ENTRE NARRATIVAS Y FOTOGRAFÍAS: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA UNRC, DE LAS AFILIACIONES A LAS RECONSTRUCCIONES

ENTRE NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS NA UNRC, DE FILIAÇÕES A RECONSTRUÇÕES

BETWEEN NARRATIVES AND PHOTOGRAPHS: EDUCATIONAL TRAJECTORIES AT UNRC, FROM AFFILIATIONS TO RECONSTRUCTIONS

Daiana Anahí Bustos[1]

ARK CAICYT: https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/4g7vll0th

Resumen
Este artículo recoge reflexiones sobre un proceso de investigación en curso sobre trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Al igual que las trayectorias que analiza, la investigación ha sido dinámica y compleja, atravesada por decisiones, desafíos y tiempos no siempre lineales. En primera instancia se reconstruye el camino investigativo, abordando la elección del tema, la construcción del problema y algunas aproximaciones conceptuales sobre las trayectorias educativas. Luego, se presentan las decisiones metodológicas y se justifica la apuesta por entrevistas biográfico-narrativas y el uso de fotografías como herramientas para comprender las trayectorias desde las voces y experiencias de les estudiantes. A partir de lo cual se evidencia que la combinación entre tales recursos (imagen y narrativa) motivó procesos reflexivos desde los cuales pensar(se), describir, explicar y otorgar significados a las experiencias universitarias, en vinculación con la institución y el contexto sociohistórico en el que se participa y al que contribuye a construir. Finalmente, se analizan trayectorias estudiantiles de la UNRC a partir de perfiles y dimensiones que se entraman en su configuración. Se pone de manifiesto la intersección entre estructura, institución y subjetividad en la construcción de trayectorias universitarias, resaltando cómo los procesos de afiliación y desafiliación están mediados por vínculos, desigualdades y estrategias de continuidad.
Palabras clave: trayectorias educativas; entrevista; narrativas; fotografías; reflexividad.

Resumo
Este artigo apresenta reflexões sobre um projeto de pesquisa em andamento sobre trajetórias educacionais na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC). Assim como as trajetórias que analisa, a pesquisa tem sido dinâmica e complexa, marcada por decisões, desafios e prazos nem sempre lineares. Primeiramente, reconstrói-se o percurso da pesquisa, abordando a escolha do tema, a construção do problema e algumas abordagens conceituais das trajetórias educacionais. Em seguida, são apresentadas as decisões metodológicas, justificando o uso de entrevistas biográfico-narrativas e fotografias como ferramentas para compreensão das trajetórias a partir das vozes e experiências dos alunos. Disso se evidencia que a combinação de tais recursos (imagem e narrativa) motivou processos reflexivos a partir dos quais se pode pensar (sobre si), descrever, explicar e dar sentido às experiências universitárias, em conexão com a instituição e o contexto sócio-histórico do qual se participa e que se contribui para construir. Por fim, as trajetórias dos estudantes do UNRC são analisadas com base nos

perfis e dimensões que se entrelaçam em sua configuração. Destaca-se a intersecção entre estrutura, instituição e subjetividade na construção de trajetórias universitárias, evidenciando como os processos de filiação e desfiliação são mediados por vínculos, desigualdades e estratégias de continuidade.
Palavras-chave: trajetórias educacionais; entrevista; narrativas; fotografias; reflexividade.

Abstract
This article presents reflections on an ongoing research project on educational trajectories at the National University of Río Cuarto (UNRC). Like the trajectories it analyzes, the research has been dynamic and complex, marked by decisions, challenges, and timescales that are not always linear. First, the research path is reconstructed, addressing the choice of topic, the construction of the problem, and some conceptual approaches to educational trajectories. Then, the methodological decisions are presented and the justification for using biographical-narrative interviews and photographs as tools to understand the trajectories from the students' voices and experiences is justified. From this, it is evident that the combination of these resources (image and narrative) motivated reflective processes through which to think about, describe, explain, and give meaning to university experiences, in connection with the institution and the sociohistorical context in which they participate and which they contribute to construct. Finally, student trajectories at the UNRC are analyzed based on the profiles and dimensions that are interwoven in their configuration. The intersection between structure, institution, and subjectivity in the construction of university trajectories is highlighted, highlighting how the processes of affiliation and disaffiliation are mediated by ties, inequalities, and continuity strategies.
Keywords: educational trajectories; interview; narratives; photographs; reflexivity.

Recepción: 27/03/2025
Evaluado: 08/05/2025
Aceptación: 19/05/2025

Introducción

Este escrito recoge las reflexiones sobre un singular proceso de investigación en curso, iniciado en 2020. Su objeto de estudio son las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Al igual que una trayectoria, este camino investigativo es singular, sinuoso, complejo y dinámico, atravesado por interrogantes, dudas, desafíos, decisiones, posibilidades y afectaciones. Con estas reflexiones pretendemos hacer público aquello que se cree del orden de lo privado y explicitar el carácter colectivo y situado de experiencias que a menudo se vivencian como individuales y abstractas.

Así es como esta narrativa busca dar cuenta del recorrido realizado hasta el momento, de las dimensiones y decisiones que configuran la construcción del conocimiento, de los desafíos e incertidumbres que marcan huella en este proceso[3].

Nos detendremos en un mojón del camino: el aspecto metodológico. Buscamos dar cuenta de cómo se construyen ciertas decisiones, de sus vínculos con otros componentes de la investigación y, sobre todo, de la potencialidad que ofrece la combinación entre entrevistas biográfico-narrativas y el uso de fotografías para la reconstrucción de trayectorias educativas desde las voces y experiencias de sus protagonistas. Más allá de los relatos, las imágenes y las reflexiones que suscitan permiten ampliar la comprensión de estas trayectorias, articulando memoria, contexto y subjetividad en la producción del conocimiento.

El artículo contempla tres apartados centrales y una conclusión. En el primero se recorre un singular camino investigativo, desde la experiencia se abordan decisiones y dilemas en cuanto a la elección del tema de estudio, la construcción del problema y su modo de abordaje. Lo que nos lleva al segundo apartado, en el cual se presenta la justificación de la metodología cualitativa que, al caracterizarse por ser creativa, flexible y adaptativa a las necesidades del propio proceso de investigación González Gil (2008) nos ha posibilitado reconstruir trayectorias educativas desde las voces y experiencias de estudiantes universitaries. Caracterizamos también a les sujetes de la investigación y presentamos cuestiones vinculadas al proceso de análisis. El tercer apartado contempla aspectos referidos a las trayectorias educativas en la UNRC, a partir de dos perfiles (análisis vertical) y las dimensiones que se entraman en la configuración de tales experiencias educativas (análisis horizontal).

Una singular experiencia investigativa: narratividad y reflexividad desde la cocina de investigación sobre trayectorias educativas

Las trayectorias educativas en la universidad se constituyen en el objeto de estudio de la investigación en curso. El término trayectorias es una categoría compleja y polisémica, se ha estudiado en diversos campos (social, económico, político, educativo) y se le suele añadir algún adjetivo que da cuenta de qué tipo de trayectoria se habla (laboral, migratoria, escolar o académica, etc.). En el campo de la educación las referencias dan cuenta del estudio de las trayectorias escolares o académicas para aquellos recorridos que realizan les estudiantes por el sistema educativo formal, mientras que las trayectorias educativas visibilizan el transitar por otros espacios donde se presentan prácticas educativas de gran diversidad (Bracchi, 2016); también se diferencian las trayectorias reales de las teóricas (Terigi, 2009); se han estudiado las trayectorias desde enfoques institucionales, socioculturales, subjetivistas, relacionales, etc. (Bourdieu, 2007; Greco, 2015; Paparini, 2016).

A la par de la revisión de la literatura sobre el tema fuimos tomando decisiones de índole teórico-políticas, epistemológicas y metodológicas acerca de qué, cómo, porqué, con quién/quiénes, para qué/quiénes estudiar. De modo tal que fuimos valiéndonos de ciertas teorías generales[4], entre ellas la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu.

Para Giddens (1998), las condiciones contextuales configuran las prácticas educativas, pero también les sujetes dan sentido, construyen y dan forma al mundo social. Para este autor la preocupación central está dada en explicar el proceso dialéctico que se da entre la práctica, la estructura y la conciencia. Según Bourdieu (2007), es en el momento de la práctica donde se da la interacción entre estructuras y sujetes, es allí donde, por un lado, les sujetes reproducen las estructuras que les condicionan, pero a la vez tienen la oportunidad de actualizar esas estructuras mediante su accionar innovador.

Estas apoyaturas teóricas fueron decidas en conjunto con la directora de tesis, quien fue profesora de un curso de posgrado en el cual se abordaba la relación entre educación y ciencias sociales; en el marco de esta formación fue que decidí incluir algunos postulados del paradigma de la complejidad desde la perspectiva de Edgar Morin (2005) y Rolando García (2006), con intenciones de hacer conscientes y trascender los reduccionismos impuestos por el paradigma de la simplificación en el mundo del conocimiento. Además, al ampliar la comprensión sobre la experiencia estudiantil, entendimos que las trayectorias se configuran y caracterizan por la complejidad o interdefinición de aspectos tales como, los contextuales o socio-económicos, culturales e

históricos, políticos-institucionales, pedagógicos y curriculares, (inter)subjetivos, entre otros.

A la par de estos recorridos teóricos, la formación en Trabajo Social y la militancia socio-feminista me acercaron a perspectivas críticas como los estudios subalternos, poscoloniales, decoloniales, feministas, entre otros. Estas miradas no solo atravesaron y con-movieron mi vida personal, sino también mi práctica profesional y académica, generando tensiones y preguntas en el proceso de investigación ¿Cómo investigar las trayectorias educativas universitarias sin reproducir enfoques hegemónicos? ¿De qué manera la perspectiva de género o decolonial permitirían desentrañar las relaciones de poder que configuran estas trayectorias? ¿Qué voces y experiencias quedaban fuera de los marcos tradicionales de análisis y cómo incorporarlas? ¿Qué tipo de metodologías resultan coherentes con estos enfoques críticos? ¿Cómo hacer cuerpo la reflexividad en la investigación para reconocer las propias posiciones de poder y las tensiones que atraviesan el trabajo de campo, y la escritura?

En tal sentido, asumimos como locus de enunciación la perspectiva decolonial, apostando a una praxis investigativa crítica y situada.

Desde esta mirada, abordamos las trayectorias educativas en clave de derechos. Pensar los derechos humanos desde Nuestra América implica reconocer las ausencias, es decir, visibilizar aquellas experiencias producidas como tales: invisibilizadas, silenciadas por la concepción hegemónica de los derechos humanos, anclada en una historia oficial, universal, moderna, eurocéntrica y liberal (Gándara Carballido, 2019; Zaffaroni, 2021; Estepa y Maisonnave, 2020).

En palabras de Gándara Carballido:

> Nuestra perspectiva, pues, es la del sur, por condición biográfica y por opción ética y política. Asumir este lugar de enunciación exige reconocer y valorar el dolor acumulado a lo largo de la historia por los muy diversos procesos de silenciamiento, explotación y marginación; conlleva reivindicar otras formas de vida y conocimiento negadas por el sistema hegemónico de poder-saber; implica poner en el centro de nuestra atención las demandas e intereses de los excluidos (2019, p.17).

En consecuencia con lo antes expresado, y reconociendo que el discurso de los derechos humanos es un terreno de disputas, debates y luchas de poder, nos alejamos de aquellas posturas que sostienen que toda referencia a los derechos humanos es crítica en sí misma. Estos pueden servir como herramienta para una praxis de liberación y motor de luchas populares, pero también pueden ser instrumentalizados para legitimar y reforzar procesos de opresión y prácticas capitalistas y colonialistas. Resulta necesario continuar profundizando en este discurso, disputando y resignificando sentidos, de manera que sea posible recuperar su potencial político emancipador.

La educación superior es un derecho humano y universal, así como un bien público, social y colectivo, cuya garantía es responsabilidad del Estado y las instituciones públicas (CRES, 2018; Ley N° 27.204). Esto implica no solo eliminar barreras de acceso, sino también transformar una cultura institucional elitista y academicista que tiende a reproducir desigualdades. Además, el derecho a la educación universitaria no se juega únicamente en el acceso, sino también en las posibilidades de permanencia significativa y situada. La universidad necesita generar dispositivos y prácticas que reconozcan y alojen las singularidades estudiantiles, asegurando una experiencia académica integral que no solo conduzca a la obtención de un título, sino que también conjugue saberes,

experiencias y vínculos. Esto requiere traducirse en una formación que no solo movilice proyectos futuros, sino que, sobre todo, contribuya a la reducción de desigualdades socioeconómicas, culturales, epistémicas y de género.

Desde una perspectiva decolonial, entendemos finalmente que las trayectorias educativas universitarias no pueden reducirse a recorridos individuales, lineales y meritocráticos, sino que deben comprenderse como procesos en permanente construcción, itinerarios situados y atravesados por relaciones de poder. En la configuración de estas trayectorias interactúan dimensiones subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y actuar en el mundo) y objetivas (socioculturales, familiares, institucionales). Sin embargo, es necesario descentrar las narrativas hegemónicas que entienden las trayectorias desde lógicas occidentales y universalistas, y en su lugar, reconocer que la experiencia educativa está atravesada por condicionamientos históricos, geopolíticos y coloniales que han excluido y jerarquizado saberes y sujetes (Castro-Gómez, 2007; Restrepo, 2018). De ahí la necesidad de contemplar tanto los aspectos propios de la universidad -estructura, políticas, carreras, docencia, currículum, metodologías- como la forma en que les sujetes leen estas cuestiones desde su posición en el entramado social. Las condiciones contextuales e institucionales configuran las prácticas educativas, pero, al mismo tiempo, les estudiantes resignifican, resisten y reconstruyen el mundo social a través de sus estrategias y experiencias (Giddens, 1998; Bourdieu, 2007).

En síntesis, el recorrido realizado hasta aquí no solo ha implicado la elección del tema y la (re)construcción del problema de investigación, sino también la construcción de una perspectiva teórica que refleje mis posicionamientos ético-políticos (Previtali, 2013). En este proceso, he reafirmado un enfoque contrahegemónico, crítico y situado del derecho a la educación superior, así como una postura relacional que posibilite comprensiones dialécticas de los procesos sociales, es decir, la mutua relación entre estructura y sujetes. En esta línea, fuimos orientando las decisiones metodológicas, eligiendo estrategias que permitieran acceder al universo de significados de les estudiantes y al modo en que vivencian e interpretan sus trayectorias educativas en la universidad.

Foto-narrativa y trayectorias educativas: un enfoque rizomático para reconstruir experiencias.

El estudio de las trayectorias educativas universitarias implicaba, en primer lugar, definir el contexto institucional desde y hacia el cual se investigaría. En este sentido, opté por la UNRC, no solo por ser la institución en la que me formé y en la que actualmente trabajo, sino también porque habitarla desde hace más de diez años me ha permitido conocerla, estudiarla, recorrerla, sentirme alojada la mayoría de las veces y distanciarme en otras. Esta experiencia me permite asumir una posición reflexiva y crítica, lo que convierte a la UNRC en un espacio privilegiado para desarrollar esta investigación y al que, a su vez, puedo aportar desde la construcción de conocimiento situada.

La UNRC fue creada en el año 1971 enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 o Plan Taquini; en el año 1975 se modificó la estructura departamental de la universidad y se crearon las cinco Facultades actuales: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. Éstas forman parte del objeto de estudio de la tesis en curso.

No obstante, además de definir la universidad como campo de estudio, fue necesario delimitar a les sujetes de la investigación. Particularmente, me interesaba comprender

estas trayectorias desde la perspectiva de quienes transitan cotidianamente la universidad: les estudiantes. Siguiendo a Vain (2022), al centrar la mirada en este colectivo, podemos hablar de trayectorias estudiantiles.

Ahora bien, ¿quiénes son les estudiantes universitaries? Intentar responder esta pregunta nos lleva a reconocer que el término "estudiante universitario" no es unívoco ni homogéneo. Podemos concebirlo como una identidad individual o colectiva, pensarse desde una lógica de derechos (como sujetes de derechos) o desde una perspectiva meritocrática y mercantilista (como clientes). Desde una mirada institucional, podemos considerarle como la razón de ser de la universidad, ya que sin estudiantes ¿habría universidad? También pueden entenderse como parte del claustro universitario, es decir, como un sujeto político constituido históricamente en la Reforma Universitaria. Desde la dimensión pedagógica, podrían definirse como "el sujeto de aprendizaje", en relación con el otro actor clave del vínculo pedagógico: les docentes.

En este último punto, y advirtiendo que la educación ha estado atravesada por vestigios del modelo tradicional o bancario (en el sentido freireano), podríamos interrogarnos si, en el marco de la relación pedagógica les estudiantes se encuentran en una posición de desigualdad estructural frente al cuerpo docente, lo que evidenciaría asimetrías de poder dentro del campo universitario. De igual manera, considerando a la universidad como una institución con ciertos rasgos moderno/coloniales, capitalistas, eurocéntricos y patriarcales, cabe preguntarnos: ¿son les estudiantes voces autorizadas y legitimadas para construir conocimientos, discursos y políticas en educación? Y si lo son, ¿quiénes tienen acceso a esos espacios de legitimación? ¿se reconocen todas las voces estudiantiles o solo las de ciertos sectores?

En consecuencia, nos interesa aportar al campo de estudio de las trayectorias educativas desde la perspectiva y experiencia de les estudiantes de la UNRC. Nos contactamos con estudiantes de las cinco facultades y con diversidad de recorridos.

Así como la pregunta sobre les otres en la investigación es crucial, también lo es reflexionar sobre quién investiga y desde qué lugar lo hace (Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González, 2020).

Soy una investigadora en formación, becaria doctoral del CONICET en el campo de las ciencias sociales, graduada de la universidad pública y primera generación de mi familia en acceder a la educación superior. Además, soy trabajadora docente universitaria, mujer[5] marrón y militante, lo que me posiciona en un lugar de intersección (Platero, 2014) entre situaciones de desigualdad y privilegios. A su vez, investigo junto a otras mujeres: mis directoras de tesis, quienes son investigadoras y docentes universitarias; también junto a compañeras con quienes comparto líneas de estudio, espacios de trabajo y experiencias en la práctica docente. Mi labor se enriquece, además, con el diálogo con quienes han contribuido a construir las conceptualizaciones teórico-epistemológicas y políticas que orientan este trabajo.

Este posicionamiento se inscribe en un contexto caracterizado por el avance de lógicas neoliberales, autoritarias y patriarcales que han profundizado el desmantelamiento de lo público, afectando a la universidad, el sistema científico (CONICET) y el financiamiento de la investigación[6]. A ello se suma la creciente precarización laboral en el ámbito académico y un discurso de deslegitimación de las ciencias sociales, que no solo busca recortar sus fondos, sino que las descalifica mediante estrategias de desprestigio y hostigamiento, lo que Barrancos (2019) ha denominado como el "bullying" hacia la investigación en humanidades y ciencias sociales.

Comprendemos, entonces, que la relación entre les sujetes de la investigación es asimétrica y, por lo tanto, desigual. Sin embargo, también existen puntos de encuentro

que nos acercan en este vínculo. Siendo consciente de ello, además de explicitar esta posición y sostener procesos de reflexividad a lo largo de toda la investigación -que permitan desnaturalizar, visibilizar y alertar sobre prácticas reproductoras de lógicas jerárquicas y moderno/coloniales-, opté por estrategias metodológicas que favorecieran la construcción de conocimientos situados y lo más horizontales y dialógicos posibles, con el objetivo de evitar las jerarquías tradicionales de la producción académica.

Trabajamos desde un enfoque cualitativo que, como señala Vasilachis (2006), busca comprender la manera en que el mundo es experimentado y producido por les sujetes, reconociendo la dinámica de los procesos sociales y la centralidad de la práctica situada. Nos posicionamos desde una perspectiva interpretativa y sociocrítica, entendiendo que la relación entre teoría y práctica es a la vez dialéctica y crítica. Dialéctica, en tanto permite desenredar las interrelaciones dinámicas entre la vida de les sujetes y el contexto sociohistórico-cultural (Pérez Serrano, 1994). Crítica, porque reconoce la historicidad y singularidad de los procesos sociales, así como los sentidos que estructuran las realidades estudiadas y las maneras en que les sujetes las interpretan (Torres Carrillo, 2014).

Nuestra investigación se ancla en la realidad situacional, social y educativa de les sujetes implicades. En otras palabras, no solo es localizada y contextualizada, sino que también parte del reconocimiento de la historicidad de los procesos que buscamos comprender y transformar. Desde este enfoque, el paradigma de la complejidad nos permite pensar las trayectorias educativas como procesos multidimensionales y emergentes, en los que convergen aspectos estructurales y subjetivos en configuraciones dinámicas y relacionales. A su vez, una perspectiva decolonial, recuperando a Mignolo (2010) y Quijano (2000) nos interpela a problematizar los modos hegemónicos de producción de conocimiento, reivindicando las epistemologías situadas de les sujetes y comprendiendo las trayectorias educativas no como recorridos individuales aislados, sino como procesos atravesados por relaciones de poder, colonialidad del saber y exclusiones históricas que inciden en el acceso, continuidad y egreso universitario.

En la búsqueda de metodologías que nos permitieran comprender la complejidad, el dinamismo y la integralidad de las trayectorias educativas, optamos por el enfoque biográfico-narrativo. La elección de este enfoque y, en particular, de la entrevista biográfica-narrativa no solo respondía a nuestros objetivos de investigación, sino también a la formación teórica y epistemológica adquirida en un curso sobre el tema donde, además, conocí experiencias de investigación que utilizaban este enfoque. Entendí que, si el propósito era reconstruir trayectorias, las entrevistas biográficas-narrativas se constituían en una vía privilegiada para hacerlo, ya que permiten recuperar los relatos experienciales de les estudiantes desde el inicio de su vida universitaria hasta el momento de la entrevista.

La investigación biográfico-narrativa, en palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se inscribe dentro de una metodología de corte hermenéutico, permitiendo la comprensión y el otorgamiento de significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Desde esta perspectiva, el acto de contar las propias vivencias y "leer" o interpretar esos relatos se convierte en una vía privilegiada para la producción de conocimiento. En el marco de los estudios sobre trayectorias educativas, este enfoque resulta especialmente relevante, pues posibilita reconstruir los itinerarios personales de les estudiantes en su paso por la universidad, comprendiendo cómo configuran sus experiencias y cómo interpretan los sucesos que marcaron su recorrido.

De acuerdo con Sautu (1999), la investigación biográfica permite articular tres elementos clave: en primer lugar, la existencia de un yo que protagoniza los sucesos y

procesos analizados; en segundo lugar, el reconocimiento de que estos procesos se inscriben en contextos socio-histórico y políticos diversos; y, en tercer lugar, la identificación de puntos de inflexión (institucionales, contextuales o personales) que marcan transformaciones en la trayectoria de les sujetes. Es decir, a través de esta metodología es posible reconstruir la trama que vincula las biografías personales con su entorno o dar cuenta de las relaciones macro-meso-micro y estructura-agencia (Sautu, et al., 2020).

Desde la teoría de la práctica de Bourdieu, el método biográfico permite evidenciar cómo el habitus de les estudiantes se conforma y transforma en su interacción con la universidad. En términos de Giddens, posibilita captar el juego entre agencia y estructura en la producción de trayectorias. Por su parte, la perspectiva de la complejidad contribuye a comprender la interconexión de niveles micro, meso y macro en los procesos educativos, mientras que el enfoque decolonial permite cuestionar los dispositivos de poder y exclusión/desigualdad que atraviesan estas experiencias.

En el marco de este enfoque, optamos por la realización de entrevistas biográfico-narrativas, una estrategia que, como plantea Sautu (2020), permite reconstruir trayectorias y comprender la capacidad de agencia de les sujetes dentro de los marcos de acción establecidos por los sistemas sociales. Estas entrevistas posibilitan acceder a relatos en primera persona donde les entrevistades describen selectivamente sus experiencias y las interpretan, generando narraciones que emergen en la intersección entre les actores sociales y la historia. Por ende, a través de estas entrevistas resulta posible entramar prácticas, experiencias, percepciones e interpretaciones, como también recuperar la dimensión temporal y espacial/contextual.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) argumentan que la narrativa consiste en la reconstrucción de la experiencia a través del lenguaje, al mismo tiempo que, a través de un proceso reflexivo las personas otorgan significado a lo vivido. La entrevista biográfico-narrativa no se limita a recuperar hechos cronológicos, sino que busca comprender cómo les estudiantes narran sus recorridos, qué elementos resaltan, cómo resignifican su paso por la universidad y qué sentidos construyen en torno a su experiencia educativa.

Así pues, en el marco de estos encuentros dialógicos, en el sentido atribuido por Vain (2022), reconstruimos trayectorias educativas a partir de una narrativa compartida entre cada estudiante y yo. Estas historias no solo permitieron reconstruir experiencias individuales, sino que también evidenciaron cómo lo personal, lo institucional y lo social se entrelazan en cada recorrido universitario.

Una primera característica que vincula las trayectorias educativas con el enfoque biográfico-narrativo es el paso del tiempo como eje transversal (Sautu, 1999; Terigi, 2009; Vain, 2022). En algunos casos, reconstruimos recorridos de unos pocos meses o un año, mientras que en otros se rastrearon historias de hasta 36 años. Pudimos evidenciar cómo cada estudiante apelaba a su memoria para traer al presente sucesos pasados, intentando no solo narrarlos, sino también comprenderlos y resignificarlos (Barrera Quiroga, Pulido Sánchez y Bautista Gómez, 2022). No se trataba únicamente de relatar hechos, sino de poner en palabras sentires, deseos y proyecciones. De este modo, la narración integraba el pasado, el presente y el futuro en un mismo acto, situando cada experiencia individual en un contexto institucional y social más amplio.

Por ejemplo, un estudiante relató el fallecimiento de su compañera de vivienda. Más allá del dolor subjetivo que esta pérdida le generó, su historia tomó una dimensión institucional al contar cómo, en pleno contexto de pandemia, pudo tramitar una residencia estudiantil a través de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. En otra historia,

una estudiante compartió su sentimiento de pertenencia a la universidad a partir de un suceso concreto: la toma del edificio en 2018. Su relato no solo reconstruía su experiencia personal, sino que permitía comprender el clima político y social de ese entonces. ¿Qué significó para ella la toma? ¿Qué representó este acontecimiento para la universidad? ¿Qué implicó, a nivel nacional, la toma de universidades públicas a lo largo del país?

Además de la dimensión temporal, las narrativas también evidenciaban la importancia del espacio en las trayectorias estudiantiles. Si bien la universidad está situada en un territorio específico, los relatos de les estudiantes daban cuenta de los múltiples recorridos que conectan distintos territorios. Un claro ejemplo es el de una estudiante que dejó su hogar en Jujuy para estudiar en la UNRC, o el de quienes, como parte de la propuesta curricular de carreras como Geología, realizan viajes educativos al sur del país. A su vez, en el ámbito local, la universidad se convertía en un punto de conexión con otros espacios. Varios relatos evidenciaron cómo, al transitar la universidad, les estudiantes se acercaban a barrios y territorios de la ciudad que antes desconocían, y cómo estas experiencias, junto a otres actores (sociales), fueron movilizadoras de una formación más integral, en el sentido de conjugar aprendizajes académicos y científicos propios del plan de estudios, con saberes experienciales, prácticos y colectivos, producto de la vinculación con comunidades y organizaciones sociales.

Asimismo, la articulación entre lo singular/familiar, lo institucional y lo contextual se manifestó en múltiples historias. Por ejemplo, muches estudiantes mencionaron el papel fundamental de políticas públicas y programas de acompañamiento, como la beca económica de la universidad, el Progresar y la beca Manuel Belgrano (del estado nacional) o el Boleto Educativo Gratuito (del estado provincial). Para quienes atravesaban situaciones socioeconómicas adversas, estos programas no solo favorecían su continuidad en la universidad, sino que se convertían en un pilar esencial en la configuración de sus trayectorias.

Otro aspecto clave del trabajo con narrativas fue el proceso de reflexión, análisis e interpretación que les estudiantes realizaban sobre su propio recorrido y sobre la universidad misma (Barrera Quiroga, Pulido Sánchez y Bautista Gómez, 2022). En algunos casos, a partir de sus relatos advertían ciertas situaciones consideradas injustas y procedían a problematizarlas. Por ejemplo, estudiantes de carreras altamente masculinizadas denunciaban prácticas de desigualdad y discriminación hacia mujeres. Otres señalaron cómo la burocracia institucional no siempre se adecúa a las normativas vigentes en materia de derechos para el colectivo LGBTIQ+. Sin embargo, este análisis crítico no quedaba solo en la reflexión individual: en más de una oportunidad, les estudiantes relataban su participación activa o capacidad de agencia en la transformación de estas realidades a través de organizaciones estudiantiles, proyectos institucionales o espacios de militancia social y comunitaria (Sautu et. al, 2020; Giddens, 1998).

Hay coincidencia entre les autores con quienes venimos intercambiando en que, tanto las trayectorias como las narrativas que las reconstruyen se caracterizan por la presencia de puntos de inflexión: momentos o sucesos que interrumpen el devenir del recorrido y generan transformaciones significativas, ya sea en el plano personal, institucional o social. Durante las conversaciones, pudimos identificar múltiples ejemplos de estos puntos de inflexión, así como su carácter multidimensional y los modos en que atraviesan la vida de les estudiantes.

Uno de los relatos más representativos de esta dinámica fue el de un estudiante que, en un mismo día, perdió su trabajo, su vivienda y su lugar en la universidad. Al quedarse sin

empleo, se vio obligado a dejar el alquiler y volver a su ciudad de origen con su familia. Esto significó, a su vez, interrumpir sus estudios. Sin embargo, tiempo después regresó con la intención de rendir algunos finales y, en ese reencuentro con la universidad, se cruzó con compañeres que le ofrecieron un espacio compartido para vivir. Poco después, consiguió un nuevo trabajo y logró continuar en la vida académica. Su trayectoria, entonces, estuvo marcada por una interrupción abrupta, pero también por un proceso de reconstrucción.

Los puntos de inflexión marcan giros en las trayectorias educativas, generando cambios en las decisiones, en la percepción de la universidad y en la forma en que les estudiantes concebían pasado-presente-futuro. Sin embargo, estos puntos de inflexión entrañan una lógica de complejidad, es decir, se entrelazan a otras dimensiones o aspectos que tienden a neutralizar o potenciar tales acontecimientos configurando diversas tipologías de trayectorias, aquí reside nuestra atención en esta investigación.

Para desencadenar tales narrativas se requería de algún puntapié; en algún momento lo fueron preguntas establecidas por mí como investigadora en base a los objetivos de la investigación, si bien tenían la característica de ser preguntas abiertas a partir de las cuales se abordaban distintas temáticas o momentos de ese recorrido, me interpelaba la posibilidad de que mis preguntas dirigieran las respuestas de les entrevistades, dado que, como advierte Guber, el discurso de quien entrevista proyecta sus propios supuestos, lo que puede cerrar el universo de sentidos de les sujetes (2013). En búsqueda de una estrategia que permitiera una reconstrucción más espontánea y menos condicionada, me encontré con experiencias de investigación que trabajaban con fotografías. Recuerdo, en particular, una escena en la que, como docente, ingresé a un aula y observé a una estudiante sentada en su banco, rodeada de materiales de estudio: un cuaderno, una lapicera, un mate y un termo. La estudiante tomó una fotografía de ese espacio, que incluía parte del aula, otros bancos, el escritorio docente y una porción del pizarrón. Probablemente, la imagen sería compartida en redes sociales junto con un comentario y la ubicación que diera cuenta del contexto de la UNRC. Este episodio me llevó a considerar la potencialidad de la fotografía como recurso para la investigación, como herramienta metodológica con el propósito de enriquecer la producción de datos y propiciar un diálogo más profundo con les entrevistades.

Tal como han señalado Moreno Gómez (2013) y Ameigeiras (2019), la fotografía ocupa un lugar central en la vida cotidiana y constituye un recurso con gran potencial en la investigación social y educativa, puesto que, en la actualidad, debido al desarrollo tecnológico, se ha multiplicado el uso social de las fotografías; son producidas por casi la mayoría de las personas, sin distinción de edad, grupo social ni campo de acción; circulan en ámbitos artísticos, lúdicos, medios de comunicación, redes sociales y también en el académico, por lo que configuran elementos inescindibles de la trama socio-cultural y; aportan valiosa información visual respecto de las representaciones de sujetes, de acontecimientos, de prácticas sociales y simbólicas.

La imagen no solo actúa como un disparador de la memoria, sino que también posibilita procesos investigativos más dialógicos y colaborativos, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento. A través de este recurso, se busca potenciar la voz de les estudiantes, acercándonos a sus modos de vivenciar y significar su trayectoria universitaria.

Coincidimos con les autores en que la fotografía no solo ofrece detalles empíricos de la vida cotidiana, sino que también aporta información valiosa sobre la trama sociocultural en la que se insertan las trayectorias educativas. Las imágenes permiten captar costumbres, estructuras de poder, relaciones sociales y contextos, funcionando como un

insumo que amplía la mirada sobre las condiciones que intervienen en los recorridos de les estudiantes. Siendo así, el uso de las fotografías durante la entrevista narrativa evoca a la reflexión y problematización, aportando nuevos elementos que contribuyan a desentrañar la relación entre las dimensiones de las trayectorias educativas aquí estudiadas.

Inspirada por estas ideas, decidí incorporar el uso de fotografías en las entrevistas. Sin embargo, a diferencia de otras investigaciones etnográficas en las que quien investiga entrega cámaras a les participantes o captura imágenes durante el proceso, en este caso el objetivo era reconstruir trayectorias educativas, es decir, recuperar un periodo de tiempo y la experiencia pasada y presente, volver al inicio de la vida universitaria y recorrerla hasta el momento de la entrevista, con lo cual, en este caso, no era viable trabajar con las posibilidades mencionadas.

Así, la estrategia consistió en invitar a cada estudiante a seleccionar fotografías significativas de su recorrido universitario. De este modo, al momento de contactarles, no solo debía comentarles acerca del proceso de investigación en curso, sus objetivos y propósitos, y la relevancia de su participación y experiencia, sino también explicarles cómo habíamos pensado esa participación. Es decir, que además de la realización de una entrevista, se trabajaría con fotografías en su desarrollo. Esto implicaba un doble compromiso por parte de les entrevistades: no solo aceptar participar en la investigación mediante la entrevista, sino también tomarse el tiempo de buscar imágenes que representaran su trayectoria. Brindar su tiempo, compartir sus experiencias y, además, recolectar y poner a disposición de la investigación sus fotografías suponía un desafío para elles. Era consciente de que la vida estudiantil, especialmente en el contexto actual, está atravesada por un sinfín de exigencias, ya que implica conjugar estudio, trabajo, cuidado, viajes, malestares, entre otras cuestiones. Por ello, debía ser muy respetuosa y agradecida por el tiempo que cada une podía ofrecer, procurando adaptarme, en la medida de lo posible, a sus necesidades y requerimientos. Esto implicaba, por ejemplo, evitar contactarlos en períodos de exámenes, realizar entrevistas en horarios nocturnos o los fines de semana, y darles un margen entre el primer contacto y la entrevista para que pudieran buscar las fotografías con tranquilidad.

La consigna para la selección de fotografías era abierta: les estudiantes debían escoger aquellas imágenes que consideraran significativas, sin limitarse a experiencias positivas, sino también incluyendo momentos negativos o disruptivos. Además, al momento del contacto, se les comentaba el procedimiento para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos, esto es, la utilización de técnicas como el pixelado o la eliminación de elementos identificatorios en las imágenes, a los fines de que pudieran seleccionar las fotografías con la tranquilidad de que su identidad y las de otres iba a estar resguardada.

Fuimos evidenciando que el proceso de selección de fotografías ya movilizaba en les estudiantes un trabajo reflexivo, implicando un primer reencuentro con su trayectoria, una re-visita a momentos y sentimientos. Evocar recuerdos y afectos era parte de esta experiencia, generando sensaciones como la nostalgia o la añoranza al re-encontrarse con personas, lugares y momentos que ya no estaban. Pero también significaba un encuentro con su propia imagen, con ese estudiante que fue, que hizo o vivenció determinada situación capturada en la fotografía. Por otro lado, para algunes estudiantes, este proceso previo también implicaba un trabajo de organización de las fotografías, aunque esto no formara parte de la consigna. Cuando en la entrevista se les preguntaba por cuál imagen querían empezar, nos dimos cuenta de que algunes las

habían ordenado cronológicamente, comenzando por sus primeros días en la universidad; otres optaban por un orden aleatorio, eligiendo la fotografía que más les resonara en ese momento, mientras que algunes preferían iniciar con la primera que habían enviado o simplemente respondían: "por cualquiera, elegí vos". Este modo de organizar las imágenes evidenciaba el sentido que les estudiantes le atribuían a su recorrido, más allá de la linealidad o la cronología impuesta por los planes de estudio y las "carreras universitarias".

Las entrevistas se iniciaban con una charla informal que permitiera generar confianza. Luego, se agradecía la participación y se explicaba nuevamente el propósito de la investigación. Tras la lectura y firma del consentimiento informado, se encendía la grabadora y se iniciaba la conversación con preguntas introductorias sobre la carrera estudiada, el año de ingreso, posibles discontinuidades y el lugar de procedencia y residencia. A partir de allí, la dinámica giraba en torno a las fotografías: la persona elegía una imagen, explicaba su significado, describía qué mostraba, quiénes aparecían y en qué contexto fue tomada.

Mi rol consistía en acompañar el relato con preguntas o comentarios que permitieran ampliar, describir o conectar aspectos del discurso. Una vez recorrido el conjunto de fotografías y sus relatos, si algún aspecto relevante para los objetivos de la investigación había quedado sin abordar, se incorporaban preguntas adicionales. El encuentro finalizaba con dos preguntas de reflexión. La primera buscaba indagar si la persona se había sentido o se sentía estudiante universitarie. En caso afirmativo, explorábamos el momento o la situación en que comenzó a identificarse como tal y las razones detrás de esa experiencia. También se indagaba si ese sentimiento se mantenía o si, en algún momento, había dejado de sentirse estudiante y por qué. Finalmente, conversábamos sobre cómo imaginaban un contexto que garantizara el derecho a la educación y acompañara las trayectorias estudiantiles, considerando lo compartido hasta el momento. De este modo, la reconstrucción de las trayectorias y la propia entrevista se configuraban como una co-construcción entre la narrativa estudiantil, las fotografías, mis comentarios y preguntas, y las reflexiones compartidas.

Este proceso no estuvo exento de desafíos. Si bien no era la primera vez que participaba en una investigación -y, por lo tanto, ya había realizado múltiples entrevistas, incluso había trabajado con estudiantes-, mi experiencia seguía siendo acotada. Además, entiendo que cada proceso de investigación aloja alguna novedad y trae consigo nuevos aprendizajes. En mis recorridos anteriores, el escenario era diferente. En entrevistas semiestructuradas, contar con un guion de preguntas me brindaba cierta seguridad, confianza y tranquilidad, ya que disponía de un marco claro sobre los temas a abordar. Al mismo tiempo, la escucha atenta resultaba clave para formular repreguntas, profundizar en aspectos emergentes introducidos por la persona entrevistada o clarificar puntos poco desarrollados, confusos o incluso contradictorios.

Particularmente, esta metodología implicó salir de mi zona de confort. En este enfoque, el "control" inicial del diálogo lo tenía la persona entrevistada, a partir de sus fotografías y narrativas. Esto me generaba nervios, ansiedad e incluso cierta inseguridad, pero también entusiasmo, ya que la estructura del relato emergía de la experiencia estudiantil, sin que yo definiera de antemano los temas a tratar. En consecuencia, era yo quien debía "acomodarme" a la situación de la entrevista y a la propuesta de les estudiantes. Además, el hecho de que les entrevistades no conocieran en detalle nuestros objetivos de investigación hacía que la reconstrucción de las trayectorias se diera de manera espontánea y no dirigida.

El orden de las fotografías también lo definía cada estudiante, por lo que no todas las entrevistas seguían la linealidad del tiempo cronológico ni la estructura del plan de estudios. Así, esas imágenes podían referir a alguna de las dimensiones en cuestión o no, lo que suponía un desafío para la escucha atenta. Esta debía permitirme conocer, comprender e interpretar los relatos de les estudiantes y, al mismo tiempo, introducir preguntas o comentarios que invitaran a incorporar en la narración aquellos temas objeto de estudio. A su vez, debía procurar no adelantar cuestiones que pudieran surgir más adelante con otras fotografías. Si bien en algunos casos accedía previamente a las imágenes, esto solo me permitía verlas, ya que no siempre lo que yo imaginaba o interpretaba de una fotografía coincidía con la mirada, interpretación o significado que le otorgaba le estudiante. Además, la foto podía representar o mostrar "algo", pero la propia reflexión podía llevar la narración en otra dirección.

Así pues, cada entrevista, al igual que cada trayectoria, era singular y tenía características propias. Algunas eran más descriptivas, otras más explicativas o reflexivas. Mientras que algunes estudiantes podían reconstruir un largo período de tiempo a partir de una sola imagen -sus prácticas, el ingreso y primer año-, otres remitían a un instante preciso, como rendir un examen o aprobar un final. Asimismo, una misma fotografía podía dar lugar a la exploración de múltiples aspectos, mientras que en otros casos un mismo aspecto se reiteraba en varias imágenes. Cuando un tema aparecía en más de una foto, era necesario desentrañar dicha cuestión, ya que probablemente allí se manifestaba un punto de inflexión en la trayectoria (en el sentido de Sautu, 1999).

Si bien fui construyendo aprendizajes y estrategias entrevista tras entrevista, el proceso de transcripción evidenció algunos desafíos. Por ejemplo, en ocasiones di por supuesto ciertos comentarios sin profundizar en ellos o me enfoqué en un aspecto sin atender al entramado de dimensiones. También ocurrió que adelanté situaciones con alguna pregunta o comentario, introduje palabras ajenas al universo vocabular de la persona entrevistada o parafraseé un relato de manera que limitó nuevas interpretaciones.

Por otro lado, en varias ocasiones me vi interpelada por procesos de afectividad y afectación. Se sabe que les seres humanes no solo somos cuerpo y mente, sino también sujetes emocionales y relacionales. Sin embargo, aunque históricamente la universidad y la formación se han concebido desde la primacía de la mente y el raciocinio, las entrevistas estuvieron profundamente atravesadas por la afectividad. En este sentido, el giro afectivo ha puesto de manifiesto cómo las emociones intervienen en los procesos de producción de conocimiento, desdibujando la supuesta separación entre razón y afecto. Como sostienen Alí y Domínguez (2013), "el giro afectivo es la promesa cumplida del afecto 'afectando' todo lo que atraviesa, y esto incluye al nicho público del conocimiento (…) es entonces la emocionalización de la esfera académica" (p. 115).

El trabajo con fotografías hacía que los recuerdos cargados de emociones se hicieran presentes, generando una diversidad de sentires. Aparecían tristeza y llanto ante la imagen de una persona, mascota, lugar o identidad que ya no estaba, pero también emoción y alegría por la graduación de une compañere o por aprobar un final especialmente difícil. También surgían enojo, impotencia y sensación de injusticia ante situaciones académicas (como rendir reiteradamente una misma materia), institucionales (lidiar con trámites) o contextuales (como la toma de la universidad). Para quienes tenían trayectorias más extensas, emergía la añoranza por los primeros años, sentimiento que también afloraba al recordar compañeres que "quedaron atrás" o "dejaron". Quienes llevaban menos tiempo en la universidad expresaban la esperanza de

llegar a las prácticas, cursar la materia que les interesaba o recibirse, aunque también manifestaban nervios e incertidumbre.

De este modo, tanto la entrevista como el trabajo con fotografías "afectaban" a les estudiantes y me "afectaban" a mí como entrevistadora. Nos conmovía(mos). En retrospectiva, siento que en algunos casos pude acompañar y alojar esos sentires, mientras que en otros quizá no. A veces, porque me proyectaba en esas situaciones, dolores o alegrías hasta el punto de mimetizarme; otras, porque el nerviosismo o la ansiedad por la entrevista en sí -especialmente en las primeras- me llevaban a "desconectarme" por momentos del aquí y ahora y de sus emociones.

Así, el trabajo con fotografías en el contexto de encuentros biográfico-narrativos no solo permitió reconstruir las trayectorias estudiantiles desde una perspectiva experiencial y situada, sino que también abrió un espacio de reflexión y resignificación para les mismes entrevistades. A través de sus imágenes y relatos, pudieron revisitar su propia historia universitaria con nuevas preguntas y sentidos. Para mí, representó tanto desafíos como aprendizajes, desde mi lugar de investigadora en formación, docente y también estudiante universitaria que fui. Aprendizajes no solo sobre las trayectorias educativas y las implicancias del derecho a la educación superior en un contexto particular y en un tiempo histórico singular, sino también sobre los senti-saberes experienciales vinculados al trabajo metodológico y de campo.

Cabe ahora aludir al trabajo de análisis e interpretación de las narrativas, un proceso que conjuga aspectos epistemológicos, teórico-políticos y metodológicos. En este sentido, además de la reflexividad, resulta imprescindible explicitar los posicionamientos que guían este trabajo, reconociendo que no somos tabulas rasas. Sin embargo, por, sobre todo, el análisis requiere garantizar el respeto y la fidelidad hacia las experiencias y los senti-saberes compartidos y co-construidos con les estudiantes en el marco de las entrevistas, en tanto constituyen una pieza fundamental en la construcción de teoría.

Comprendemos que existen diversas maneras de abordar el análisis de datos cualitativos y que cada investigación, junto con les sujetes implicades, va "creando" artesanalmente estrategias que se ajustan a las singularidades del proceso. En este marco, es posible optar por un enfoque, método o procedimiento específico, o bien combinar perspectivas y modos de hacer.

Particularmente, en estos años de formación en el campo de la investigación en ciencias sociales y educación, fui "heredando" ciertas estrategias y modos de análisis provenientes de la Teoría Fundamentada en Datos (TFD). Hablo de herencia en el sentido de saberes y experiencias que se transmiten -oral y prácticamente- de generación en generación y entre pares en los equipos de investigación. A su vez, mi participación en la cátedra Seminario de Investigación me permitió aproximarme y construir conocimientos a partir de la lectura de diversos manuales metodológicos, los cuales suelen incluir capítulos dedicados al análisis de datos en investigación cualitativa.

Adicionalmente, la participación en cursos y seminarios de posgrado, así como en congresos y jornadas de investigación, enriqueció mi formación teórico-práctica. Sin embargo, al reflexionar sobre estas experiencias, advierto que, en la mayoría de los casos, se comparten proyectos de tesis o investigación con sus respectivos resultados preliminares o finales, pero pocas veces se explicita en detalle el proceso de análisis e interpretación de la información. Incluso en aquellos espacios donde circulan cuestiones vinculadas a la "cocina de la investigación", el tiempo destinado a compartir estos procedimientos suele ser acotado, priorizándose aspectos como la formulación de objetivos, la construcción del marco teórico, el trabajo de campo o la presentación de informes.

De este modo, aunque el análisis de datos constituye parte fundamental del proceso investigativo y existen múltiples bibliografías y herramientas tecnológicas o software que "agilizan" ciertos procedimientos, desarrollar saberes y prácticas en torno a su abordaje no resulta una tarea sencilla. Por ello, en mi caso, valoro profundamente el acompañamiento no solo conceptual, sino también experiencial, de mi directora de tesis, así como las sugerencias y recomendaciones de quienes integran comisiones de evaluación de proyectos, cursos y seminarios. Sus orientaciones han posibilitado tanto la ampliación de mis lecturas como el ejercicio de la creatividad para adecuar e integrar estrategias metodológicas de análisis.

Entonces, estamos llevando a cabo el análisis de las narrativas siguiendo los aportes y procedimientos de la Teoría Fundamentada en Datos (TFD). Según Strauss y Corbin (2002), esta metodología implica la construcción de teoría a partir de datos recopilados de manera sistemática y analizados a través de un proceso de investigación. En este enfoque, la recolección de datos, el análisis y las construcciones conceptuales emergentes mantienen una estrecha relación.

En la búsqueda de organizar y recuperar toda la información brindada por cada une de les estudiantes llevamos adelante procesos de codificación abierta y axial, con el propósito de construir categorías analíticas. Las mismas son entendidas como conceptos derivados de los datos, los cuales representan fenómenos y éstos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos y describen las problemáticas y temáticas en estudio (Strauss y Corbin, 2002).

Desde la perspectiva de tales autores, la codificación es un proceso dinámico y fluido. En primer lugar, la codificación abierta "es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Posteriormente, la codificación axial permite establecer relaciones entre categorías y subcategorías, organizando los conceptos en torno a un eje central y vinculándolos a partir de sus propiedades y dimensiones.

En síntesis, cada una de las entrevistas fue grabada y luego transcripta. El hecho de ser una misma la que llevó a cabo esos encuentros dialógicos con les estudiantes favoreció un primer acercamiento y conocimiento de sus trayectorias. Durante el proceso de transcripción, la escucha y las primeras lecturas movilizaron los primeros análisis y reflexiones. A su vez, el intercambio de opiniones y comentarios sobre las entrevistas y algunas características de las trayectorias con mi directora de tesis enriqueció esas primeras interpretaciones. Cabe destacar que la realización de las entrevistas, su transcripción y el análisis preliminar, se integraban en un mismo proceso dinámico y retroalimentado, lo que permitió ajustar la realización de nuevas entrevistas y la profundización de los procedimientos analíticos.

Una vez transcripto el material pusimos en marcha procedimientos para "reducir" el caudal de información, organizarla y sistematizarla, lo que nos llevó a la lectura minuciosa de las entrevistas, a los fines de etiquetar o codificar fragmentos textuales. Durante este momento, analizamos oraciones y párrafos, extrayendo las ideas centrales y asignándoles nombres o etiquetas que sintetizaran su contenido. Seguidamente, a partir de los datos, construimos las categorías analíticas y establecimos las relaciones con sus sub-categorías. Una vez llegada a esta instancia es que pudimos realizar el proceso de integrar las categorías, permitiendo una comprensión más amplia y articulada de las trayectorias educativas.

A su vez, nos valemos de los aportes de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sobre el análisis de datos (auto)biográficos, en función del tipo de entrevista utilizada en esta

investigación. En particular, realizamos un doble análisis: vertical o de cada trayectoria estudiantil y horizontal o comparativo.

El primero focaliza en la singularidad de cada historia educativa, considerando los soportes estructurales de cada relato educativo como caso singular. Clasificamos, comparamos y sintetizamos por medio de categorías de análisis de contenido, atendiendo, por un lado, a la cronotopografia de tiempos y espacios diacrónicamente ordenados, por otro, a universos de creencias (valoraciones acerca de las primeras). A partir del estudio vertical se configuran perfiles biográficos estudiantiles, identificando configuraciones particulares en cada trayectoria, así como su(s) punto(s) de inflexión.

Durante el segundo tipo de análisis, comparamos los distintos perfiles educativos para identificar patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en las trayectorias estudiantiles. Este análisis nos permitió evidenciar regularidades y diferencias en la manera en que les estudiantes transitan por la universidad y se relacionan con su entorno académico, institucional y social. Entonces, a partir de este análisis identificamos tipologías de trayectorias y características recurrentes de cada una. Ambos tipos de análisis, confluyen, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en la elaboración por parte de quien investiga de un nuevo relato o historia de la vida educativa estudiantil, que es propiamente el informe de investigación. Por cuanto, a través de este enfoque, no sólo se reconstruyen las trayectorias individuales, sino que también se integran en un marco interpretativo más amplio, permitiendo comprender las dinámicas y complejidades estructurales y subjetivas que configuran la experiencia universitaria.

Tramas y sentidos: perfiles y dimensiones de las trayectorias educativas en la UNRC

Acorde al proceso de análisis llevado a cabo, presentamos de manera sintética, y a modo de ejemplo, dos perfiles estudiantiles (análisis vertical) y un esquema (análisis horizontal) que resume las principales dimensiones entramadas en la configuración de las trayectorias educativas estudiantiles en el marco de una universidad pública.

Perfil 1: Entre la pertenencia y la ruptura: vínculos, desigualdades y desilusiones en una trayectoria universitaria.

La estudiante ingresó a la carrera Medicina Veterinaria en el año 2013. Se mudó de San Luis a la Ciudad de Río Cuarto para poder cursar. La elección de la carrera estuvo motivada por su gusto y cercanía con los animales, a su vez, optó por la UNRC por su carácter público. Durante los primeros días se hizo de amistades que acompañaron durante toda su trayectoria. Incluso llegó a compartir vivienda con compañeras de la carrera. Destaca la importancia de los grupos de pares y de los momentos de recreación y disfrute, a los que describe como típicos de esa carrera. Menciona el gran tiempo dedicado al estudio, por tratarse de materias "largas y pesadas", asimismo, por no contar con una "base del secundario" en lo referido a materias específicas. Sin embargo, "aprobaba y promocionaba todo", le iba bien, en términos académicos. El punto de inflexión está dado por las prácticas que realizaban en distintas asignaturas, en las que comienza a desilusionarse y perder la sensibilidad, debido al trato que se tenía con los animales y a "ciertas actitudes" de les docentes. Sumado a esto, se encuentra la diferencia que realizaban algunes profesores entre les estudiantes provenientes o con campo y quienes venían de la ciudad, al igual que entre varones y mujeres, estas diferencias redundaban en prácticas desiguales hacia unes y otres. Adicionalmente, en el Centro de Estudiantes tampoco encontraba acompañamiento "estaban en la misma" que les profesores. Experiencia similar le ocurrió con el área de Asesoramiento Pedagógico

de la Facultad. Estas vivencias rememoraron situaciones previas en su transcurso por la escuela secundaria. Todo ello desencadenó problemáticas de salud mental, las cuales fueron abordadas por profesionales fuera de la universidad. Paralelamente, recurrió al área de Orientación Vocacional de la UNRC. A partir de lo cual, reconfigura su proyecto de vida, estudiando otra carrera en su lugar de origen, la cual ejerce en el momento de la entrevista.

Perfil 2: Entre desafíos y reconstrucciones: vocación, interrupción, vínculos y participación. La estudiante, oriunda de Río Cuarto, ingresó a la carrera Licenciatura en Geología, en el año 2020. Luego, en el año 2021 decide comenzar, Ingeniería en Energías Renovables, en la Facultad de Ingeniería. Sus inicios en la vida universitaria estuvieron marcados por la situación de pandemia, la cursada virtual y los desafíos que ésta suponía en una casa compartida con otres integrantes de la familia que también estudiaban y compartían espacios y dispositivos. El punto de inflexión lo encontramos en el año 2022 cuando tuvo que dejar la universidad, puesto que había comenzado a vivir sola, para lo cual necesitaba trabajar. Esta situación la llevó a priorizar el trabajo, sumado a ello, algunas cuestiones vinculadas a salud mental (ocasionadas por la situación de pandemia y los parciales), la llevaron a no inscribirse ni cursar durante el segundo cuatrimestre de ese año. Aunque finalmente renuncia a uno de sus trabajos, vuelve a vivir con la familia. Retoma la cursada en el año 2023, conjugando estudio y un trabajo durante los fines de semana. Expresa que encontró obstáculos para acceder a la beca económica de la universidad. Sin embargo, en este recorrido destaca el acompañamiento pedagógico y afectivo de les docentes, como también los grupos de pares que ha conformado en ambas carreras. A su vez, argumenta que son carreras elegidas a raíz de procesos de orientación vocacional, y se apasiona con las temáticas que abordan. Por otro lado, su trayectoria educativa está fuertemente atravesada por la participación. Lo hace en la Agrupación de Estudiantes de Geología y en los Centros de Estudiantes de Exactas y e Ingeniería, a través de la agrupación Dinámica estudiantil. Valora el acompañamiento de estas agrupaciones en su recorrido educativo, tanto en lo referido a grupo de pares, la construcción de lazos de amistad y acompañamiento académico, como en los recursos que ponen a disposición estos espacios (biblioteca, pizarrón, lugar de estudio). Se trata de una estudiante que es primera generación, lo que interfiere en la comunicación con sus familiares, al no tener elles experiencia o conocimiento de la vida universitaria.

Por otro lado, a partir del análisis horizontal de las narrativas identificamos diferentes dimensiones que configuran y diferencian las trayectorias estudiantiles. Circunstancialmente ubicamos a esas trayectorias en tres tipologías, 11 continuas, 7 discontinuas y 8 de desafiliación. Les estudiantes que integran las tres tipologías de trayectorias presentan diversas características en relación con el acceso a becas, el género, la facultad de pertenencia y el lugar de procedencia. En las trayectorias continuas, predominan quienes no accedieron a la beca económica de la UNRC (8 de 11), siendo mayormente mujeres (6), junto a 4 varones cis y 1 varón trans. Se distribuyen entre diferentes facultades, con mayor presencia en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN). En términos geográficos, la mayoría proviene de Río Cuarto (5), seguidos por estudiantes de otras localidades de la provincia de Córdoba (3) y de otras provincias (3). En las trayectorias discontinuas, también predominan quienes no accedieron a la beca (5 de 7), con una composición mayoritariamente femenina (6 mujeres y 1 varón cis). La distribución por facultades muestra mayor representación en Ingeniería (FI) y Agronomía y Veterinaria (FAyV), mientras que, en términos de procedencia, se observa mayor diversidad, incluyendo un caso de otro país. Finalmente, en las trayectorias de

desafiliación, la mayoría tampoco contó con la beca económica (6 de 8), con una distribución de género que incluye 4 mujeres, 3 varones cis y 1 varón trans. Se presentan principalmente en la Facultad de Ciencias Humanas y en Ciencias Económicas (FCH y FCE), y en términos de procedencia, la mayoría proviene de la provincia de Córdoba (4), seguida por estudiantes de Río Cuarto (2) y de otras provincias (2).

En el esquema que sigue presentamos algunas dimensiones que configuran las experiencias del estudiantado de la UNRC, cabe aclarar que sólo a fines ilustrativos se presentan de manera aislada, dado que, como quedó evidenciado en los perfiles construidos a partir del análisis vertical, se trata de trayectorias atravesadas por la inter-definición de múltiples y heterogéneos aspectos.

Hilos de sentido: reflexividad, experiencia y afectividad en la construcción de trayectorias educativas. Conclusiones

Finalmente, podemos decir que estos conocimientos co-construidos asumen ciertas particularidades:

Se han construido a partir de la reflexividad: dicha cualidad permite dotar de movimiento y dinamismo a la estructura social y hablar de estructuración (Giddens, 1998). Involucra tanto la conciencia discursiva como la acción. Siendo así, en el momento de la acción les agentes son capaces de pensarse a sí mismes y tienen la posibilidad de transformar la acción individual al mismo tiempo que la están realizando; de este modo la acción individual adquiere implicancias sociales. Desde una perspectiva similar, Duque et al. (2016) destacan la reflexividad como clave en la construcción de subjetividades políticas, permitiendo que la propia actividad se convierta en objeto de análisis y posibilite transformaciones subjetivas. En este sentido, la narrativa funciona como una vía privilegiada de reflexión que facilita la comprensión y reinterpretación de la acción humana y social (Lara-Salcedo, 2010, en Duque, et al., 2026)

Sostenemos que la reconstrucción de las trayectorias educativas a través de entrevistas biográfico-narrativas motivó en les estudiantes procesos reflexivos que les permitieron pensar(se), describir, explicar y otorgar significados a sus experiencias universitarias. A la vez, evidenció la relación entre cada estudiante y su recorrido académico con la institución y el contexto sociohistórico en el que participa y al que contribuye a construir. Este proceso de reflexividad, tanto personal como social, favoreció, a su vez, procesos de concienciación, en los cuales se pone en cuestión el propio lugar en el mundo social (y educativo), como también el tipo de sociedad (y universidad) que se desea construir, siendo protagonista.

Conocimientos construidos desde la experiencia, la afectividad y el punto de vista de les actores: los estudios feministas, decoloniales y críticos han permitido ampliar las perspectivas teóricas en las ciencias sociales y humanas, dando lugar a la experiencia, la creatividad, la complejidad y los sistemas no lineales como fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta mirada, el punto de vista de les actores cobra centralidad como productora de aprendizaje con una enorme potencia para construir saberes (López Sánchez, 2023). Así, "el mundo de los significados, ordenado por las ideas, los pensamientos y los valores, fue abriendo paso a la dimensión sensible que también las constituye. El actor social ahora no solo es consciente, sino también sentiente (…)" (p. 273).

En consonancia con esta perspectiva, Morin (1999, 2005) critica el paradigma de la simplificación propio de la modernidad occidental, caracterizado por la disyunción, la reducción y la abstracción, y propone una epistemología de la complejidad basada en la rearticulación entre razón y sentires, la recursividad y la hologramática. En síntesis, se trata de un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, que integra lo racional, lo lógico y lo empírico, apostando por un saber no parcelado ni reduccionista, y reconociendo la inacababilidad, incompletitud e incertidumbre inherentes a todo conocimiento.

Así pues, fueron las experiencias vividas y sentidas de les estudiantes las que, a través de la narración y la reflexividad, permitieron describir trayectorias, caracterizar momentos clave, nombrar acontecimientos significativos, reconocer decisiones y acciones, y construir relaciones entre actores, instituciones y contextos.

Referencias bibliográficas:

Ameigeiras, A. (2019). La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología visual. En Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II. Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). Editorial Gedisa, S.A. Buenos Aires.

Barrancos, D. (2019) "Las ciencias sociales en la encrucijada actual. Aportes y potencialidades de nuestro campo para complejizar la realidad", en: Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria política-intelectual, Martín, A. L. y Valobra, A. M. (comps.), Buenos Aires: CLACSO, pp. 649-658.

Barrera Quiroga, D., Pulido Sánchez, M. y Bautista Gómez, S. (2022). La investigación narrativa en la educación. RAIN, Vol.2, Nº4, Julio-diciembre, 2022.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico - 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007. / / 456 p.; 23x16 cm. Traducido por: Ariel Dilon / / ISBN 978-987-1220-84-7. 1. Sociología. I. Ariel Dilon, trad. II. Título CDD 301

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas.

Trayectorias Universitarias, [S.l.]. Vol.2. Nº 3. Consultado 12-3-2018 en http://old.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769

Castro-Gómez, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 79-91. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Estepa, C. y Maisonnave, M. (2020). Discusiones y estrategias en torno a la democracia, los derechos humanos y el estado. En Derechos Humanos desde América Latina: discusiones y estrategias actuales. Marcelo Andrés Maisonnave ... [et al.]; compilado por Marcelo Andrés Maisonnave; Constanza Estepa. -1a ed- Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2020.

Gándara Carballido, M. E (2019). Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico. -1a ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF

García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1998). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.

Greco, M. B. (2015). Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. En Reflexionando las disciplinas. Bogotá: UNIMAR.

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. En R evista Venezolana de Estudios de la Mujer, vol. 12, no. 28, pp. 63-98

Mignolo, W. (2010). Desobediencia Epistémica, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. Revista Iberoamericana de Educación N° 62 (2013), pp. 119-141 (ISSN 1022-6508) - OEI/CAEU

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, España: Gedisa

Paparini, C. (2016). TRACES, Programa de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en la UNCuyo 2012-2014. Una experiencia para ampliar el derecho a la educación superior. Cap.13. En El derecho a la Universidad en perspectiva regional / Adriana Chiroleu [et al.]; compilado por Damián Del Valle; Federico Montero; Sebastián Mauro. -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC- CONADU: CLACSO, 2016.

Platero, R. (L). (2014). Capítulo 4. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. La Muralla: Madrid.

Previtali, M. (2013). Encrucijadas ético políticas en la construcción del conocimiento. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación en una villa de Córdoba. En Paulín Horacio (coord.) Teorías e intervenciones en psicología social. Ed. Brujas: Córdoba. pp. 101-122.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Edgardo Lander (ed.), La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. pp. 201-245. Caracas: CLACSO.

Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En Barbosa, Jorge Luis y Pereira, Lewis Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Sincelejo (Colombia): Cecar.

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 46-62

Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En: El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Sautu, Ruth [comp.]. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999. Pp-21-60

Sautu, R., González, López y Damiani. (2020). La interpretación subjetiva de la historia. Las perspectivas macro, meso y microsociales en la investigación biográfica. En Biografías y sociedad: métodos y perspectivas / Ernesto Meccia... et ál.; contribuciones de Rossi Carolina... et ál.; dirigido por Ernesto Meccia; prólogo de Juan Ignacio Piovani. 1a ed. — Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2020. Libro digital, PDF (Cátedra) pp. 331-351.

Terigi, F. (2009). La Inclusión Educativa: Viejas Deudas y Nuevos Desafíos. En Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. Nómadas 40. Abril de 2014. Universidad Central. Colombia.

Vain, P. (2022). El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas. RAIN, Vol. 2, Nº4, Julio-diciembre, 2022.

Vasilachis, I. (COORD.) (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa: Barcelona

Zaffaroni, R. (2021). Las dos historias de los Derechos Humanos. En La tecl@ eñe.

Documentos consultados

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2018). Documento final. Córdoba, Argentina: IESALC UNESCO.

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. N° 27.204. (2015). Disponible en Texto completo | Argentina.gob.ar

Notas

[1] Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctoranda en Ciencias Sociales, UNRC. Docente en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. daianabustos@hum.unrc.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-1221-3009

[3]La experiencia narrada conjuga lo singular y lo colectivo: las decisiones y situaciones sobre las que se comparte y reflexiona son, en algunos casos, propias de la autora y tesista; en otros, se trata de cuestiones compartidas con la directora de tesis, así como con un colectivo más amplio (referentes teóriques con quienes dialogamos en esta producción). Por ello, esta narrativa combina distintos modos y tiempos de escritura, principalmente la primera persona del singular y la primera persona del plural.

[4]En el sentido de Sautu

[5]El problema del sexismo en ciencia no ha sido sólo, ni principalmente, el de establecer diferencias entre hombres y mujeres, sino fundamentalmente la jerarquización de esas diferencias, siempre desventajosas para el mismo género y que dio respaldo a una desigual repartición de los roles sociales. (…) Las mujeres no sólo son discriminadas sino también segregadas: marginadas a tareas rutinarias y lejos de la creatividad teórica (Maffía, 2007).

[6]Frente Sindical de Universidades Nacionales; Federación Universitaria Argentina (FUA); Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2024). La universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social | CIN Frente Sindical de Universidades Nacionales; Federación Universitaria Argentina (FUA); Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2024).