

# **Devenires<sup>1</sup> socionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria**

## **Socio-narrative becomings in higher education. Epistemic-methodological approaches for the biographical understanding of postgraduate training in the university academic profession**

Jonathan Aguirre<sup>2</sup>  
Luis Porta<sup>3</sup>

### **Resumen**

La sociología en general y la sociología de la educación en particular, desde sus orígenes, se toparon con la encrucijada epistémica y metodológica vinculada a las tensiones que se producen en la disciplina respecto al estudio de lo colectivo y de lo individual, la sociedad y el individuo, las macroestructuras y las interacciones microsociológicas, la objetividad y la subjetividad, e incluso la polaridad metodológica entre holismo e individualismo. Encrucijada que la genealogía del propio campo social ha ido recorriendo con diversas intensidades y variopintos abordajes. Desde coordenadas constructivistas, asumimos que individuo y sociedad no constituyen entidades separadas y, mucho menos aparece escindida de dicho entramado la educación. De allí que consideramos, que la mirada socioanalítica necesita dar cuenta de los hechos educacionales como un entramado cambiante y móvil de interdependencias múltiples entre estructuras, subjetividad y experiencias biográficas. En el caso particular de nuestra investigación posdoctoral, y a los fines del presente dossier, recuperamos los aportes teóricos e instrumentales de la sociología interpretativa-reflexiva los cuales nos permiten analizar socio-narrativamente lo que acontece en el devenir de la formación de posgrado y las diversas maneras en que dicha formación enriquece y potencia a la profesión académica de los docentes universitarios. Enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, convocan a una trama de sentido que permite habitar, desde los testimonios de los propios actores, un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

**Palabras clave:** Educación Superior; Formación de Posgrado; Profesión Académica Sociología Interpretativa-reflexiva; Investigación Narrativa y biográfica.

### **Abstract**

Sociology in general and the sociology of education in particular, from its origins, ran into the epistemic and methodological crossroads linked to the tensions that occur in the discipline regarding the study of the collective and the individual, society and the individual, macrostructures and microsociological interactions, objectivity and subjectivity, and even the methodological polarity between holism and individualism. Crossroads that the genealogy of the social field itself has been going through with different intensities and varied approaches. From constructivist coordinates, we assume that individual and society do not constitute separate entities and, much less does education appear to be separated from said framework. Hence, we consider that the socioanalytic view needs to account for educational facts as a changing and mobile framework of multiple interdependencies between structures, subjectivity and biographical experiences. In the particular case of our postdoctoral research, and for the purposes of this dossier, we recover the theoretical and instrumental contributions of interpretive-reflexive sociology which allow us to analyze socio-narratively what happens in the future of postgraduate training and the various ways in which such training enriches and enhances the academic profession of university teachers. Interpretive, ethnomethodological, narrative and biographical approaches call for a plot of meaning that allows us to inhabit, from the testimonies of the actors themselves, an object of study that oscillates between the macro and the micro but finds its main power in enunciation and textualization. of these biographical narratives.

**Keywords:** Higher Education; Postgraduate Training; Academic Profession Interpretive-reflexive Sociology; Narrative and biographical research.

## Introducci3n

“Si miras de lejos no entiendes, y si no miras de cerca lo que est3 lejos no ves nada” (Baricco, 200:2)

Tenti Fanfani (2021) advierte, para el caso escolar, que quienes est3n en las instituciones necesitan conocer para hacer (para ensear, evaluar, acompaar), su inter3s es pr3ctico. Sin embargo, “en su mayor3a, no van a la escuela a estudiarla, sino que van a hacerla; en palabras simples van a hacer su trabajo de la mejor forma posible” (2021:23). El investigador social, mira las cosas de la escuela “desde lejos” y esta distancia le permite observar y analizar fen3menos que no se ven “desde cerca”. Ahora, quienes est3n en la escuela –lo mismo podr3amos de decir del nivel universitario, contexto en que se inscribe este art3culo– ven y no solo ven, sino que en ocasiones sienten cosas que nunca podr3n ver ni sentir los investigadores que miran al objeto alejados de las implicancias que regala la cercan3a con el cotidiano (Tenti Fanfani, 2022).

Recuperando la cita de Baricco (2000), lo que subyace al planteo inicial no es una cuesti3n de oposici3n conceptual ni metodol3gica entre teor3a y pr3ctica u objeto y sujeto, sino de diferencia de intereses cognoscitivos, profesionales, emocionales y de relativa distancia o cercan3a con el objeto a indagar. Sobre estas tensiones o complementariedades deseamos indagar en el presente escrito recuperando, lo que nosotros consideramos una mirada sociol3gica, biogr3fica y narrativa que se construye desde y con los propios sujetos en territorio pero que no descuida el contexto macroestructural en el que se inscriben esos discursos y experiencias vitales. En ese sentido, los procesos de construcci3n y transformaci3n educativa solo pueden ser aprehendidos en mutua conexi3n; ligando los cambios de largo alcance de la estructura social y la estructura ps3quica o emotiva. “Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en un horizonte epistemol3gico donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensi3n estructural material de lo social, ni esta 3ltima puede ser interpretada si no se pone en juego la producci3n de la subjetividad” (Kaplan, 2018: 117)

La sociolog3a en general y la sociolog3a de la educaci3n en particular, desde sus or3genes, se han topado con dicha encrucijada epist3mica y metodol3gica vinculada a las tensiones que se producen en la disciplina respecto al estudio de lo colectivo y de lo individual, la sociedad y el individuo, las macroestructuras y las interacciones microsociol3gicas, la objetividad y la subjetividad, e incluso la polaridad metodol3gica entre holismo e individualismo. Encrucijada que la genealog3a del propio campo social ha ido recorriendo con diversas intensidades y variopintos abordajes.

Desde coordenadas constructivistas (Bourdieu, 2003), asumimos que individuo y sociedad no constituyen entidades separadas y, mucho menos aparece escindida

de dicho entramado la educación (Kaplan, 2018). Una sociología de la educación integral debería poder romper con las visiones unilaterales y parciales de la sociedad en general y de los hechos educativos en particular (Tenti Fanfani, 2013). En efecto, no hay sociedad sin individuos, ni individuos sin sociedad. Los sujetos sociales no actuamos en el vacío, somos interdependientes y los resultados de nuestras acciones no siempre obedecen a propósitos e intenciones, e incluso los efectos de ellas, en ocasiones, se oponen completamente a nuestros deseos. Es por ello preciso considerar al sujeto-agente-actor como situado, puesto en una posición. El sujeto y su subjetividad no agotan el sentido de la acción, porque el mismo sujeto, puesto en otra situación, habiendo vivido otra historia, ve transformado no solo el sentido mismo de su acción sino la narrativa biográfica que construye de la misma (Cruz, De Paiva y Lontra, 2021).

De allí que la perspectiva narrativa, biográfica y (auto)biográfica, en el campo social y, específicamente, en el territorio educativo (Ricoeur, 2006; Delory-Momberger, 2009; Arfuch, 2010; De Souza, 2012; Murillo, 2021; Passeggi, 2020, Porta, 2021; Aguirre y Porta, 2021; Suárez, 2021), se pregunte sobre la constitución de sentidos y significados, por parte de los actores a partir de la “textualización narrativa de las temporalidades y contextos de la biografización de su experiencias del *si*” (Aguirre y Pérez, 2022:85). Como advierte Torres, “la corriente narrativa nos invita a transitar de los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la postmodernidad; de la pregunta por el cambio de las sociedades a la pregunta por la trayectoria de los actores, de la intención de explicar el devenir de las sociedades y de prefigurar el destino histórico general a la intención de interpretar historias de vida” (2021:200).

Las dinámicas, modos y formas en que vamos construyendo y constituyendo nuestras biografías, a través de aprendizajes biográficos, están enmarcados en contextos sociales y culturales determinados. Esta relación simbiótica entre temporalidad, territorialidad, historicidad y aprendizaje biográfico, al decir de Delory-Momberger “(...) proviene al inscribirse nuestras experiencias en el tiempo social, por lo que este aprendizaje se presenta como una apropiación biográfica, como una biografización de las temporalidades sociales” (2009:1). A través de la biografización de las experiencias de vida, los sujetos se van dando una forma, la tiene como objetivo, el propio reconocimiento y el que otros, tendrán de nosotros. Las experiencias vividas, adquiridas en el entorno social, tanto de manera inmediata como aquellas que se van acumulando en nuestro devenir experiencial, se metabolizan en recursos que luego serán usados como esquemas de acción a diferentes situaciones sociales, entre ellas las escolares, a manera de un hacer práctico. Y es en este hacer práctico, y en los modos en cómo representamos estas experiencias, donde vamos re-inscribiendo y biografizando, en forma y sentido, nuestra historia, siempre inserta en una temporalidad definida. Es ello lo que permite hablar en la actualidad de una marcada “expansión biográfica” (Porta, 2021: 21) en términos temáticos,

metodológicos, estéticos y ontológicos (Porta, 2021).

Partiendo de estos postulados, analizaremos aquí parte de nuestro objeto de estudio: *la formación de posgrado y sus vinculaciones con la profesión académica universitaria desde los testimonios biográficos de quienes la transitan cotidianamente*. En el artículo que presentamos compartimos algunos de los hallazgos obtenidos en nuestra investigación posdoctoral, recuperando los aportes teóricos e instrumentales de la sociología de la educación interpretativa-reflexiva los cuales nos permiten analizar socio-narrativamente lo que acontece en el devenir de la formación de posgrado y las diversas maneras en que dicha formación enriquece y potencia a la profesión académica de los docentes universitarios. Específicamente, mediante narrativas biográficas de docentes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, buscamos habitar las coordenadas vitales, institucionales y curriculares que caracterizan las trayectorias de formación en el nivel de posgrado y cómo estas se entranan y vinculan con el inicio, desarrollo y consolidación de su profesión académica (PA) universitaria.

Profesión que ha sido conceptualizada por autores que toman como objeto de análisis la educación superior, tales como Clarck (1987), Becher, (2001), Altbach, (2002); Marquina, (2013; 2020); Pérez Centeno y Aiello, 2010, Teichler 2017 y Porta y Aguirre, (2019). Dichas producciones plantean la existencia de al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica en tanto “profesión de las profesiones” (Perkiss, 1984:125). En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado (Marquina, 2013). En segundo término, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer lugar, esta actividad posee un ethos propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor del cual se construye una cultura propia y singular (Bourdieu, 2012; Noriega y Ulagnero, 2021). Finalmente esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad, vincula las actividades de docencia e investigación pero, centralmente “trasciende lo abstracto de dicho vínculo para relacionarse directamente sobre como las sociedades definen su lugar en la división mundial de la producción y transferencia de conocimiento” (Pérez Centeno y Aiello, 2021:64) En este sentido, la PA como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez, se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones.

Recuperando dichos planteos, la PA argentina y latinoamericana se caracteriza por ser “heterogénea, estratificada, segmentada y fragmentada con múltiples modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y diversas formas de vincularse, hacia fuera, con comunidades disciplinarias, el campo académico nacional

e internacional, el mercado de ocupaciones y las estructuras de ingresos, status e influencia” (Bruner, 2021:273). Específicamente, para el caso argentino, Nosiglia, Fuksman y Januszevski, advierten que “el trabajo académico se desarrolla en un escenario problemático debido a múltiples factores” (2021:212). Si bien el trabajo académico supone el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión, “en nuestro país predominan las dedicaciones docentes bajas que solamente prevén el desarrollo de la enseñanza. También se considera un factor problemático la existencia de numerosos cargos docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo” (2021:212).

En este contexto la formación de posgrado ingresa en el entramado complejo de la profesión académica como un elemento central para su interpretación (Aguirre, 2021; Aguirre y Porta, 2021). Una formación/educación que en términos biográficos, emocionales, institucionales y sociológicos reúne características diferenciales respecto a los otros procesos educativos por los cuales atraviesan los académicos universitarios. De allí su pertinencia de abordaje.

Enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, convocan a una trama de sentido que permite habitar, desde los testimonios de los propios actores, un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

### **Aportes de la sociología interpretativa-reflexiva en el estudio socrnarrativo y biográfico de la formación de posgrado y la profesión académica**

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1999: 45).

En diálogo con los diversos escritos que el presente dossier contiene, nos interrogamos por aquellos aportes que el campo de la sociología de la educación otorga a quienes nos dedicamos a investigar la educación superior desde “metodologías minúsculas” (Ogeda Guede y Ribeiro, 2019:145) “anfibras<sup>4</sup>” (Grinberg, 2022:83) “moleculares (Porta, 2022: 11). En ese marco, consideramos que los postulados de la sociología interpretativa y reflexiva nos permite atisbar un objeto complejo desde

coordinadas que ponen en el centro del análisis a los actores sociales, sus historias, sus interacciones en los cotidianos educativos, sus aprendizajes, desaprendizajes, las experiencias vitales que los constituyen y sus propias reflexividades.

Gran parte de lo que en el mundo académico anglosajón se denomina “nueva sociología de la educación” (corriente que se inicia con fuerza en la década de 1970) se produce en la tradición de la “sociología interpretativa” (Tenti Fanfani, 2013; 90). Esta concentra su atención en lo que sucede en el aula, en los cotidianos educacionales, en las interacciones intersubjetivas entre maestros y estudiantes. Se distancia así de aquella sociología de la educación de corte funcionalista la cual estaba más interesada en el análisis de objetos tales como el sistema, las instituciones, o las estructuras educativas. Mientras que esta tradición apunta más al análisis de la educación entendida como un conjunto de fenómenos objetivos, es decir, que existen independientemente de la voluntad y la conciencia de los actores, la sociología interpretativa centra su mirada en los procesos y las prácticas educativas y por lo tanto concibe a la acción social como producto de sujetos que saben lo que hacen, se proponen objetivos, tienen intenciones, interactúan con otros empleando estrategias, y dichas interacciones son experienciales, biográficas, emocionales y contextuales (Tenti Fanfani, 2003, 90-91).

Como advertíamos al inicio, la sociología interpretativa en el campo educativo asume a los actores como constructores de lo social (Bourdieu y Wacquant, 2005; Brigido, 2016; Tenti Fanfani, 2021). El método de investigación por excelencia de esta corriente surgida hacia mediados del siglo XX, es la observación y las entrevistas a los sujetos participantes de la indagación. Es por ello que su interés radique en mirar la educación como práctica, como producto de agentes que interactúan en contextos específicos y que no es la superestructura sistémica la que define el accionar educativo, sino que son las experiencias de los actores las que edifican ese accionar. Está claro que no descartamos aquí la mirada estructural de los procesos, pero la misma se potencia al articularse y humanizarse a partir de las vivencias historizadas y territorializadas por los propios sujetos. Más aun cuando nos abocamos a indagar los aconteceres y devenires que se producen en la trayectoria educativa de quienes cursan la formación de posgrado en diversos momentos de su vida personal y profesional.

Los pilares desde los cuales se posiciona la sociología interpretativa son la fenomenología social de A. Schultz, la etnometodología de H. Garfinkel, y en menor medida porque se trata de un enfoque no crítico, el interaccionismo simbólico de P. Woods y A. Hargreaves entre otros (Bonal, 1998; Brigido, 2016). De la fenomenología social toma la idea de que la realidad no es algo dado, que existe fuera de la conciencia individual y se le impone, sino que los individuos la construyen permanentemente en un proceso de “negociación de significados en la vida cotidiana” (Brigido, 2016:71).

En este proceso ingresa la perspectiva narrativa en el campo social (Torre, 2021) al considerar que los individuos, mediante la narrativización e historización de sus experiencias, las objetivan y las reinterpretan en el relato construido (Ricoeur, 2006; Porta, 2021). Desde estas coordenadas, la sociología de la educación más interpretativa define los elementos de la vida escolar –universitaria- de manera totalmente diferente a la tradicional. Aprendizaje visto como producto de negociaciones e interacciones entre los actores educativos, las instituciones como aquellas que albergan en su interior dichas interacciones y el currículum como el mecanismo por el cual el conocimiento es distribuido socialmente de acuerdo a los significados y sentidos que los actores construyen. Podemos pensar, desde este punto, las interacciones que se suceden en la formación postgradual respecto al vínculo pedagógico entre tesisistas y directores, estudiantes y docentes del nivel, entre los propios estudiantes etc.

Por su parte, de la etnometodología, la sociología de la educación interpretativa toma parte del relativismo en el estudio de los fenómenos sociales. “La idea de que todos los individuos en la sociedad tienen su propia definición de la realidad, y que las realidades individuales son un resultado de la interpretación que cada uno hace de sus encuentros sociales previos” (Brigido, 2016:72). Otro elemento recuperado de la etnometodología es el lenguaje o la narrativa, concebidos como objetos interaccionales sobre el que influyen no solo los condicionamientos semánticos y sintácticos, sino también las propiedades de la interacción entre el que habla y el que escucha (Corcuff, 2014). En palabras de Bernstein, importa tanto el “portador del mensaje como lo transportado; continente (voz) y el contenido (mensaje)” (Bernstein, 1993:185). Esa narrativa, ese lenguaje, esa textualización de la experiencia biográfica-social adquiere nuevos sentidos porque en ella se contempla aspectos de la socialidad, reflexividad, territorialidad e historicidad del actor social.

Finalmente, del interaccionismo simbólico recupera la idea de que los actores son los propios constructores de sus acciones y de la significación de las mismas (Woods, 1983). Es en “la definición cotidiana de la realidad educativa, sea cual fuere el nivel y la modalidad, en que se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas” (Bonal, 1998:130). Las acciones de los actores, en efecto, no son ni el producto del instinto ni consecuencia de una imposición social externa, sino el resultado de una decisión tomada en base a una determinada definición de la realidad que se ha construido a través de la interacción o sociabilidad cotidiana. La misma es histórica, contextual y biográfica (Arfuch, 2010).

En suma, la sociología de la educación interpretativa nos otorga diversos prismas teóricos y metodológicos para analizar los hechos educativos y las implicancias que éstos tienen en la vida de los sujetos. Ahora bien, Bourdieu y Wacquant (2005), en su libro “Una invitación a la sociología reflexiva” advierten los riesgos de asumir una perspectiva reflexiva en el análisis sociológico sin tener en cuenta la posibilidad de

objetivar la posición del investigador respecto al objeto que se estudia. Los autores no invalidan los aportes de una sociología que se posiciona en y desde los actores sociales y sus experiencias, pero epistémica y metodológicamente abogan por la necesidad de objetivación de la posición que ocupa quien indaga en el propio mundo social. “Lo que debe ser objetivado no es (solo) el individuo que hace la investigación en su idiosincrasia biográfica, sino la posición que ocupa en el espacio académico y los sesgos implicados por el punto de vista que adopta” (2005:106).

Como una suerte de complemento de las perspectivas más reflexivas e interpretativas de la sociología de la educación, y advirtiendo la tensión entre teoría y práctica, Bourdieu y Wacquant sostienen que mediante un movimiento de reflexividad, los científicos sociales, pueden evitar errores ligados al intelectualismo, que consiste en tomar su propio vínculo intelectual con el objeto de análisis por el vínculo del agente con su acción (Corcuff, 2014). Para el sociólogo, metodológicamente, la capacidad de tomar en cuenta la relación que sostiene con su objeto constituye uno de los recursos necesarios para potenciar su trabajo en virtud de sus conclusiones. En este punto, la sociología de Bourdieu es, por lo tanto, una sociología reflexiva, no solo que invita al sociólogo a pasar de un trabajo de *auto-socio-análisis* con miras a volver más rigurosa su investigación, sino que también anima a éste a preocuparse por recuperar las voces bajas del mundo social, sus cotidianos, las experiencias de personas que hacen a ese mundo social desde sus interacciones en el territorio y cómo, desde sus estructuras estructurantes, los actores construyen y reconstruyen sus vinculaciones sociales en relación con el medio en que se desenvuelven. En su obra, “La miseria del mundo” (1993), el sociólogo francés, sostiene que la intención del libro fue llevar “al orden de lo público lo que normalmente no llega allí, o en todo caso, lo que nunca llega de esta forma en la que la voz la tienen los protagonistas” (1993:542). En este sentido, recuperando una sociología situada en lo experiencial pero en relación al mundo social que las define, continúa “la mirada prolongada y acogedora que se requiere para impregnarse de la necesidad singular de cada testimonio, y que por lo común se reserva a los grandes textos literarios, también puede dirigirse, por una especie de *democratización de la postura hermenéutica*, a los relatos corrientes de aventuras corrientes” (1993:542). Aquí volvemos a la cita con la que iniciamos el texto, “Si miras de lejos no entiendes, y si no miras de cerca lo que está lejos no ves nada” (Baricco, 2020:2). La perspectiva reflexiva, interpretativa posibilita acercarnos a lo profundo de la experiencia humana socializada mediante interacciones entre individuos mediante la narración de las mismas y, al mismo tiempo, dialogar con la macroestructura social y las implicancias que los investigadores tenemos respecto a los objetos de estudio que indagamos.

Estas pinceladas teóricas y conceptuales nos permiten situarnos un abordaje sicionarrativo desde los actores. La complejidad del hecho educativo, en tanto hecho social, requiere que el análisis sociológico que se emprenda para comprenderlo gravite

entre las estructuras macrosociales que lo contienen y por momentos lo condicionan, las vinculaciones que las instituciones educativa forjan con el medio social en el que se insertan, las interacciones que los múltiples actores entran en el devenir del proceso educativo y los sentidos, significados, experiencias y narrativas vitales que los individuos van co-construyendo en los cotidianos educativos que habitan.

La sociología de los actores procura, en este sentido, fundar el análisis en el recurso del sujeto, que puede transformar *el yo en actor social*. Aquello que se pensaba en el mundo de los valores o de las ideas ahora debe definirse como el descubrimiento del sujeto como creador en el sujeto creado por situaciones e historias (Touraine, 2016). Solo una sociología del actor procura derrocar las apariencias del sistema social y hacer aparecer o (re)vitalizar al sujeto en ella que permite a los seres sociales transformarse en actores y hacerse cargo a la vez, del peso de los modos de modernización y de los mecanismos de institucionalización, sabiendo escuchar el llamado a la subjetivación que permite elevarse por encima de los mecanismos de integración, reproducción y adaptación (Grinberg y Porta, 2021; Grinberg y Armella, 2021). En esta propuesta de recuperar la voz cotidiana de los actores sociales y a partir de ella penetrar en sus propios procesos de subjetivación se evidencia la potencia que tiene gravitar entre análisis más sistémicos y, al mismo tiempo, agudizar la mirada hacia quienes construyen cotidianamente ese sistema social. Los vínculos que se entretajan entre lo marco y lo micro o entre lo molar y lo molecular (Porta, 2022) permiten tener una mirada compleja del proceso social contemporáneo.

La invitación a posar la mirada analítica en el actor social implica abogar por una sociología de los vínculos en los ámbitos educacionales (Kaplan, 2013), por una sociología de la educación reflexiva que parte de las experiencias vitales de los sujetos y a partir de ella (co)producir con ellos conocimiento situado y potente.

Por todo lo expuesto, apostamos, en nuestras indagaciones, por recuperar nociones de un enfoque socioeducativo de corte narrativo y biográfico. Puesto que, como sostiene Abbott “podemos reconocer que la gran tradición teórica de la sociología siempre ha adoptado una aproximación narrativa a la realidad social” (2001:185). Partir desde las narraciones biográficas de los sujetos permite indagar el modo en que analíticamente y emocionalmente reconstruimos, describimos y comprendemos los eventos sociales, y cómo las explicaciones narrativas toman la forma de una historia con final abierto, plagado de coyunturas y de contingencias sociales (Torres, 2021).

Para abogar por una una epistemología sicionarrativa que recupere los rostros humanos de los procesos educativos (Aguirre, 2022) que acontecen en la contemporaneidad, también resulta “imprescindible la incorporación de la experiencia emocional en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores escolares” (Kaplan, 2021:11). La afectividad y el cuidado aparecen como un camino posible para sostener parte del derrumbe que significó la pandemia y de ello

también debe dar cuenta la sociología de la educación actual ya que siendo que el orden educativo favorece la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad, la escuela como la universidad, pueden ayudar a reparar esas heridas sociales (Kaplan, 2018). Valorar la afectividad, como dimensión analítica, se entrelaza con la esperanza comprometida y activa en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía. Solo si revitalizamos una sociología de la educación que apueste por la recuperación de la vida que acontece en los cotidianos educacionales y que, al mismo tiempo, se anime a entramarlo desde coordenadas macrosistémicas, estaremos en condiciones de analizarlo de forma tal que podamos producir conocimiento potente y significativo en el mundo postpandemia (Schwamberger y Grinberg, 2021).

### **Aspectos metodológicos de la investigación. “De los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la posmodernidad”<sup>5</sup>**

Asumimos a la narrativa como una posibilidad epistemológica para crear y (re) crear nuevas formas de comprensión del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo social (Passeggi, 2020). Narrativa en tanto cualidad inherente y necesaria en nuestro devenir sujetos sociales. Por tanto, lo biográfico y los (auto)biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, transforma la vivencia de quien narra y de quien escucha la narración dotándola de otro matriz interpretativo (Arfuch, 2010).

En este proceso sistólico y diastólico de la propia historia, tanto el sujeto que narra como el sujeto receptor de la narrativa vuelven sobre la experiencia vivida re-semantizando sus sentidos y construyendo nuevo conocimiento. Experiencia biográfica que se presenta como aquello que “irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos con respecto a lo imprevisto, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros” (Contreras, 2016, p.9-10). Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psico-afectiva y sociológica con la formación y el saber, juega igualmente un rol esencial en el propio proceso de aprendizaje y desaprendizaje (Delory-Momberger, 2021). La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica (2021:342). Se justifica, sin embargo, si consideramos la lógica biográfica de la que da cuenta. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace que no se pueda comparar con nada la manera en la que un individuo se apropia de los conocimientos y la manera en la que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, pero que se pueda en cambio acercar, sobre el plan de procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (Delory-Momberger, 2009, De Souza, 2012; Suárez, 2021)

Proponer, en efecto, un abordaje de la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica desde estas coreografías epistémicas y metodológicas se constituye en un acto contra-hegemónico y particularmente abyecto en lo que refiere

al clásico abordaje de la profesión de los académicos en las ciencias sociales. Las producciones que indagan dicho objeto a nivel local y global utilizan, en su mayoría, enfoques macro-sistémicos, estadísticos y comparados los cuales permiten analizar diversos componentes temáticos del objeto en cuestión que se alejan de los aportes de una perspectiva social más interpretativa, subjetiva y relacionista (Aiello y Pérez Centeno, 2010; Marquina, 2020; Araujo y Walker, 2020).

Lo que en este artículo proponemos es visibilizar y analizar algunos retazos narrativos y biográficas de académicos universitarios vinculadas a los aconteceres de su formación de posgrado y cómo ésta teje y entreteje relaciones dialógicas con el inicio, desarrollo y consolidación de sus profesiones. Buscamos hacerlo desde interpretaciones sicionarrativas que vincule la experiencia de formación, con el marco sistémico del nivel y de la profesión universitaria.

En lo que respecta, específicamente, a las técnicas e instrumentos que utilizamos en la investigación se privilegió la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Contreras, 2019). Si bien en la primera instancia de la indagación se analizaron anuarios estadísticos universitarios, documentos institucionales de la propia Universidad Nacional de Mar del Plata y se trabajó con múltiples programas de posgrado a nivel nacional y local (Aguirre, 2021a, b; Porta y Aguirre, 2021), Como parte de la segunda etapa de nuestro trabajo se procedió a entrevistar en profundidad a secretarios y coordinadores de los niveles de posgrado de la UNMdP de todas las unidades académicas que la componen, a la secretaria de investigación, a la subsecretaria de posgrado de la universidad y a distintos académicos que desempeñan sus funciones como docentes e investigadores de la casa de altos estudios marplatense. En dichas entrevistas y mediante un guion semi-estructurado recorrimos diversos ejes temáticos que recuperaron dimensiones vinculadas a aspectos biográficos y profesionales en torno a su propia formación de posgrado-especializaciones, maestrías y doctorados- y los vínculos que dicho trayecto educativo posee con el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica en la UNMdP.

Se han realizado 18 entrevistas a partir de las cuales se desprenden las narrativas que analizaremos a continuación<sup>6</sup>. Las mismas fueron realizadas entre el segundo semestre del 2021 y el primer semestre del 2022. A los efectos de mantener la confidencialidad y el anonimato de los/as entrevistados/as utilizaremos la siguiente codificación para referenciar las narrativas otorgadas: Entrevista a Académico N° (EA N°) y Entrevista a Secretario/a (ES N°) respectivamente.

La investigación de la cual se desprenden los hallazgos vertidos en el siguiente apartado se inserta en el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>7</sup>.

## Hallazgos.

### **Aconteceres de la formación de posgrado y la profesión académica universitaria. Narrativas, experiencias y cotidianos desde una Sociología de los Actores<sup>8</sup>**

“No se trata apenas de narrativa, es antes que nada la vida primaria que respira, respira; respira. Material poroso, algún día viviré aquí la vida de una molécula con su estruendo posible de átomos. [...] Porque existe el derecho al grito. Entonces grito” (Lispector, 2018: 23).

Pensar la sociología de la educación desde estos territorios metodológicos, como argumentábamos en líneas anteriores, permite desplegar una mirada particular sobre la investigación educativa, “la cual desanda los relatos consolidados, desoye lo instituido y aporta a generar movimientos de pasaje” (Porta, 2022:6). La metáfora de ir desde lo molecular a lo molar nos ocupa y sirve para dar cuenta de la perspectiva sociológica a la que abogamos. “Entendemos lo primero como aquel conjunto interrelacionado de átomos de igual o distinta naturaleza, en una proporción siempre fija y que podría ser la parte más pequeña de cualquier sustancia química mientras que, la molaridad, es una medida de la concentración de un soluto en una disolución que se encuentra en un volumen dado” (Porta, 2022:5). El ejercicio propuesto es el de producir interrelación y, encontrar en la concentración de esos procesos interrelacionados la fórmula química que permite conjugar “lo salvaje en paisajes sublimes, generar interferencias e intermitencias en la comprensión profunda de las vidas que se narran y multiplicar figuraciones y movimientos que transvisten y catalizan la forma de hacer investigación educativa” (Porta, 2022:6).

Uno de los aspectos fundantes de toda formación postgradual es el proceso de elección del tema de tesis y el armado de los proyectos de investigación. Es un tema central puesto que, para quienes atraviesan la formación con financiamiento de beca de CONICET o de la Universidad la construcción del objeto de estudio implica cumplir con los plazos estimados en los cronogramas de becas e incluso marca, de acuerdo a la disciplina en la que se despliegue el posgrado, la consecución de las acciones posteriores en términos de trabajo de campo. Pero también es un aspecto crucial para quienes deben iniciar los proyectos de tesis en pleno desarrollo de su profesión académica como docentes e investigadores de la UNMDP. *Tiempos nómades* se perciben en esta coyuntura biográfica de quienes cursan su formación postgradual y despliegan su profesión en el cotidiano universitario (Aguirre, 2021c). A continuación, algunos retazos que dan cuenta de dicha etapa en la travesía doctoral, de maestría y de especialización los cuales permiten vislumbrar interacciones moleculares en el devenir de la formación universitaria y cómo dichas interacciones también están sujetas a dimensionalidades macro-sistémicas de la educación superior argentina,

“El realizar un programa doctoral en educación ha sido para mi uno de los *mayores retos a los que me he enfrentado en mi vida académica*, debido a que mis áreas de formación profesional son las ingenierías, ciencias exactas y afines, por esta razón, ha requerido que ponga un mayor esfuerzo y mayor dedicación y entereza para poder sacar adelante el programa (...) *Otro reto fue el momento de escoger un tema para realizar mi tesis doctoral*. Esto no fue sencillo ya que tenía muchas ideas en mi cabeza que daban vueltas alrededor del tema de tesis, no fue sencillo, esto solo fue posible cuando ya para finalizar nuestras estancias doctorales cursé la materia de metodología de la investigación. *Los tutores que nos tocaron nos decían, que busquemos algo que realmente nos apasione, que nos encante, que nos enamore y fue así que elegí mi objeto de estudio: el liderazgo y la educación superior. Esto figuró un punto coyuntural en mi trayectoria doctoral*” (EA N°4)

“En un momento no sistemático, no planificado sobre el tema, mi tutor/director, se sentó al lado mío y dialogamos. Por mi parte, partía de una serie de pre conceptos e hipótesis que abordaban el objeto tanto desde la negatividad como desde el abordaje masivo. *Mi formación del momento no podía pensar en el enfoque biográfico, no entendía en ese momento como el pensar en una vida era pensar en un mundo, que ese mundo luego afectaría el mío y viceversa, es decir, que la propia vida se vería afectada y, por consecuencia, las prácticas de la enseñanza*. Llegar a entender que en cada vida se vislumbran sucesos, procesos y contextos más importantes que los grandes cambios. *Fue ahí cuando la figura del tutor hizo su primer aporte fuerte, su marcaje del camino producto de un sendero ya recorrido*. Mi trabajo no debería orientarse a lo faltante o la negatividad, sino animarme a conocer: conocer las disciplinar, conocer las prácticas, conocer a otros/as, conocerme” (EA N°2).

“Y pasó la elección del título y el tema...y pasaron las largas horas de construcción colectiva, pasaron los trabajos individuales...y estaba justo ahí, junto a la computadora y a un millón de papeles que se entremezclaban en la mesa decidiendo si era el momento de ponerle el punto final o si seguía hacia adelante. *Al sentarme a escribir a veces pasaba por momentos de ansiedad y angustia y otras veces por momentos de alegría en los que sentía que esas horas de lectura y escritura habían sido productivas. El tema no me permitía abandonar...lo había pensado...hasta soñado, lo había trabajado y cuando digo trabajado es ir a hacer el trabajo de campo, entrevistas, festejos de agradecimiento a la Pachamama...y todo eso lo había hecho con la ayuda de una compañera que estaba más avanzada. (...) por ahí arrancamos... y en este punto me encuentro hoy...sin prisa pero sin pausa sabiendo que hay días que solo puedo sumar al texto dos palabras, pero que son esos días los que me dicen que hay mucho recorrido, que esas palabras servirán de sostén*

para muchas otras que vendrán” (EA M°3).

“Ese momento llego, una primera reunión colectiva, un dialogo claro, una definición concreta de lo que significaba acompañar como tutor. Él se tomó el tiempo para escucharnos, acompañó silencios y entramó diálogos entre tesisistas. Ese día (me) aclaró que una tesis debía unir pasiones, debía permitirnos sumergirnos en textos y bibliotecas, permitiéndonos (co)construir un relato con protagonistas en un entramar (auto)biografías. Unir escuelas, ruralidades, maestros, estudiantes, parajes, vías ferroviarias. Encontrar(me) un tema que apasione, nos dijimos en esa reunión inicial de este viaje. Termine esa primera clínica con la claridad de encontrar “mi tema”, de pensar en las narrativas, biográficas y autobiográficas como metodología. (...) La primera conclusión, permitirme aprender, permitirme decir que no lo sé, no lo leí, no lo conozco, abrirme a nuevos mundos académicos. Ya de a poco le íbamos dando forma al tema” (EA N°5).

“Hice mi doctorado con beca de CONICET. Recuerdo que curse todos los seminarios y los créditos que estipulaba el programa de posgrado al que me inscribí y, si bien yo ya venía trabajando el tema de polímeros en el grupo de investigación, tuve que pulirlo más para la entrega del plan de tesis y de los sucesivos informes de la comisión de seguimiento. *Recuerdo que fue un poco tensionante en lo que respecta a la escritura del trabajo y a los tiempos. Si me retrasaba con esos informes y con el plan, me atrasaría con la entrega de la tesis. Por suerte mi director me acompañó, los otros becarios del equipo también así que pude sacarlo a tiempo. Pero no deja de ser angustiante y apasionante al mismo tiempo porque si bien tenes exclusividad para hacerlo, estás atravesado por la vida misma*” (EA N°1)

“Hoy, si bien el pago de estipendio de las becas del CONICET no es óptimo, permite a jóvenes investigadores iniciar un doctorado, recibirse y tener mayores posibilidades de ingresar a la carrera científica y también académica. *El tema es el cuello de botella que se genera cuando ni la universidad ni el mismo CONICET recibe a estos doctores formados. Es todo un desafío*” (ES N°7)

Como mencionamos, de los retazos narrativos compartidos por los entrevistados emerge con potencia, no solo las particularidades que asume la instancia de elección de tema respecto a los sentimientos que despierta en la subjetividad del actor, o las propias implicancias que tiene esa coyuntura para el resto del trabajo en el posgrado, sino que también aparecen las interacciones tácitas y explícitas que los tutores/directores tienen para con ellos (Mancoksky, 2021). Un vínculo socioafectivo (Kaplan, 2018) que, cimentado en el oficio de enseñar, en la empatía y en el acompañamiento genera en la trayectoria de quienes se están formando un episodio fundante. La figura de los directores de tesis se configura en elemento indispensable de la particular

pedagogía que se suscita en el posgrado (Porta y Aguirre, 2019; Mancoksky, 2021). Una figura que, por cierto, es argentina, no es rentada y que la mayoría de los académicos que acompañan tesis los realizan como parte de las funciones que están sujetas al cargo docente o de investigación que tienen en la universidad o en los organismos de ciencia y técnica.

Compartíamos al inicio del escrito que una sociología interpretativa y desde los actores, en vinculación con la macro-estructura era necesaria para el abordaje integral de los fenómenos educativos contemporáneo. En ese marco, dentro del amplio abanico de temas que abordan las investigaciones sobre la profesión académica argentina se encuentra la formación de posgrado de los docentes universitarios. Los debates que atraviesan dichas producciones están orientados a discutir y analizar la forma en que el acceso a la titulación postgradual incide en el acceso, el desarrollo y/o la consolidación de la carrera académica, la posibilidad de contar con dicha credencial como condición suficiente para alcanzar determinadas posiciones laborales en cuanto a cargos y dedicaciones, las contribuciones que dicho itinerario formativo puede otorgar a las actividades de investigación, docencia, gestión y extensión, la ampliación de la internacionalización y la movilidad académica, e incluso también los debates corren sobre la dimensión etaria de los académicos al cursar los posgrados y las particularidades que éstos asumen respecto a la cursada, sus planes de estudio, dinámicas y orientaciones tanto en Argentina como en otras regiones del globo (Pérez Centeno y Aiello, 2021; Aguirre, Porta y Proasi, 2021).

Los retazos narrativos que compartimos a continuación dan cuenta de la necesidad creciente que se les presenta a los académicos de cursar y acceder a la titulación de un posgrado para iniciar y desplegar su profesión como investigadores y docentes universitarios. Cada vez más, aún en disciplinas profesionalizantes, la obtención de especializaciones, maestrías y doctorados se hace más necesaria. Biografía, carrera, posgrado y desarrollo profesional configuran una textura narrativa que posibilita habitar otros sentidos y significados del objeto de estudio.

“[En Ciencias Exactas y Naturales] No hay concurso salvo que alguien se jubile, se retire o se muera. Los cargos, aún los de menor categoría, salvo las ayudantías de alumnos, estudiantes, están ocupadas por gente de bastante edad, con mucha antigüedad. *Un Ayudante de primera de cualquier materia es doctor de muchos años, porque no hay movilidad. En general los doctorandos, salvo algunas excepciones, algún cargo interino cada tanto hay, buscan entrar en carrera de CONICET.* Entonces quedan en la facultad porque tenemos varios institutos de doble dependencia, muchos de los laboratorios de la facultad pertenecen también a CONICET. Algunos también a CIC, Provincia de Buenos Aires. Entonces hay lugar para continuar pero no como docente, sino como investigadores” (ES N°1).

“Últimamente hemos tenido concursos de Prof. adjuntos, de Prof. titulares, motivados incluso por la regularización de cargos, y sobre todo, concursos abiertos y públicos. (...) Y nos dimos cuenta que la formación del candidato es fundamental, porque no era lo mismo un docente que, por más que estuvo treinta años ejerciendo la profesión con toda la experiencia, a otro que en esos años se formó, hizo carreras de especialización, doctorado, maestrías, dirigió becarios, trabajó en grupos de investigación, investigó y publicó sus indagaciones, formó o dirigió tesis de maestría y de doctorado. (...) Yo creo que nuestra unidad académica lo prioriza. No es que le damos más importancia a que esté formado sólo profesionalmente. Es importante lo profesional, *pero también le damos mucha importancia a la formación de recursos humanos, a la investigación, al posgrado, todos los aspectos de la formación académica.* Eso ha cambiado mucho. *Cuando recién me recibí no era así, los concursos se manejaban de otra manera. Los requisitos que se pedían eran otros y se podía acceder a los cargos docentes de otra forma. Hoy no es así.* (ES N°3)

“Estar inscripto en un posgrado, estar cursando algún curso, tener un grado académico... *te posiciona, no te garantiza el acceso, pero si claramente te posiciona en mejores condiciones de ingresar al sistema como docente investigador de la unidad académica.* La verdad que es muy frecuente... *los estudios de posgrado te dan un hándicap para pertenecer. Hace 20 o 30 años quizás no, pero ahora si no acreditas posgrados es complejo consolidarse en la profesión.* Lógicamente hay disciplinas más profesionalizantes en donde su planta docente no necesita posgrados académicos u orientados a la investigación sino aquellos que permiten el ejercicio profesional. Pero aún en esos casos el posgrado ayuda a crecer en el ámbito universitario” (ES N°2).

“*Lo que rescato es que lo más rico de la formación de posgrado que fui adquiriendo fue, en parte, me dio esta condición de tener nuevas estrategias y habilidades y comprender mejor los procesos que yo venía llevando a cabo, porque siempre elegí posgrados relacionados con la educación.* Lo que hacían era fortalecer mi práctica docente... validar de alguna manera la práctica que hacía. Creo que, para mí, fue una satisfacción siempre cursar el posgrado. *Porque es una herramienta que me permite construir saberes desde otro modo.* Ahí es donde más me interesa. El posgrado te da un posicionamiento y una mirada que permite generar otros procesos, comprender otros procesos y posicionarte en otro lado. Eso es lo más rico que yo tuve” (ES N°4)

“Tener un PhD y no tenerlo es clave en la carrera profesional. Incluso es clave en materia de salario y de cierto resguardo del puesto de trabajo. Ahora no es cuestión de hacer cualquier doctorado, yo intente buscar uno que me haga crecer como docente, como educador y como investigador.” (EA N°5)

En la trama narrativa que presentan los retazos se aprecia la importancia que éstos académicos le otorgan a la formación de posgrado en relación a la carrera académica en la universidad, al posicionamiento que otorga la credencial en el propio campo disciplinar y a los diversos vínculos que se tejen con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Allí, el posgrado, aparece como condición necesaria para el crecimiento profesional, a pesar que, como argumentan, la movilidad de cargos y dedicaciones no siempre acompañan el desarrollo profesional de los académicos (Bourdieu, 2012; Marquina 2020).

Otro de los puntos nodales que recuperamos de las entrevistas realizadas a los académicos de la UNMdP es el aporte que tiene la internacionalización del posgrado para la carrera académica, pero, principalmente, para el aprendizaje y socialización del sujeto que se forma respecto al campo disciplinar local y global. En sentido, cursar posgrados en otro país se configura en una epifanía subjetivante en la trayectoria educativa del estudiante de posgrado pero, al mismo tiempo, tal y como lo advierten las narrativas compartidas a continuación, brinda diversas potencialidades en materia de socialización, de crecimiento profesional, de actualización y de otorgamiento de mayores capitales culturales y simbólicos para la disputa de posiciones de privilegio en el campo disciplinar en el cual se inscribe el académico universitario (Bourdieu, 2003a, b; 2012; Bourdieu y Wacquant, 1995).

“La distancia (de la cursada) significó una complejidad extra. Tuve que destinar vacaciones, reprogramar mis clases en Argentina, y obviamente, necesité el apoyo de mi familia para la cursada” (EPN<sup>o</sup>1).

“La cursada del doctorado me implicó hacer 4 viajes y cursamos los seminarios de manera intensiva. *Lo que a mí más me costó, además de la relación con los directores a la distancia y la cuestión de los trámites administrativos es dejar a mi familia. Mis hijos son pequeños y cuando te preguntan ¿otra vez viajas? Dan ganas de quedarte y dejar el doctorado para más adelante. Pero uno también lo hace por ellos ¿no?*” (EP N<sup>o</sup>7)

“Investigadores superiores del instituto, me sugirieron hacer el doctorado en el exterior. *Salir de mi zona de confort. Entonces, decidí con mi familia y me fui a España. Con todo lo que ello implicó, miedos, ansiedades, inseguridad... pero hoy te puedo decir que fue el gran cambio de mi vida.* Después de estar tres meses en el exterior, cuando una amiga estaba en la misma situación no dude en recomendárselo. El cambio es abismal. Y digo abismal porque cuando yo retorno después de 4 años, veo a gente de mi generación en un estado estancado, que posteriormente tuvieron una experiencia similar a la mía, pero yo ya estaba posicionada desde otro lugar. Fue un click para mí. *Te cambia todo, condiciones de trabajo, creatividad, otros espacios de socialización, construcción de redes de trabajo, y, lógicamente te da un hándicap en tu campo.*

Más en ingeniería” (EA N°1)

“En el marco de unos proyectos internacionales que tenía el equipo, sale la posibilidad de hacer una instancia doctoral en Brasil. Aproveché porque hice ahí toda la parte experimental con equipamiento de punta que acá no había. Aproveché también la biblioteca de la universidad de allá también. Pude traer insumos instrumentales para la tesis también. Después tuve otra experiencia en República Checa que también fue clave para conocer y socializar en otro espacio académico. *Yo vengo de una condición social de gente trabajadora, primera generación universitaria. Y a mí el doctorado y la internacionalización del mismo me regalaron la posibilidad de subirme por primera vez a un avión, salir por primera vez de Argentina, conocer otros países, aprender otras culturas, conocer otros paisajes. El posgrado me regaló más que un crecimiento profesional u oportunidades laborales*” (EA N°2)

“A mí me parece que toda instancia internacional, sea presencial o virtual es favorable para la formación de posgrado. Inclusive los estudiantes de grado que han tenido experiencias de internacionalización, ahora, y que han cursado materias en México, en Chile, en Colombia...*lo hacen con una gran riqueza y te cuentan las diferencias que hay de enfoque, de abordaje, y eso es muy rico a la hora de la formación.*” (ES N°4)

Viajes, aprendizajes, apoyo y demanda familiar, tiempo destinado a los afectos, ansiedades, miedos, acceso a determinados lugares de privilegio en la academia y en la disciplina, apuestas profesionales, son núcleos de sentidos de las narrativas de los colegas entrevistados. La potencia del enfoque metodológico hace que podamos habitar juntos a ellos vivencias traumáticas o emocionales que son constitutivas de estos trayectos de formación doctoral no lineales y eclécticos (Porta, Aguirre, Borges, 2020; Mancovsky, 2021). Las mismas también son parte integral de la vida de aquellos académicos que buscan hacer su posgrado en el extranjero. No sin sacrificios, pero con la certeza de que ese itinerario formativo brinda potencialidades que a la postre los docentes e investigadores universitarios recuperan y ponen en juego en el intercambio de capitales adquiridos en los respectivos campos de desempeño (Bourdieu, 2003; 2012; Porta y Aguirre, 2021)

Hacer un doctorado, una maestría, una especialización se transforma en una oportunidad para el desarrollo y la consolidación de una carrera académica, en un desafío personal producto de una experiencia biográfica o quizá se ubica en el orden de la actualización y la mejora de la práctica educativa. Estas cuestiones, muchas veces, escapan de las lógicas curriculares o políticas de los posgrados pero están presentes en la travesía doctoral de los sujetos si estamos dispuestos a escucharlos. Las mismas alimentan y se vinculan con el devenir de la profesión académica que cada uno despliega en los cotidianos universitarios.

Habitar estas coordenadas y vincularlas con aspectos más sistémicos y programáticos del nivel posgradual y de la educación superior es posible gracias a los insumos teóricos y metodológicos que convida la sociología de la educación interpretativa la cual posa su mirada en los actores, en sus experiencias, en sus interacciones, en su vida puesta en juego en las relaciones sociales que los atraviesan y los constituyen.

Los hallazgos aquí compartidos son parte de una investigación en curso y no buscan agotar todas las categorías narrativas, biográficas y (auto)biográficas que emergen de la indagación general. Solo se presentan como pinceladas desde las cuales se puede comenzar a hilvanar interpretaciones potentes sobre el objeto de estudio relevado.

### **Reflexiones finales. Hacia una sociología de la educación con *rostro humano*.**

“La educación nos es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (Grinberg y Porta, 2018: 16).

Nos propusimos en el presente escrito no solo compartir algunos hallazgos emanados de nuestra investigación posdoctoral en curso en la cual buscamos comprender los vínculos implícitos entre la formación de posgrado y el inicio, desarrollo y consolidación de la profesión académica universitaria desde las voces de los propios docentes e investigadores, sino que también reflexionamos en los aportes teóricos y metodológicos que la sociología de la educación interpretativa, reflexiva y narrativa brinda para la indagación de nuestro propio objeto de estudio.

Al comienzo del trabajo navegamos en aguas epistémicas y teóricas a partir de las cuales habitamos la encrucijada histórica entre los análisis micro y macro sociológicos en el campo educativo y como la mirada hermenéutica y narrativa viene a enriquecer los abordajes socioeducativos desde coordenadas que posicionan al actor social en el centro del proceso de construcción de conocimiento. Sin descuidar una visión integral del hecho educativo (Tenti Fanfani, 2021) específicamente en nuestro trabajo investigativo nos valemos de dichos mapas epistémicos y metodológicos para recuperar los aconteceres experienciales y biográficos de la formación en el posgrado universitario y poder comprender la manera en que dicho devenir biográfico enriquece, obtura, potencia el propio desarrollo de la profesión académica en lo que respecta a las funciones de docencia, de investigación, de extensión, de gestión y de transferencia que despliegan los académicos diariamente.

Aspectos vinculados a coordenadas temporales, generacionales, familiares, laborales e institucionales interseccionan la formación postgradual de quienes

se animan a transitarla definiendo, con diversas intensidades, el desarrollo de la propia profesión académica. Para recuperar crítica y analíticamente esa trama de sentido, no descartamos los abordajes metodológicos macrosistémicos, normativos y documentales, pero al adentrarnos en la narrativa biográfica y (auto)biográfica de los sujetos podemos hallar sentidos y significados que enriquecen los análisis sistémicos dotándolos de rostro humano (Aguirre, 2022). El ir de lo molar a lo molecular (Porta, 2022) en este tipo de indagaciones pone sobre el debate académico el uso de metodologías anfibia (Grinberg, 2022) que recorren territorios múltiples, diversos y multifacético pero que confluyen en una hermenéutica de la acción social desde aristas complementarias, contradictorias pero necesarias para la comprensión del objeto.

Como advertimos al inicio, en nuestras investigaciones apostamos por epistemologías socrónicas que recuperan las biografías de los actores en relación a sus procesos educativos (Aguirre, 2022) resultando “imprescindible la incorporación de la experiencia emocional en el análisis de los intercambios e interacciones que mantienen los actores educativos” (Kaplan, 2021:11). En este sentido, creemos que los enfoques interpretativos, etnometodológicos, narrativos y biográficos, en el campo social, convocan y convidan a una trama de sentido que permite habitar un objeto de estudio que oscila entre lo macro y lo micro pero que encuentra su principal potencia en la enunciación y textualización de dichas narrativas biográficas.

En suma, este escrito no busca conclusiones acabadas respecto a los abordajes epistémicos y metodológicos esgrimidos aquí. Más bien intenta contribuir al debate en el marco de un dossier que nos reúne a conversar sobre las posibles contribuciones que puede hacer el campo de la Sociología de la Educación al estudio de problemáticas educativas contemporáneas: sus perspectivas, sus debates y sus urgencias.

## Notas

<sup>1</sup> Para una mayor comprensión de la categoría sugerimos Deleuze, G. y Guattari, F., ¿Qué es la filosofía?, trad. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 2005. “Toda obra es un viaje, un trayecto, pero que sólo recorre tal o cual camino exterior en virtud de los caminos y las trayectorias interiores que la componen, que constituyen su paisaje o su concierto” (Deleuze 1996 10). Devenir no es alcanzar una forma (parecerse a Deleuze o imitarlo), sino encontrar la “zona de vecindad, de indiscernibilidad o de indiferenciación” (Deleuze 1996 12)

<sup>2</sup> Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>E-mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades

de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina. Director del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) radicado en la FH-UNMdP. <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743> Correo electrónico: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

<sup>4</sup> “La forma anfibia de movernos en el territorio resulta de la necesidad metodológica para acercarnos a modos de comprensión y, por tanto, de producción de información que no pueden contestar sino en aproximaciones que no solo son sucesivas en el tiempo, sino que abren una interrogación que necesita de unas conexiones que puedan desmontarse, alterarse, susceptibles de obtener más respuestas en la conjunción que en las oposiciones, en lo binario” (Grinberg, 2022:84)

<sup>5</sup> “La corriente narrativa en el campo sociológico, nos invita a transitar de los grandes relatos de la modernidad a los pequeños relatos de la posmodernidad, de la pregunta por el cambio de las sociedades a la pregunta por la trayectoria de ciertos actores; de la intención de explicar el devenir de las sociedades y de prefigurar el destino histórico general a la intención de interpretar historias de vida” (Torres, 2021:199)

<sup>6</sup> 10 entrevistas secretarios y coordinadores de los niveles de posgrado de la UNMdP; 1 a la secretaria de investigación de la UNMDP, 1 a la subsecretaria de posgrado de la UNMDP y 6 académicos de distintas facultades (por el momento relevamos 3 de Ingeniería y 3 de Humanidades). Al ser una investigación en curso se prevé ampliar la población a entrevistar según unidad académica y disciplina.

<sup>7</sup> Proyecto de Investigación “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata” (2022-2023) Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Código 15/F823

<sup>8</sup> Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC

## Referencias Bibliográficas.

Aguirre, J. (2022) *El Rostro Humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM.

Aguirre, J. (2021a) “La formación de posgrado en la profesión académica argentina. Exploraciones a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios.” *Revista de Educación*. 23(2), 1-15.

Aguirre, J. (2021b) “Profesión Académica y Formación Doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS”. *Revista Praxis*. 25(1), pp.1-15.

Aguirre, J. y Porta, L. (2021) “La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina” *RMIE*. 91(26), pp. 1035-1059.

Aguirre, J. y Pérez, A. (2022) “La lucha por la narrativa: Reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas” *Revista Argentina de Investigación Narrativa*. 2(3), pp. 84-95. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5947>

Aguirre, J. Porta L. y Proasi, L. (2021) “Postgraduate studies in pandemic: Virtuality and

- internationalization from a biographic-narrative approach”. *Revista Communitas*. 5(1), pp. 185 - 200
- Aiello, M. y Pérez Centeno, C. (2010) “La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada” en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, mayo.
- Altbach, P.G. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Center for International Higher Education Lynch School of Education.
- Araujo, S. y Walker, V. (2020) “El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada”, *Integración y Conocimiento*, 9(1), pp. 11–29.
- Arfuch, L. (2010) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baricco. A. (2020) “Tutte le ferite del pianeta offeso” en *Corriere della Sera*. 5 de enero del 2020
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1993) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2003a) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Madrid. Quadrata
- Bourdieu, P. (2003b) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). “La lógica de los campos” en: Bourdieu, P y Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva* (Trad. H. Levequque). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) “El propósito de la sociología reflexiva” (Seminario de Chicago). En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brigido. A.M. (2016) *Sociología de la Educación*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bruner, J (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner *Revista de Educación*. 24(2), pp.269-280.
- CONTRERAS, J. (2016) “Profundizar narrativamente la enseñanza” enBraganca,I, Barreto A. y Santos Ferreira, M.(orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa* (au-to) biográfica. Editora CRV, Sao Paulo
- Corcuff, P. (2014) “De las estructuras sociales a las interacciones” (35-66) En: *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cruz, G.; De Paiva, M.; Lontra, V. (2021) A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*. 6(19) p. 956-972.
- De Souza, E. C. . (2012). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores:

- dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41–56.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Recorridos de la vida, transiciones y aprendizajes en La condición biográfica sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. París: Edit Téraédre.
- Delory-Momberger, C. (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico: Array. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 341–350.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2018) “Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión”. *Revista Sudamérica*. 9(1), pp. 9-21.
- Grinberg, S y Armella, J. (2021) Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis educativa*; 25(1), pp1-18.
- Grinberg S. y Porta, L. (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir *Praxis Educativa*; 25(1), pp. 2 - 28
- Grinberg, S. (2022) *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Buenos Aires:CLACSO.
- Lispector, C. (2018). *La hora de la estrella*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Kaplan, C. (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores
- Kaplna, C. (2018) La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Revista Sudamérica*. (9)1 p. 117 - 128
- Kaplan, C. (2021) La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*; 1(1) p. 104 – 113
- Mancovsky, V. (2021) *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Ed. Biblios.
- Marquina, M. (2013). “¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción”. *Pensamiento Universitario*, 15(1), pp.35-58.
- Marquina, M. (2020). “Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective”. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- Murillo, G. (2021) “Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público.” En Porta L. (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Bs. As.: FFyL-UBA
- Nosiglia, M. C. Fuksman, B. y Januszewsky, S. (2021) “La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. hallazgos del estudio internacional APIKS”. *Integración y Conocimiento*. 10(1), 210-232.
- Noriega, J. y Ulagnero, C. (2021) La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas. *Revista de Educación*. 24(2), pp.127-158.
- Ogeda Guedes, A. Y Ribeiro, T. (2019). *Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologías Minúsculas*. Rio de Janeiro, AYYU.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109
- Pérez Centeno, C. y Aiello, M. (2021) Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre

- docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*. 24(2), pp.61-93.
- Perkin, H. (1994) The academic profession in the UK. En: Clark, B. The academic profession: National, Disciplinary and institutional Setting. University of California Press.
- Porta, L. Aguirre, J y Borges, Y. (2020) “Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado”. *Revista de Educación*. 11(19) pp. 9-16.
- Porta, L. (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta, L. (2022) “Investigación de proximidad; de lo molecular a lo molar, un viaje a la expansión relacional de la noche”. En Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”*. Mar del Plata: EUDEM
- Ricoeur, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador en *Revista Ágora : Papeles de Filosofía*, ISSN 0211-6642, 25(2) (2006), 9-22: España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Schwamberger, C y Grinberg S. (2021) Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados*; 8(1) p. 21 - 34
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco*. 2(31), 365-379
- Teichler U. (2017) “Academic Profession, Higher Education”. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Tenti Fanfani, E. (2013) *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2021) “Desigualdades sociales y Desigualdades educativas” (111-131) en: Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XX
- Torres, E. (2021) *La gran transformación de la sociología*. CLACSO: Buenos Aires.
- Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC
- Woods, P. (1983), *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul.