momento un interés particular por la disciplina y la asociación de ella con la formación política. "*Varios éramos marxistas y nos interesaba la teoría social marxista con la anexa ciencia social marxista (...) entrar en la cátedra fue una manera de canalizar esa ansiedad por hacer estudios sociales, muy vinculado por otro lado con la práctica política (muchos de la cátedra eran militantes activos de distintas agrupaciones de izquierda)*" (Sazbón en Turkenich, 2003: 42). Se configuró así una articulación, que se fue transformando en tensión, entre la enseñanza de la sociología en la cátedra, la investigación sociológica o realización de estudios sociales y la sociología como herramienta para la denuncia social y la militancia política.

En cuanto a la cátedra de sociología de la educación, ésta se organizó en 1961 como parte de la recientemente creada carrera de Ciencias de la Educación¹³. Guillermo Savloff, un maestro normal y titulado en Filosofía y Pedagogía, fue su titular desde ese año y hasta 1974. También, desde diciembre de 1963, Savloff dirigió la Sección de Sociología y Política Educativa del Instituto de Pedagogía de la FAHCE (Garatte, 2012), donde se desempeñó por un periodo Pucciarelli como investigador.

En el programa de sociología de la educación¹⁴ se tomaban investigaciones y textos de autores distintivos de la sociología científica en Argentina, como el mismo Germani, así como materiales de sociología del conocimiento y textos de enfoque marxista y estructural funcionalista. La sociología era entendida y presentada en esta cátedra

¹² Finocchio describe esta forma de trabajo de la siguiente manera: "la formación académica de los ayudantes se iniciaba con una reunión semanal de discusión de los textos de lectura obligatoria propuestos para las clases prácticas y análisis de los acontecimientos últimos de la vida política internacional, nacional y académica. El ejercicio consistía en desarrollar la capacidad de fundamentar las reflexiones analíticas con las distintas escuelas del pensamiento sociológico. De manera complementaria se dictaban seminarios no obligatorios a cargo de profesores titulares e invitados" (2001: 135-136).

¹³ En realidad, tal como sostiene Suasnábar (2004), no se trató de la creación de una carrera de manera fundacional, sino de la transformación del preexistente Profesorado de Pedagogía en carrera de Ciencias de la Educación, en el año 1959. Esta transformación supuso un cambio curricular, en el que se incluyó por primera vez la asignatura Sociología de la Educación.

¹⁴ Para cursar esta asignatura, los estudiantes de Ciencias de la Educación debían aprobar Sociología General antes.

como ciencia empírica, pero principalmente como herramienta de denuncia social. Se difundía allí una perspectiva crítica de la relación entre clases sociales y educación, anticipando en parte los planteos de las teorías de la reproducción que llegaron más tarde (Silber, 2004).

De esta manera, desde fines de los '60, como marcan Pucciarelli (Tortti y Chama, 2003) y Turkenich (2003), se hizo visible el creciente atractivo que la sociología (en las cátedras de sociología general y de sociología de la educación) alcanzó para los estudiantes, por la significación que adquirió la disciplina “como herramienta de análisis e interpretación de la realidad social, y por el perfil [político militante] que asumió” (Turkenich, 2003: 44). Es necesario tener en cuenta que el proceso de radicalización política y el entusiasmo de los jóvenes con la sociología y la militancia se desarrolló en un contexto influido por el impacto de la Revolución Cubana en el resto de América Latina, que se presentaba como una realidad que hacía posible la construcción del socialismo.

La cátedra de Sociología General, que junto con Antropología Cultural e Introducción a las Ciencias de la Educación (también a cargo de Savloff) se había establecido como obligatoria para todos los profesorados en 1967, llegó a tener 1300 alumnos y 40 ayudantes y se transformó para el grupo de interesados en un espacio de formación en sociología. En el trabajo de Turkenich (2003) se transcribe la voz de una persona entrevistada, sin incluir su nombre; dice: “*nos convertimos realmente en un lugar importante, yo diría que a pesar de la negativa de las autoridades por crear la carrera de Sociología la llegamos a reemplazar en el proceso de formación de cuadros*”. Es notable que la formación en sociología sea pensada como *formación de cuadros*, mostrando ya la fuerza del vínculo que se había construido entre sociología y acción política, al punto de pensar la formación académica en los términos de la formación política.

Al mismo tiempo, en este periodo la actividad en estas cátedras estuvo acompañada de un planteo cada vez más generalizado entre estudiantes y graduados jóvenes que, en su crítica a la posición social de la institución universitaria, discutían con la “concepción neutralista” que tanto humanistas como modernizadores asignaban a la actividad científica (Suasnábar, 2004). Esto supuso cuestionamientos a la perspectiva de la “sociología científica” promovida por Germani, que ya tenía sus críticos en la UBA¹⁵ y que había producido inicialmente el interés de estos jóvenes en la Facultad.

¹⁵ “Nosotros veníamos de una posición políticamente ‘radical’ y empezamos a generar una radicalización en términos académicos. Empezamos a hacer propuestas académicas radicalizadas, que combinaban marxismo con teoría de la liberación y esa impronta tercermundista que se venía desarrollando. Y empezamos a darle un perfil muy fuerte al enfrentamiento con el funcionalismo y con esa idea de la ‘sociología científica’ que era, desde el punto de vista académico, la nutriente de Horacio Pereyra” (Pucciarelli, en Tortti y Chama, 2003:147)

Como adelanté, la convivencia entre enseñar sociología, investigar en terreno y usar la sociología como arma para la denuncia y la actividad política generó una tensión. Para mostrar el alcance de esta tensión recuperé el análisis de Sidicaro sobre la UBA; este sociólogo sostiene que durante los '60 y '70 la "politización de la sociología" supuso la dilución y debilitamiento de la disciplina, que adquirió un estilo de desenvolvimiento que "(...) invitaba a confrontaciones más parecidas a las de la política que a las propias de la ciencia" (1993:71). No creo pertinente hablar de dilución para el caso platense¹⁶, pero sí mostrar hasta qué punto se dio una relación conflictiva entre distintas prácticas con las que los sociólogos del periodo ligaron a la sociología: la investigación empírica, el trabajo académico y la acción política.

2. Gobierno y militancia estudiantil en *Humanidades*

Hoy, la UNLP posee 17 facultades; *Humanidades* 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. En 2010 contaba con 8524 estudiantes, que se distribuyen disparmente entre las diversas carreras existentes¹⁷. En la actualidad, se dictan en *Humanidades* 30 carreras, nucleadas en 10 Departamentos Docentes.

La universidad es jerárquica y co-gobernada; los grupos – o *claustrós*- que participan del co-gobierno son aquellos definidos por la estructura jerárquica de la cátedra: profesores (aquellos con cargo de titular, asociado o adjunto en alguna cátedra), graduados (diferenciados entre los llamados *puros*, que son egresados que no poseen relación de dependencia laboral con la universidad; y los llamados *impuros*, que poseen cargo de Jefe de Trabajos Prácticos o Ayudante Diplomado), estudiantes y, desde 2008, trabajadores no docentes (personal administrativo, de mantenimiento y limpieza, etc.).

Un elemento siempre presente en el paisaje cotidiano de *Humanidades* son las *agrupaciones* estudiantiles y las maneras que encuentran de hacerse visibles y dejar huellas en el espacio material. Además de los carteles colgantes en el hall del primer piso del edificio, del color que identifica a cada una, las *agrupaciones* tienen locaciones específicas en el edificio de la facultad. Estas locaciones son denominadas *mesas* (porque de hecho el objeto físico que establece la locación es una mesa). Así, desde que se ingresa al edificio y hasta el hall del primer piso se van sucediendo las *mesas* de Aule, Utopía, Franja Morada, Unite, La Jauretche, Ya Basta, Cienfuegos, Lupas, Pisando Charcos, Tesis XI, Colectivo de Trabajo, La Freire, entre otras. En las

¹⁶ Seguramente puede discutirse también esta afirmación para el caso de la UBA.

¹⁷ Datos provenientes del Anuario Estadístico 2011 de la UNLP.

mesas casi siempre hay al menos un estudiante militante de la *agrupación* (aunque lo más habitual es que haya más de uno y también que otros estudiantes, no militantes, se acerquen a charlar, preguntar algo o saludar a algún amigo), además de volantes, folletos, afiches elaborados por la misma *agrupación*.

También es muy común, especialmente en épocas previas a elecciones estudiantiles, que haya militantes de las agrupaciones parados y paradas en las escaleras o entradas (al edificio, al hall del primer piso, a los pasillos) repartiendo volantes, boletines, folletos, *plataformas electorales* para difundir sus ideas o invitar a actividades organizadas por las *agrupaciones* o las organizaciones más amplias que las nuclea¹⁸.

Las elecciones estudiantiles se hacen todos los años y son obligatorias. En ellas los estudiantes de todas las carreras votan para elegir dos cosas: representantes estudiantiles en los Consejos Superior y Directivo –máximos órganos de gobierno de la Universidad y la Facultad respectivamente, compuestos por representantes de todos los *claustrós*- y *agrupación* encargada de la conducción del Centro de Estudiantes. Es decir, por un lado se trata de la elección de representantes en la estructura de co-gobierno universitario y por otro de la elección de los grupos que conducirán los gremios estudiantiles, como el Centro de Estudiantes de la Facultad y la FULP¹⁹.

Otras elecciones que se realizan en *Humanidades* son para votar representantes en Juntas Asesoras Departamentales. Estas elecciones no son obligatorias y se realizan cada dos años. Las Juntas son órganos asesores del Consejo Directivo y están compuestas por profesores, graduados y estudiantes, además de los directores de Departamentos Docentes, que las presiden. Entre los temas que tratan hay aspectos de gestión de las carreras, concursos y selecciones docentes, programas de materias, cursos de ingreso, planes de estudio, entre otros.

En el ámbito de las carreras, los estudiantes organizan espacios de participación específicos, por fuera del centro de estudiantes. Como parte de una tradición de participación política que se remonta al menos a los años '80, los estudiantes de *Humanidades* han conformado de manera variable en distintos momentos históricos las llamadas *comisiones de estudiantes*.

Las *comisiones* son grupos organizados por carrera²⁰, compuestos por estudiantes que en general se reconocen como autoconvocados²¹. Es usual que varios de quienes

¹⁸ En su mayoría, las *agrupaciones* estudiantiles forman parte de organizaciones (partidos, frentes, movimientos) de alcance mayor, ya sea universitario o nacional.

¹⁹ Federación Universitaria de La Plata, espacio gremial encargado de defender y negociar aspectos que atañen a los estudiantes de toda la UNLP, por ejemplo el comedor y el albergue universitarios.

²⁰ Por ejemplo, la *comisión de socio* (logía), la *comisión de letras*, la *comisión de historia*, la *comisión de ciencias* (de la educación).

²¹ Digo “en general” porque durante el trabajo de campo se manifestaron discusiones entre perspectivas que conciben a la *comisión* como espacio autoconvocado y perspectivas que la conciben como espacio

participan allí también lo hagan en alguna *agrupación* política estudiantil que participa en elecciones. La conformación de las *comisiones de estudiantes* no es obligatoria y no consta en las normativas de la Facultad. Sin embargo, los estudiantes las sostienen y las consideran espacios legítimos de participación. Además, las reconocen como el ámbito del que surgen los *delegados* estudiantiles en Junta Asesora Departamental y en el que éstos dialogan e informan al resto del claustro sobre los debates y decisiones tomadas *en Junta* y recuperan las posiciones y reclamos de sus compañeros.

Las *comisiones* se autodefinen como ámbitos para discutir temas y problemas que atañen a la carrera, tanto aspectos de funcionamiento como de gestión y también temáticas que los estudiantes marcan como de interés para su formación.

Además de la *comisión de socio*, los estudiantes de sociología reconocen como espacio de participación y militancia *en la carrera* al *ENES* (Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología). El *ENES* fue realizado por primera vez en el año 2007 en Santa Fe. Se trata de un encuentro que cada año cambia de sede y que reúne a estudiantes de sociología de diversas universidades nacionales para debatir y proponer acciones sobre temas de interés para los estudiantes. El *V ENES*, realizado en septiembre de 2011 en La Plata durante cuatro días, tuvo entre sus consignas de convocatoria la siguiente: “*Para poner en común algunas ideas sobre política académica, y discutir sobre formas de participación estudiantil y organización estudiantil, funciones y rol de la Universidad, planes de estudio, estructuras de gobierno*”. En el programa de actividades del Encuentro se incluyó una tarde de trabajo en talleres sobre *Política académica*, organizados en dos bloques temáticos: *Bloque I: el sentido de nuestra formación académica* y *Bloque II: política académica y procesos de democratización*.

Además del encuentro anual, el *ENES* funciona como espacio permanente donde un grupo de estudiantes realizan actividades no sólo para la organización del evento –en el caso en que se hizo en La Plata- o del viaje –para cuando se hace en otra ciudad-, sino que también realizan durante el año talleres sobre temáticas específicas como género, educación, medios de comunicación, trabajo, organizaciones y movimientos sociales, seguridad y control social, entre otros –que ellos llaman “*encuentros pre ENES*”- o fiestas para recaudar dinero (Carrera, 2012).

Los estudiantes hablan de la participación en estos espacios como *estar en el ENES*, *estar en la comisión*; o *militar en el ENES*, *militar en la comisión*. Si bien se trata de dos espacios diferenciados, que los mismos estudiantes se encargan de distinguir, existen relaciones entre ellos. Muchos de los que militan en la *comisión* también lo

de lucha gremial de los estudiantes, por lo tanto con funciones determinadas.

hacen en el *ENES*. En este último espacio la cantidad de participantes oscila según el momento del año, ya que aumenta significativamente a medida que se acerca la fecha del próximo Encuentro. En ambas instancias *militan* estudiantes de entre el segundo y el quinto año de la carrera²².

La experiencia de *militancia en la carrera* marca una particularidad que adquieren las relaciones sociales y políticas en la carrera de Sociología de la UNLP en comparación con otras carreras de Sociología, por ejemplo en la UBA. Allí, según se destaca en la investigación realizada por el Grupo Taller Pensar la Facultad (2009), el trayecto de los estudiantes de sociología encuentra una marcada ruptura entre una primera parte (los tres años iniciales) y una segunda parte de la carrera, vinculada al cambio en la modalidad de cursada entre uno y otro tramo. Los autores resaltan el enfriamiento que se produce en la relación de los estudiantes de la segunda etapa con la vida política de la facultad (y en muchos casos con la política en general) y la creciente individualización de los recorridos y decisiones, que va debilitando las fuertes redes sociales que en los primeros años se construyen entre estudiantes.

Para los estudiantes de La Plata, el “*militar en la carrera*” constituye un espacio desde el cual buscan construir y vivir experiencias colectivas que ellos asocian a la política (y que caracterizan como “*experiencias de organización*”) y a su formación como sociólogos, a lo largo de todo el recorrido curricular.

3. Militar en la carrera

Desde el inicio de mi trabajo de campo aparecieron, en distintos diálogos con docentes y estudiantes de sociología o de otras carreras de *Humanidades*, referencias a la *comisión* y su importancia, y también algunas referencias más difusas al *ENES*. Un amigo mío, estudiante de Ciencias de la Educación²³, me recomendó ir a las reuniones de la *comisión de socio*, ya que

“ahí se junta gente que le interesa su formación, que discute sobre la carrera (...) Ellos hacen muchas cosas, incluso tienen un curso de ingreso que sostienen ellos (...) Después otro espacio que tienen es el encuentro de

²² La carrera de Sociología prevé 5 años de cursada, más una tesina en el caso de la licenciatura y prácticas de enseñanza en el caso del profesorado. Quienes se encuentran participando en la *comisión* o el *ENES* están todavía cursando alguna asignatura o taller y quienes finalizaron sus cursadas y se encuentran realizando la tesina, tienden a dejar de participar de ambas instancias.

²³ Cabe aclarar que yo soy egresada de la carrera de Ciencias de la Educación, que se dicta también en la FAHCE, y soy docente y alumna de posgrado de esa institución. Por ello, mi trabajo de campo estuvo muy marcado por relaciones que yo había construido con anterioridad a la investigación y que imprimieron ciertas características tanto a mi entrada como a la construcción de relaciones en el campo (Carrera, 2012).

estudiantes de sociología. Ahí son una banda, están re organizados y piden plata y la consiguen”.

También en las primeras semanas de trabajo de campo Soledad²⁴, una ayudante diplomada de una asignatura del segundo año de la carrera, me dijo

“el de la comisión de alumnos es un espacio clave para pensar la carrera. Porque es un espacio importante por el que transitan muchos estudiantes, donde se juega mucho de la formación, también la formación política”.

La relación entre “*formación*” y “*formación política*” empezaba a plantearse como un lugar importante desde el cual comprender algunos sentidos que los actores otorgan a su formación como sociólogos. Cuando mantuve esa conversación con Soledad, ya había iniciado contacto con Agustín, un estudiante avanzado que estaba dejando de *militar* para graduarse. Con él sostuve una entrevista extensa en la que charlamos sobre su experiencia en la carrera, en la *comisión* y en el *ENES*. Agustín me dijo, cuando comenzábamos nuestra charla:

“Sí tengo algo bien pensado, que el año pasado solía pensarlo, que cómo la militancia en la carrera, no la militancia en una agrupación, sino militancia en la carrera, en la comisión, organizando el encuentro de sociología, como me ancló en la sociología”.

La charla con Agustín aumentó mi interés por conocer a los estudiantes que participan de la *comisión* y el *ENES* y compartir esos espacios con ellos. Ese día, él me contactó con varios de sus compañeros y a partir de ahí comencé a asistir a las reuniones y otras actividades organizadas por la *comisión* y luego participé del *V ENES*, en septiembre del mismo año. Sin embargo, fue recién en segundas lecturas del registro de la entrevista con Agustín que presté más atención a algunos aspectos de esa conversación para volver a preguntarme sobre lo que había visto, oído, vivido durante mi trabajo de campo con los estudiantes.

Agustín había hablado de la militancia *en la carrera* como algo que lo “*ancló en la sociología*”. Ahora bien, para definirse, esa militancia necesita ser diferenciada de otras formas de militancia. *Militar en la carrera* no es militar en una *agrupación*²⁵. ¿Qué significa, entonces, *militar en la carrera* y qué diferencias tiene con militar en una *agrupación*?

²⁴ Los nombres de las personas a las que me refiero han sido modificados.

²⁵ Agustín militaba, también, en una *agrupación* que participaba en elecciones estudiantiles.

Desde la *comisión* y el *ENES* se convoca a estudiantes de sociología que estén interesados en pensar y replantear “*el sentido de la formación académica*”; ya sea a través de las actividades de reflexión, debate y organización que se realizan en el *ENES* o a través de la participación en la toma de decisiones que afectan directamente al desarrollo de la carrera, como el caso de la *comisión*, en la que se discute lo tratado en *Junta Departamental*.

En este sentido, es importante precisar que los estudiantes definen estos espacios desde la vinculación con su proceso de formación como sociólogos y a partir de ellos construyen posiciones que disputan los sentidos de esa formación con otros actores de la carrera y de la facultad.

Esta disputa es expresada por los estudiantes a través de preguntas o tópicos que se repiten en diferentes circunstancias y bajo formas que pueden variar, como “*¿sociología para qué?*” o “*¿cuál debería ser el rol de los sociólogos y sociólogas en nuestra sociedad?*” o “*¿qué hace un sociólogo?*”. También se desarrolla de manera cotidiana a través de peleas en distintos espacios institucionales (como la *Junta* o el centro de estudiantes) que se dan en torno a temas sobre los que hay que tomar decisiones.

La pugna con otros actores se concentra principalmente en dos direcciones: una jerárquica, que pelea con la visión, acciones y posicionamientos de profesores y graduados respecto de las orientaciones de la carrera, el perfil de sociólogo buscado, los espacios de cursada ofrecidos, las características del curso de ingreso a la carrera o de las tesinas requeridas para licenciarse, etc.

Pude ver que en el espacio de la *comisión* gran parte de las energías y del tiempo de las reuniones se las lleva esta pugna. Las reuniones de *comisión* suelen consistir principalmente en la reconstrucción por parte de los delegados de lo tratado en la última reunión de *Junta*, la discusión de posiciones respecto de los temas que se tratan allí, la formulación de estrategias para ser escuchados o lograr que se tome alguna decisión que ellos proponen y/o la planificación de alguna actividad destinada al conjunto de los estudiantes²⁶. En todas las reuniones en las que estuve se planteó una dificultad respecto de cómo intervenir en el espacio de *la Junta* y ante docentes y graduados que, según decían, “*ya tienen bien definido lo que quieren y que si los dejás avanzan y te pasan por arriba*”; mientras sostienen para sí mismos que tienen que “*plantarse como un actor que quiere participar, como un actor legítimo*”.

Las diferencias con otros claustros se manifestaron claramente cuando se iniciaron en *la Junta* las discusiones para la elaboración de un curso de ingreso a la carrera,

²⁶ Desde que comencé mi trabajo de campo hasta ahora, la *comisión* organizó actividades como: debate previo a las elecciones entre las *agrupaciones* de la Facultad; charlas informativas sobre materias optativas, tesinas, curso de ingreso; proyección de películas y debate.

durante el año 2011. Los estudiantes de la *comisión* venían organizando, desde hacía unos años, un “*taller de ingresantes*” de cuatro días de duración, que ellos mismos conducían. La decisión del Departamento de Sociología de implementar un curso como parte de una política general de la Facultad, supuso la eliminación de ese taller y la formulación de otro proyecto.

En el caso del *ENES*, la tensión con profesores y graduados no se manifiesta con esta apertura por tratarse de un espacio que manejan los estudiantes y al que en todo caso pueden invitar a participar a algún docente a alguna actividad puntual. Pero tanto en la *comisión* como en el *ENES* se hace evidente la otra dirección en la que se disputa, que es el mismo escenario político estudiantil de la Facultad. Allí existen tensiones muchas veces solapadas con las agrupaciones estudiantiles, donde entran en conflicto tanto los sentidos sobre el para qué de la sociología como la legitimidad de los mismos espacios de lucha. En este caso, el escenario es complejo porque muchos de los estudiantes que militan en la *comisión* o el *ENES*, también lo hacen en alguna *agrupación*.

Las tensiones con las *agrupaciones*, sobre todo con las que concentran mayor cantidad de votos en las elecciones, se manifiestan alrededor de los asuntos en los que cada grupo (*comisión*, *agrupación*, centro de estudiantes) considera legítimo intervenir. Muchas agrupaciones cuentan con equipos encargados de cada carrera, en los que se ocupan de temas que tratan las *comisiones*, y donde el objetivo es solucionar problemas que se presenten pero también erigirse como recurso mejor para canalizar esos problemas. Durante el año pasado y éste, se desataron conflictos entre la *comisión* y el *ENES* con algunas agrupaciones, así como conflictos dentro de esos espacios de *militancia en la carrera*, entre militantes de agrupaciones. En el grupo del *ENES* los conflictos se revelaron por medio de declaraciones públicas de repudio a las decisiones y la forma de conducirse en el Consejo Directivo de la *agrupación* que concentra más representantes en ese órgano de gobierno y que conduce el centro de estudiantes.

En reuniones de *comisión* estos conflictos se manifestaron a través de peleas entre militantes de distintas *agrupaciones* en torno a las maneras con que debería llevarse adelante la comunicación entre los representantes estudiantiles en el Consejo Directivo y las *comisiones de estudiantes*. También se manifiestan diferencias entre ellos sobre temas más generales, como formas de entender al Estado o el cambio social, que casi nunca suscitan discusiones tan arduas como las relacionadas con la vida política en la Facultad o la carrera.

4. *¿Sociología para qué? ¿Qué es ser sociólogo?*

Al revisar mi experiencia de campo con los estudiantes encuentro que, tanto durante el V ENES como a lo largo de la discusión que se dio en la *Junta Departamental* en torno al proyecto del curso de ingreso, y también en el “*Taller de ingresantes*” que la *comisión* organizó durante varios años, se mantuvieron los cuestionamientos acerca de *¿sociología para qué?, ¿qué es ser sociólogo?* A través de sostener estos cuestionamientos los estudiantes buscan tensionar las posiciones de otros actores en relación con la dirección y contenido que debería adquirir la formación de los sociólogos en la facultad.

Los estudiantes que *militan en la carrera* marcan y critican ciertas características de la manera en que se organizan la universidad, la profesión académica y la inserción laboral de los sociólogos. A través de esas críticas buscan discutir cuál es y debería ser el “*rol del sociólogo en nuestra sociedad*”. En el módulo IV del “*Taller de Ingresantes*” del 2010 puede leerse:

“¿Sociología para qué? ¿Cómo? ¿Desde dónde? (...) Nos interesan las prácticas sociológicas construidas colectivamente y protagonistas en la comprensión y transformación de nuestra realidad. Creemos que la sociología es una construcción cotidiana, o mejor dicho una deconstrucción de lo cotidiano, que se realiza día a día, así que muchachas y muchachos a no dormirse! Van a ver desfilan escépticos y utópicos, ratones de departamentos y cazadores de variables, pero no desesperen, no estamos solos en la duda sincera... al fin y al cabo en eso consiste gran parte de la disputa por el sentido de nuestras prácticas y teorías: como diría Baumann, en incomodar(nos)”.

Se explicitan en este texto ciertas perspectivas respecto de qué es ser sociólogo que, según la visión de los estudiantes, son dominantes entre graduados y profesores. A éstas oponen otras formas de concebir y “*practicar la sociología*”: la “*democratización del conocimiento*” en contra de, tal como expresó una estudiante durante el V ENES, la “*lógica nefastoide que es la del perfil académico de la ciencia por la ciencia y el saber por el saber*”.

También, la sociología académica limitada a la investigación individual (tal como se constituye el trabajo de los becarios de CONICET) versus las *prácticas sociológicas*, que ellos definen como colectivas y que se pueden desarrollar incluso antes de tener el título de sociólogo.

Estos estudiantes explicitan que se llaman a sí mismos “sociólogos” aunque todavía no lo sean (ellos lo explicitan, pero en general en la facultad se les dice sociólogos

tanto a estudiantes como graduados, son “los sociólogos”), por que plantean que se pueden desarrollar prácticas sociológicas sin el título. Mediante estos planteos intentan cuestionar también una visión según la cual ser sociólogo es sinónimo de profesional titulado.

“Si bien aun no tenemos nuestros “títulos” (que no son mas que eso: títulos), nosotros gustamos de llamarnos sociólogos y sociólogas. En este sentido, entendemos que es posible practicar la sociología desde ahora, a partir de los conocimientos que traemos y los que vamos adquiriendo; es por eso que la frontera entre “estudiante de sociología” y “graduado en sociología” se nos vuelve difusa y nos permite plantear esta charla a través de un eje mas amplio que nos interpela: sociología para qué? Cómo? Desde dónde?” (Módulo IV del Taller de Ingresantes 2010)

En discusión con estas otras perspectivas los participantes de *la comisión* y el *ENES* buscan, como me dijo Agustín, “transmitir un espíritu militante, incluso desde la sociología. O sea, transmitir la idea de que la sociología es una herramienta para la transformación; o que queremos que sea eso”.

Lo que me interesa destacar es que los cuestionamientos y argumentos de los estudiantes y sus proposiciones de una “sociología para la transformación”²⁷ muestran que las preguntas “¿sociología para qué?” y “¿qué es ser sociólogo?” atraviesan de diversas maneras a los actores de la carrera. También sugieren que la militancia en sus distintos modos forma parte, en la Facultad de Humanidades, de los sentidos asociados a qué es ser sociólogo. Me propongo desplegar esta idea en el siguiente apartado.

5. Las militancias en la constitución de una “comunidad de sociólogos platenses”

En este punto ya no es posible hablar de militancia en singular, sino que es apropiado hablar de variadas formas de militancia entre *los sociólogos* de *Humanidades*. Durante mi trabajo de campo se mostró con fuerza el componente militante entre los estudiantes y también se manifestó así al indagar en la historia de la instalación de la sociología en *Humanidades*.

²⁷ Escuché hablar de la sociología como herramienta de transformación de la realidad no solo de parte de estos estudiantes. Otros estudiantes, que no participan de los grupos aquí descriptos, y graduados (algunos docentes en la Facultad y otros no) también me hablaron de la sociología como herramienta de transformación, en general cuando me contaban por qué habían elegido la carrera.

Al mismo tiempo, al explorar las prácticas de militancia aparecen no sólo organizaciones políticas constituidas como *agrupaciones*; también otros modos y grupos, como la *comisión* y el *ENES*, que además son vinculados por los mismos estudiantes con su proceso de formación como sociólogos. Se trata, entonces, de militancias variadas y variados grupos que definen su militancia, sus prácticas y objetivos de manera diferente.

Ahora bien, ¿de qué manera juegan las militancias en la constitución permanente y conflictiva de una “comunidad de sociólogos platenses”, entendida ésta como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), en la que se construye una perspectiva nativa del ser sociólogo?

Para desarrollar el análisis que propone este interrogante, es necesario detenerse en el concepto de comunidad de práctica. Éste fue propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger en su libro *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (1991); allí, 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*²⁸).

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

²⁸ La traducción de éste y todos los pasajes transcriptos es propia.

participación periférica que los recién llegados van consiguiendo una participación y un entendimiento más plenos respecto 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 los recién llegados sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a recursos para la comprensión a través del creciente involucramiento en la práctica y la comunidad.

Los autores enfatizan que el entendimiento, comprensión y aprendizaje involucran a toda la persona. Más que recibir un cuerpo de conocimiento factual sobre el mundo, se trata de la constitución mutua de los actores, la actividad y el mundo social:

“La participación es siempre basada en la negociación y renegociación situada del sentido del mundo. Esto implica que entendimiento y experiencia están en constante interacción- por tanto, son mutuamente constitutivos. La noción de participación entonces disuelve las dicotomías entre actividad intelectual y actividad corporal, entre contemplación e involucramiento, entre abstracción y experiencia: personas, acciones y mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje” (1991: 51-52).

Considerar el carácter periférico de la participación no supone indicar que existe una “participación central” en cualquier comunidad de práctica. La periferia 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 los actores, de las formas de pertenencia y del desarrollo de identidades.

En relación a la pregunta planteada antes, el concepto de comunidad de práctica es una herramienta para entender la complejidad que supone aprender a ser sociólogo en la carrera Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNLP. Allí se despliegan prácticas, maneras de relacionarse, valores, roles, saberes, actividades que construyen u organizan un proceso de formación en el que las militancias quedan articuladas al ser sociólogo.

De esta manera, aprender a ser sociólogo supone no sólo el manejo de conocimientos específicos y necesarios para la titulación y el desempeño profesional. Como un aspecto de la 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 retomo 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. Desde este enfoque, aprender supone la construcción 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 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 esas comunidades.

¿Por qué *militar en la carrera* es, para los estudiantes, parte de su formación como sociólogos? En el desarrollo de las actividades que llevan a cabo y de las relaciones que construyen en ese desarrollo, aprenden cosas: a discutir con profesores y graduados sobre aspectos del currículum (materias optativas, talleres de investigación, condiciones para las tesis finales, curso de ingreso, entre otros), de la designación de docentes, de las relaciones del Departamento con asociaciones profesionales y agencias estatales; aprenden a expresar sus posiciones y argumentos por escrito (en comunicados a otros estudiantes y boletines), a escribir proyectos (como el proyecto de curso de ingreso a la carrera), informes y balances (de los delegados *en Junta*, de los encuentros del *ENES*); aprenden a organizar debates, talleres, encuentros, jornadas; aprenden sobre política universitaria, sobre la situación e historia de otras carreras y universidades. También, como parte de las actividades de militancia, conocen a diversos actores de la carrera y la Facultad, sus posiciones y relaciones.

Es decir, que a través de la *militancia en la carrera* van construyendo una participación más plena en la comunidad, en los términos en que ésta propone la participación o intentando generar otras formas. Participan crecientemente y aprenden a participar, no sin conflictos entre ellos y con otros actores.

Las actividades que los estudiantes realizan como parte de la *militancia en la carrera* ingresan en la definición de prácticas académicas propuesta antes, ya que configuran relaciones, saberes e identidades asociadas a un grupo, una comunidad de práctica donde *formación* y *militancia* recorren caminos muy cercanos.

6. Conclusiones

Lave y Wenger destacan que en cualquier comunidad de práctica concreta el proceso de reproducción –una estructuración históricamente construida, permanente,

conflictiva, de las actividades y relaciones entre los actores- debe ser descifrado en orden de entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo.

Entre los “sociólogos platenses”, las militancias, si bien fueron cambiando las maneras en que se manifiestan, así como las prácticas que las constituyen, siguen asociadas a un sentido que los actores le dan a la sociología y al ser sociólogo. Ese sentido es definido hoy por muchos estudiantes y graduados jóvenes como el de *transformar la realidad*. En los '60 y '70, la relación entre sociología y militancia estaba articulada al marxismo y a la revolución.

Hoy, en el marco de una carrera de grado que expide títulos profesionales (lo que no ocurría en los '60) y que se constituye a partir de objetivos académicos, se conforman grupos de estudiantes que discuten esos objetivos (con mayor o menor grado de eficacia) a través de la *militancia en la carrera*. En los '60 la impronta militante impulsó el cuestionamiento a la concepción de la sociología científica que había logrado instalarse.

Las concepciones de la sociología como herramienta para la militancia entran en tensión con otras formas de entender el para qué de la sociología y qué es ser sociólogo. El proceso de formación y constitución permanente de la “comunidad de sociólogos platenses” está atravesado por estas luchas.

En el caso de la *militancia en la carrera* lo que aparece es no sólo el planteo de la sociología para la transformación de la realidad, sino también una vuelta: la de la militancia para la sociología o, mejor, para transformar la carrera de sociología, el uso de la sociología y el rol de los sociólogos en la sociedad.

Las militancias se constituyen en formas de disputa sobre el sentido de la sociología y el ser sociólogo; y, al mismo tiempo, en formas de participación a través de las cuales los estudiantes aprenden algo sobre en qué consiste ser sociólogo en esta carrera, en esta facultad.

7. Bibliografía

Blanco, Alejandro (2006) *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Buchbinder, Pablo (2010) *Historia de las universidades argentinas*. Segunda Edición, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (Coord.) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. Ediciones Al Margen, La Plata.

Garatte, María Luciana (2012) “Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)”. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de San Andrés, Argentina.

González, Horacio (2000) "Cien años de sociología en la Argentina: la leyenda de un nombre". En González, Horacio (Comp.) *Historia crítica de la sociología argentina. Los raros, los clásicos, los científicos, los discrepantes*. Ediciones Colihue Universidad. Buenos Aires.

Green, Judith; **Dixon**, Carol; **Zaharlick**, Amy (2002) "Ethnography as a logic of inquiry". En: *Handbook for methods of research on English language arts teaching*. Editores James Flood, Julie Jensen, Diane Lapp y James Squire. Nueva York, Macmillan.

Grupo Taller Pensar la Facultad (2009) *Aprendiendo sociología. La impronta de la Carrera en la experiencia de los estudiantes*. Universidad de Buenos Aires. Argentina

Guber, Rosana (2005) "Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires". En *Avá. Revista de antropología*. N° 8. Diciembre 2005. Posadas, Misiones, Argentina.

_____ (2008) "Antropólogos-ciudadanos (y comprometidos) en la Argentina. Las dos caras de la "antropología social" en 1960-70". En *Journal of the World Anthropology Network-Red de Antropologías del Mundo*, N° 3.

Lave, J. y **Wenger**, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neiburg, **Federico** (1998) *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza Editorial.

Pereyra, Diego (2007) "Cincuenta años de la Carrera de Sociología de la UBA. Algunas notas contra-celebratorias para repensar la historia de la Sociología en la Argentina". *Revista Argentina de Sociología*, V, 9. 153-159.

Prego, Carlos y **Torrti**, Cristina (2002) "Introducción". En Krotzsch, Pedro (Org.) y Pratti, Marcelo (Ed.) (2002) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Editorial Al Margen, UNLP-FAHCE. La Plata.

Prego, Carlos y **Estébanez**, Elina (2002) "Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política". En Krotzsch, Pedro (Org.) y Pratti, Marcelo (Ed.) (2002) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Editorial Al Margen, UNLP-FAHCE. La Plata.

Rocha Pinto, Paulo Gabriel Hilu (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 médica" en *Phycis. Revista Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro.

_____ (2009) "Ação afirmativa, identidades e práticas acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ". Disponible en: <http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/ensinosuperior/es03.pdf>

Sidicaro, Ricardo (1993) "Reflexiones sobre la accidentada trayectoria de la sociología en la Argentina". En *Cuadernos Hispanoamericanos*. Número 517-9. Julio-Septiembre 1993, Madrid

Silber, Julia (2004) "A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff". Presentado en las *Jornadas: 90 años de Ciencias de la Educación en La Plata*, noviembre de 2004. Mimeo

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

Torrti, Cristina y **Chama**, Mauricio (2003). "Constitución y desarrollo de la Carrera de Sociología de la UNLP. Entrevista a Alfredo Pucciarelli". En *Revista Cuestiones de Sociología*. N°1 Departamento de Sociología. FAHCE-UNLP.

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

Visacovsky, Sergio; **Guber**, Rosana y **Gurevich**, Raquel (1997) "Modernidad y tradición en el origen de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires". En *Revista Redes*. Vol. IV N°10, octubre de 1997, pp. 213-257.

8. Documentos utilizados

-Anuario Estadístico 2011. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.unlp.edu.ar/indicadores>

-Módulos de trabajo para el Taller de ingresantes elaborados por la Comisión de Estudiantes de Sociología en 2010.

-Folletos de difusión y programas del V Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (ENES), septiembre de 2011.