

ARTÍCULO

Aportes del enfoque biográfico-narrativo
al estudio de las trayectorias estudiantiles
universitarias¹*Contributions of the biographical-narrative
approach to the study of student trajectories*

PABLO DANIEL VAIN

Universidad Nacional de Misiones, CONICET. Argentina

Correo electrónico: pablodaniel.vain@gmail.com

Recibido el 1 de noviembre 2021; Aprobado el 14 de septiembre del 2022

RESUMEN

Los estudios acerca de las trayectorias de los estudiantes de la educación superior son de relativa data, aunque aparecen asociados a otros constructos, algo más antiguos, como: rendimiento académico, tasa de graduación, deserción, desgranamiento, eficiencia terminal, etc. Las trayectorias estudiantiles, son trayectos procesuales, relacionales y contextualizados, y se construyen a nivel singular, social, histórico y político. El riesgo de registrar y medir tasas e indicadores, en lugar de una aproximación cualitativa a las vidas de los estudiantes, que inciden en sus trayectorias académicas, puede generar que detrás de los números queden ocultos los verdaderos sujetos de la formación universitaria.

¹ Por razones de fluidez lectora, se utilizará en este artículo un genérico, sin que esto implique discriminación de género.

PALABRAS CLAVE	Trayectorias académicas; Educación superior; Narrativa; Enfoque biográfico; Inclusión
ABSTRACT	Studies of the trajectories of higher education students are relatively old, although they appear associated with other constructs, somewhat older, such as, academic performance, graduation rate, dropout, shelling, terminal efficiency, etc. Student trajectories are processual, relational and contextualized trajectories, and are constructed at a singular, social, historical and political level. The risk of recording and measuring rates and indicators, instead of a qualitative approach to the lives of students, which affect their academic careers, can cause the true subjects of university education to be hidden behind the numbers.
KEYWORDS	Academics trajectories; Higher education; Narrative; Biographic approach; Inclusion

El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Jean Clandinin y Michael Connelly

INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca de las trayectorias de los estudiantes de la educación superior son de relativa data, aunque aparecen asociados a otros constructos, algo más antiguos, como: rendimiento académico, tasa de graduación, deserción, desgranamiento, eficiencia terminal, etc.

En la literatura se observa que muchas veces se utilizan indistintamente, los términos trayectorias escolares, trayectorias educativas y trayectorias académicas. Este último término sería el que más se ajusta a lo que propondremos en este artículo, pero como lo académico es pensado, en general, como el devenir por la educación superior formal en el marco institucional, será trayectorias estudiantiles como se las nombrará aquí, porque precisamente el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan.

Para abordar esta cuestión, se organizará el análisis en cuatro dimensiones: (a) ético-política; (b) teórico-conceptual; (c) epistemológica; y (d) metodológica.

LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO HUMANO

Bourdieu, decía que los puntos de vista son vistas tomadas a partir de un punto (Kaplan, 2008; Gutiérrez, 2005). Esto nos conduce a la necesidad de explicitar desde qué posicionamiento ético-político vamos a pensar las trayectorias estudiantiles. Esta no es una cuestión menor, en tanto esta definición condicionará justamente nuestra conceptualización acerca de las trayectorias estudiantiles.

Por eso planteamos, que en este caso, vamos a mirirlas/pensarlas desde nuestro compromiso de asumir la educación superior como un derecho humano.

Cabe recordar que la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) realizada en Córdoba del 11 al 14 de junio de 2018 refrendó

(...) los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (CRES, 2018: 6)

Sin embargo, la historia muestra que la universidad no es una institución abierta, democrática y plural, capaz de albergar a los sujetos que constituyen la amplia diversidad humana; porque aunque los estudios acerca de los modelos universitarios clásicos (francés o napoleónico, alemán o humboldtiano y anglosajón) los presenten como configuraciones institucionales distintas, con propósitos disímiles y actividades diversificadas, estos modelos fundacionales, siempre tuvieron como propósito fundamental formar a las élites dirigentes.

Por otro lado, el desarrollo del capitalismo a partir de la revolución industrial y la génesis y emergencia de la escuela, nos llevan al análisis de la mutación de la universidad de élite hacia la universidad de masas. En trabajo anterior señalamos:

Este cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela. En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica. Para lograrlo, la escuela adopta un ordenamiento y regulación

similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. (Schewe y Vain, 2021: s/n)

En este marco, la universidad de masas -tributaria de la escuela pública- extiende el mandato fundacional de esta última institución, prometiendo transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de las clases medias, más que de los trabajadores.²

Sin embargo, la universidad de masas, que discursivamente sería presentada como una institución democrática e inclusiva, trasladó a su interior la lógica de la meritocracia, heredera de su elitización previa y la promoción de éxito individual, como sostén del sistema capitalista.³ En relación con la meritocracia, Sandel señala que:

En una sociedad desigual, quienes aterrizan en la cima quieren creer que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, eso significa que los ganadores deben creer que se han “ganado” el éxito gracias a su talento y esfuerzo. (Sandel, 2021: 23)

Por eso sostenemos que

(...) una de las tensiones que se plantean en las universidades públicas en la actualidad: es la tensión entre inclusión y meritocracia. La suposición de que los “buenos” rendimientos académicos serían el producto de “voluntades” individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, etc.) y se despliegan en contextos diferentes, conduce a un callejón sin salida. Ya que en este sentido, el mérito sería una disposición individual y el éxito en el sistema de educación superior, dependería solamente del esfuerzo de los estudiantes; produciéndose una “selección natural” (en el mejor sentido darwinista). Esto es el mérito sería la expresión de la “supervivencia del más apto.” (Vain en Loss y Vain, 2018: 364)

Dicho esto, resulta fundamental expresar que las trayectorias estudiantiles, son trayectos procesuales, relacionales y contextualizados.

² No obstante hubo experiencias que apuntaban a la clase trabajadora, como la Universidad Obrera Nacional (UON) en Argentina (1952-1955) cuyo proyecto fue lamentablemente desarticulado con el golpe militar de 1955. (Malatesta, 2010).

³ Sobre esto, puede consultarse el clásico de la Sociología: Weber, M. (1969). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península

Pero otro aspecto de la dimensión ético-política tiene que ver con los conocimientos validados por las instituciones de educación superior, el régimen de verdad (Foucault, 1990) que regula la formación, la investigación y la extensión en nuestras universidades. Sin duda, las universidades occidentales modernas están estructuradas, desde el punto de vista epistemológico, a partir de una colonialidad del saber que emana de una racionalidad científica occidental, como sostiene De Sousa Santos (2021), quien propone un cambio paradigmático desde una epistemología del sur y una justicia cognitiva global.

Retomando entonces la perspectiva de la educación superior como un derecho humano, es imperioso destacar que no se trata meramente del derecho al ingreso o eventualmente a la permanencia y el egreso, en un tiempo razonable. Se trata también de los contenidos que se seleccionan, relacionados con un modo de comprender la realidad, en general, y el sentido de las instituciones de educación superior, en particular. Esto nos conduce a plantear que la educación superior como derecho humano, no solo debe concretarse en universidades inclusivas, sino también plurales.

Además, todo esto relacionado con las posibilidades y limitaciones de las universidades para ser espacios sociales que permitan alojar las diferencias. En un trabajo bien interesante, Skliar y Giuliano expresan que no deja de sorprenderlos:

(...) la sensación de que las “altas casas de estudio” solo son capaces de conservar su pretensión de altura -de jerarquía, de encumbramiento de personas, grupos y autorías, de separación con la *polis*-, pero parecen haber perdido tanto su carácter de ser casas -hogares, atmósferas, micro-climas de acogida y hospitalidad. (Skliar y Giuliano, 2020: 67)

Como luego desarrollaremos, estamos convencidos que las trayectorias estudiantiles son singulares, sociales, históricas y políticas; y por ello tiene sentido preguntarse acerca de la inclusión y la hospitalidad de nuestras instituciones, para con colectivos tradicionalmente excluidos de la universidad, tales como: indígenas, sujetos portadores de discapacidad, inmigrantes, afrodescendientes, campesinos, del colectivo LGBTQIA+ y/o que pertenecen a los sectores sociales vulnerables, entre otros; como así también interrogarnos acerca de qué aspectos de la impronta patriarcal, marcan nuestras prácticas universitarias.

En un artículo que escribimos con Lelia Schewe, decíamos:

Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir “una inclusión excluyente”-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con

el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico. (Schewe y Vain, 2021: s/n)

Pero es verdad, que los intentos de democratización del acceso a la universidad en Argentina,⁴ con la eliminación del examen de ingreso establecida en 1953, derogada por la dictadura de Onganía (1967) y repuesta con el retorno a la democracia, luego de la dictadura cívico-militar-eclesiástica (1976-1984), así como el ingreso irrestricto -instaurado en el gobierno de Héctor J. Cámpora en 1973 y eliminado por la dictadura iniciada en 1976. Como también la gratuidad de la enseñanza de grado aprobada en 1949 y que también siguió los avatares relacionados con la alternancia entre gobiernos democráticos y de facto; es solo una quimera, si no van acompañados y articulados con: una formación universitaria de calidad, condiciones para la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario y medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables.

LA DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL. CAMINOS, SENDEROS, AVANCES, RETROCESOS...

Cuando intentamos conceptualizar, generalmente recurrimos a un diccionario y los hispanoparlantes, buscamos en el Diccionario de la RAE⁵ y allí encontramos estos significados del término Trayectoria:

TRAYECTORIA:

1. Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento.
2. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

Aunque la segunda acepción pareciera la indicada para abordar las trayectorias estudiantiles, resulta interesante seguir la lógica de la primera acepción, que proviene de la física.

Dicen los manuales de física que la *trayectoria* es el recorrido que describe un cuerpo al desplazarse, respecto de un sistema de referencia. O dicho de otra forma, es la sucesión de puntos que recorre un cuerpo que al unirlos obtenemos la trayectoria que ha descrito.

⁴ Cabe señalar que, aunque la Reforma Universitaria de 1918 fue una gesta fundamental para la transformación, no solo de las universidades argentinas, sino también del resto de América Latina, los estudiantes reformistas de Córdoba no pedían -por cuestiones históricas- el ingreso irrestricto y la gratuidad.

⁵ Real Academia de la Lengua Española.

La trayectoria se diferencia del *desplazamiento*, que es un vector que va del principio al final de la trayectoria.

Recurrimos a la física porque pensamos que nos permitirá comprender, analógicamente, como piensan las trayectorias educativas, muchos investigadores y gestores que las estudian y/o las utilizan.

Leemos por ejemplo, en un reporte de investigación, publicado en una revista científica⁶ que:

La trayectoria académica se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características similares (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa (es decir, desde el ingreso hasta la conclusión de los créditos y los requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios). Este constructo también incluye el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad

Podríamos decir, siguiendo la analogía que planteamos anteriormente, en relación con el conocimiento de la física, que la medición de las trayectorias se podría apreciar, comparando el desplazamiento con la trayectoria.

Briscoli (2017) desarrolla el enfoque de Terigi, en relación con las denominadas *trayectorias escolares teóricas*:

Según la autora, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2008).

Parafraseando el trabajo de Terigi, podemos pensar la posible existencia de ciertas trayectorias académica teóricas, es decir de un recorrido académico esperado según la progresión lineal prevista por las instituciones de educación superior (IES), en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Ni más, ni menos que la duración de las carreras, previstas en unos planes de estudio, para alumnos genéricos y descontextualizados.

Esta lógica, que se construye sin considerar las biografías de cada sujeto-estudiante, es la que muchas veces se emplea para “medir” la eficiencia de los sistemas de la ES. Dice un manual para la evaluación institucional, por ejemplo, que: “La tasa de graduación muestra

⁶ La identidad, por respeto a los autores -con quienes no se pretende establecer una polémica, mediante este artículo- se mantendrá en estricta reserva.

el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo teórico previsto en el plan de estudios o un curso más.”⁷

En el mismo manual se define el rendimiento académico como las calificaciones obtenidas por los estudiantes, a lo largo de su carrera.

Como vemos, la medición de la tasa de graduación: se basa en esa comparación, en la cual las *trayectorias teóricas*, se miden desde los “desplazamientos” (recordemos: una recta que une el punto de partida con el de llegada) y las *trayectorias reales* (que son esos recorridos no necesariamente lineales, sino caracterizados por avances, retrocesos, desvíos, etc.), estarían representadas por lo que en física se llama “trayectoria.”

Por otro lado, nos preguntamos ¿el rendimiento académico puede decirnos algo sobre las trayectorias estudiantiles? Dificilmente, porque por una parte, la variabilidad de los criterios de los docentes para rotular el desempeño de los alumnos lo hace imposible; y por otro lado, porque ese desempeño traducido a calificación, muchas veces no da cuenta de los procesos de aprendizaje, sino de un producto determinado en un momento dado.

Pero la “vista desde un punto” que enunciamos antes, nos lleva a concluir que estudiar las trayectorias académicas con la lógica de las tasas de graduación y el rendimiento académico, no condice con la definición de la educación superior como un derecho humano.

Es interesante, para ampliar la mirada en relación con la lógica presentada previamente, un artículo de Ana García de Fanelli en el cuál se “...analiza la producción científica llevada a cabo entre el 2002 y el 2012 que investigó los factores que inciden sobre el rendimiento académico y el abandono de los estudiantes de las universidades nacionales de la Argentina.” (García de Fanelli, 2014).

En esa publicación, es posible identificar que muchos investigadores realizan esos estudios con la intención de saber si el modo en que organizamos: el currículum universitario, las prácticas de la enseñanza, las modalidades de evaluación, son los apropiados para una formación con calidad; pero muchos, también, porque buscan medir la *eficiencia del sistema*. Pero el riesgo de registrar y medir los *desplazamientos*, en lugar de una aproximación cualitativa a las vidas de los estudiantes, que inciden en sus trayectorias académicas, puede generar que detrás de los números, queden ocultos los verdaderos sujetos de la formación universitaria.

A modo de ejemplo, podemos abordar una categoría que se utiliza mucho en los últimos años: *estudiantes de primera generación de universitarios*. En una publicación, se afirma que “...los estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres no son graduados universitarios, tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios.” (García de Fanelli, 2017). Contar con ese dato es interesante, pero si se asocia el concepto

⁷ Tomado -a modo de ejemplo- del Portal de Transparencia de la Universidad de Huelva, España. <http://transparencia.uhu.es/transparenciaUHU/catalogo/tasa-de-graduacion-gradados>

estudiantes de primera generación de universitarios a la noción de *Capital Cultural* acuñado por Bourdieu, el análisis se torna necesariamente más complejo.

El capital cultural puede existir bajo tres formas -dice Bourdieu-: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe de garantizar- las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987)

La diferenciación de estado que realiza el sociólogo francés, nos permite comprender que la distribución de dicho capital entre los diversos sujetos (Bourdieu los llamará *agentes sociales*) no es homogénea entre los tres estados. Por ejemplo, un sujeto que vive en una familia cuya madre y/o padre no son graduados universitarios (capital cultural institucionalizado), pueden ser consumidores de bienes culturales (capital cultural objetivado) o por el contrario, no estar interesados en cuadros, libros, diccionarios, computadoras, acceso a internet, etc. Esta disimilitud entre los tres estados del capital cultural, para un sujeto en particular, pone en evidencia la limitación de la categoría estudiantes de primera generación de universitarios, para analizar las trayectorias estudiantiles.

Dicho esto, vamos a retomar la idea que implica asumir que las trayectorias académicas son a la vez: singulares, sociales, históricas y políticas. Singulares porque tienen que ver con la constitución del psiquismo, que como sabemos, supone un concepto de sujeto que está fuertemente asociado a la psicología cognitiva (sujeto cognoscente) y particularmente al psicoanálisis. Es social y en este sentido lo podemos pensar a partir de Bleichmar, quién distingue constitución del psiquismo y producción de subjetividad, y se refiere a este segundo concepto como

La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (Bleichmar, 1999: s/n)

Nuestras concepciones sobre la justicia, la política, la democracia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social.

Pero además, las trayectorias se construyen en un marco histórico. No es lo mismo la trayectoria estudiantil en una universidad elitista como la napoleónica o la humboldtiana, que en una universidad de masas que intenta ser inclusiva.

Finalmente, decimos que las trayectorias son políticas, esto es que están fuertemente ligadas al poder. En una investigación llamada “Las relaciones de poder en el aula universitaria: Un caso paradigmático: el examen II” consideramos que:

Otro aspecto de esa topología del examen, es la posición de enfrentamiento. Los actores no solo se encuentran frente a frente, sino que están enfrentados, esto es en relación de conflicto, de competencia, y en el contexto de un vínculo desigual y asimétrico. No se trata de pares que se sientan a conversar en torno de una mesa, se trata unos sujetos de menor jerarquía, que comparecen ante otros, que los inquietan desde detrás de esa mesa. (Vain y otros, 2008: 83)

Por lo tanto, resulta central tener en cuenta que para investigar las trayectorias estudiantiles universitarias, es necesario partir de que vamos a indagar sobre sujetos en contexto, sobre biografías en contexto. Porque como afirma Bracchi

Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, es necesario considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, por lo que al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto socio-histórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan (Bracchi, 2016: 3).

Otra cuestión ligada a la construcción de las trayectorias estudiantiles, es el proceso de socialización de los alumnos, a partir de su ingreso a la universidad. En relación con la discontinuidad que supone ese pasaje de la escuela media a la educación superior, Manuale recupera las ideas de Coulón y señala:

Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes: • Tiempo del extrañamiento o separación • Tiempo de aprendizaje o adaptación • Tiempo de afiliación o adhesión. Un primer tiempo del extrañamiento, donde el estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior, un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas.

Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria... (Manuale, 2013: 47)

Por otro lado, Feldman -a partir de las ideas de Jackson- plantea que:

(...) en los formatos clásicos de enseñanza universitaria reside un supuesto que Philip Jackson (2002) llama “de la identidad compartida”. Este lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. (Feldman, 2015: 20)

En realidad, la identidad compartida es producto de una construcción que sigue el derrotero descrito por Coulón: extrañamiento o separación, aprendizaje o adaptación y afiliación o adhesión, y ese proceso no es transitado del mismo modo por cada estudiante. Por eso, también las categorías basadas en el “año que cursa” o “cantidad de asignaturas aprobadas en un momento dado” dicen poco, acerca de las trayectorias estudiantiles.

Entonces ¿cómo abordar las trayectorias estudiantiles universitarias, en tanto singulares, sociales, históricas y políticas? Eso es lo que intentaremos presentar en el próximo apartado.

LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA. SUJETOS QUE (SE) INVESTIGAN

Una de las discusiones en torno al modo en que se construye el conocimiento en las ciencias sociales, tiene que ver con la llamada relación sujeto-objeto. Desde la perspectiva de las epistemologías positivistas, el investigador (sujeto) produce conocimiento sobre el otro (objeto), pero este tipo de relación perdura, aún en buena parte de los abordajes hermenéuticos.

Hacia 1932, Heisenberg recibió el premio Nobel de Física, al formular el Principio de Incertidumbre. Este autor mencionaba que “Lo que estudias, lo cambias”. Varios años más tarde, el cantautor español Ismael Serrano, decía al presentar una canción: “En 1927 un matemático formuló un principio, lo llamó principio de incertidumbre, decía algo así como que nada puede predecirse con exactitud, siempre queda un margen de incertidumbre en el conocimiento humano. (...) El principio está relacionado con el hecho de que el observador, por el mero hecho de ser testigo influye en la realidad que está observando, la altera e introduce una variable de indeterminación (...)”

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz (1989: 26) nos advierte que “ Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han ‘estado allí’, sino que (...), de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”

En algún sentido, tanto el Principio de Incertidumbre formulado por Heisenberg, como el concepto de “estar allí” de Geertz ponen en entredicho la validez del conocimiento interpretativo, en su matriz hermenéutica sujeto-objeto. Marcus y Cushman entienden que

Tal como lo articula Gadamer (Gadamer, 1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto. (Marcus y Cushman, 1992: 185).

En la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo que proponemos para indagar las trayectorias estudiantiles, la idea principal es considerar que el enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender como se construyó/construye la trayectoria -en este caso- de un estudiante a partir de su propia voz.

La perspectiva narrativa nos permite -afirman Leite Méndez y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender. (Leite Méndez y Rivas Flores, 2009: 89)

Esto significa, que desde este planteo epistemológico, el conocimiento es producto de la narrativa que se establece en un encuentro entre dos sujetos, que colaboran entre sí, para comprender. Tal como lo propone Cortés González (2013) encuentro dialógico entre sujetos.

La diferencia entre relato y narrativa puede facilitar la comprensión de lo que estamos planteando, porque desde este enfoque el relato es aquello que el sujeto con quién investigamos nos cuenta, mientras que la narrativa es el producto del diálogo con el entrevistador. Pero para que el relato se construya como narrativa, debe producirse “... la comprensión a través de una reelaboración de las vivencias y fragmentos de vida que ayudan a darle un valor único, pero extrapolable, a la comprensión de la realidad.” (Cortés González: 2013: 24).

En este marco, Rosane Krebsburg Molina introduce algo muy importante:

(...) al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, aunque sea por tiempos más o menos cortos y discontinuados, es imprescindible ejercer una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición del investigador, este puede ser considerado uno de los más grandes desafíos éticos y con el que nos encontramos en cada momento.” (Krebsburg Molina, 2011: 35)

Es evidente entonces, que investigar desde la perspectiva biográfico-narrativa, requiere una metodología particular, aunque algunas de sus técnicas sean comunes a otros tipos de investigación (entrevistas, observaciones etnográficas, etc.).

LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA. LA CONVERSACIÓN

No tiene este escrito la pretensión de desplegar modelos de investigación, descripciones de métodos y técnicas, pero se hacen necesarias algunas pinceladas, para que los lectores que no conocen el enfoque biográfico-narrativo, puedan formarse una idea aproximada, para comprender porque creemos que es un modo alternativo de estudiar las trayectorias estudiantiles en la universidad.

Una primera consideración se relaciona con la dimensión temporal, ya que una característica del enfoque, es la comprensión de un fenómeno que se desarrolla a través del tiempo. Precisamente, en relación con las trayectorias académicas, Flavia Terigi afirmaba, en una entrevista que le realizaron en 2019:

Veíamos la necesidad de entender procesos largos más que momentos específicos. La incorporación de la dimensión temporal analizando las trayectorias.

Por lo demás, intentaremos desarrollar, a modo de síntesis muy esquemática, una descripción de los momentos de una investigación biográfico-narrativo, tal como la entendemos. Esos momentos serían:

1. Identificación del/los sujetos
2. Encuadre
3. Contextualización etnográfica
4. Proceso dialógico
5. Elaboración de conclusiones

Identificación del sujeto

Indudablemente, la búsqueda de uno o varios sujetos, con los cuales se pretende investigar en forma compartida, es un momento relevante, habida cuenta de que hay algunas cuestiones conceptuales y operativas que resolver.

Las conceptuales se relacionan con la búsqueda de una suerte de “sujeto paradigmático”, es decir un actor social cuya vida esté fuertemente vinculada con nuestro objeto de investigación. Generalmente se pueden identificar un atributo principal y otros complementarios. En el caso de las trayectorias estudiantiles, el atributo principal es ser estudiante universitario, mientras que complementariamente nos pueden interesar alguna de estas características: nivel educativo de sus padres (pensando, por ejemplo, en el caso de primera generación de universitarios); su situación socio-económica; su pertenencia a un determinado colectivo étnico-cultural (indígenas, afrodescendientes, gitanos, etc.), su capital cultural en todos o algunos de sus estados; momento de su tránsito por la universidad (ingresantes, cerca de egresar, graduados, etc.); su género (biológico o auto percibido); etc.

En cuanto a las cuestiones operativas, importa que se trate de sujetos interesados en participar en un proceso de este tipo, que implica -entre otras cosas- disponer de tiempo, estar dispuesto a contar su vida y a participar en los procesos de devolución.

Una de las críticas que se realizan respecto a este enfoque es el nivel de generalización que puede lograrse, investigando con uno o pocos sujetos. Sin embargo, como afirma Van Manem (2003: 28.) “...un conocimiento universal o esencial sólo puede ser intuitivo o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida.”

Encuadre

Este momento supone acordar una suerte de contrato-compromiso entre el investigador y el sujeto cuya biografía será construida de forma colaborativa, a los fines de establecer los compromisos de cada uno, entre estos: actividades a realizar, cronograma estimado, lugar de encuentro, participación en el proceso de validación, consentimiento informado,⁸ etc.

Contextualización etnográfica

En tanto venimos hablando de biografías en contexto, resulta importante desarrollar estudios (preferentemente antes del inicio del Proceso dialógico) que permitan conocer

⁸ “El consentimiento informado es un proceso, en el que una persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma.” Mondragón-Barrios L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación Investigación clínica. Hospital de Enfermedades de la Nutrición, 61 (1). 73–82.

el marco actual en el cual se “mueve” el sujeto cuya historia de vida realizaremos. En este sentido, el enfoque etnográfico puede ser muy interesante. Anthony Giddens (2004: 810) define la etnografía como

(...) el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social. La investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones sociales; esto se consigue mediante la participación directa del investigador en las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado.

Proceso dialógico

Este es el momento central de la construcción de las narrativas, porque es la conversación entre los sujetos que participan, la práctica mediante la cual el relato se convierte en narrativa. En esa conversación, que no está mediada por ningún guion previamente establecido, no se busca lograr un relato cronológico de la vida del biografiado. Es decir, se trata de un conjunto de entrevistas no estructuradas, cuyo origen y desarrollo lo irán definiendo ambos sujetos, en el devenir del proceso.

Terminada cada entrevista, el investigador entregará al agente de la investigación, la desgrabación de la misma y este último podrá, en cierto sentido, deconstruirla y eventualmente podrá proponer cambios, ya que a partir de la lectura de lo dicho, pueden surgir revisiones y reconsideraciones, como la necesidad de incluir agregados y/o suprimir partes. Esto supone, como Leite y Rivas Flores (2011: 78) sostienen, que la devolución:

En primer lugar, supone, como ya estamos apuntando, una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. Lo cual nos lleva al campo de las opciones políticas e ideológicas que como grupo intentamos traer siempre al escenario de la investigación. En este sentido, la devolución desde este punto de vista supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida (...)

El proceso de construcción de la narrativa implica un proceso dinámico y espiralado: entrevista - desgrabación - validación - entrevista... y así sucesivamente, hasta que se produzca un efecto de saturación, esto es: hasta que los relatos empiecen a reiterarse y no aporten nada nuevo para enriquecer la narrativa.

ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Esta última etapa implica que el investigador irá extrayendo de la narrativa, aspectos relevantes que puedan incluirse e irá haciendo lecturas acerca de las mismas, generando un marco preferentemente compartido con el sujeto con el cual trabaja.

Leite Méndez describe este proceso del siguiente modo:

Muchos autores señalan que no existe una forma única en el análisis de los datos, de la información (Bertaux, 1988; Kornblit, 2004; Sautu, 2004; Cornejo, 2008; Marinas, 2004; Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993, 2007; Santamarina y Marinas, 1995). Más bien se define a partir de la finalidad de la investigación y de ciertas consideraciones epistemológicas y metodológicas acerca de la construcción del conocimiento. Así, podemos encontrar diversas propuestas de análisis para los relatos e historias de vida: el análisis clínico (Sharim 2005); un modelo basado en el análisis actancial de Greimas (Duero, 2006; Duero y Limón, 2007; De Villers, 1999); el análisis de la sociología clínica (De Gaulejac, 1999); el análisis de la identidad (Demazière y Dubar, 1997); la comprensión escénica (Marinas, 2004) y el análisis desde redes sociales (Verd, 2006). (Leite Méndez, 2011: 195)

De manera que cada investigador y/o equipo de investigación seguirá el camino de tratamiento de datos cualitativo que más conozca y/o mejor maneje, pero es muy importante destacar que en línea con lo que venimos planteando, el sujeto biografiado participe en la elaboración de estas conclusiones.

(IN) CONCLUSIONES

En la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo, que propusimos para indagar sobre las trayectorias estudiantiles universitarias, la idea principal fue considerar que dicho enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender como se construyeron/construyen las trayectorias de los estudiantes, a partir de su propia voz.

Esta propuesta nos invita a realizar estudios que superen los reduccionismos de las mediciones, en las cuales los sujetos quedan ocultos detrás de los números.

No negamos que es importante, especialmente para el diseño de políticas públicas y la gestión de las universidades, contar datos que nos posibiliten saber si el modo en que organizamos: el currículum universitario, las prácticas de la enseñanza, las modalidades de evaluación, son los apropiados para una formación con calidad; pero -desde nuestro parecer- serían limitados, si no buscamos el modo de ahondar en cómo se construyen, desde cada subjetividad, las trayectorias, que son procesuales y no lineales.

Por eso (In) conclusiones, porque lejos de concluir, esta propuesta pretende abrir otros caminos.

REFERENCIAS

- Bleichmar, Silvia. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>
- Bourdieu, Pierre (1987). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Sociológica, N° 5 UAM-Azcapotzalco, México: 11-17.
- Bracchi, Claudia. (2016). *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. Trayectorias Universitarias. Volumen 2. N° 3. 3-14
- Briscoli, Bárbara. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares*. Actividades investigativas en educación. Volumen 17 Número 3: 1-30
- Cortés González, Pablo. (2013). El guiño del poder. La sonrisa del cambio. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).
- De Sousa Santos, Boaventura. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO
- Feldman, Daniel. (2015). *Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema de la universidad*. Trayectorias Universitarias. Volumen 1. N° 1. 20-27.
- Foucault, Michel. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- García de Fanelli, Ana. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6. Número 8.
- García de Fanelli, Ana. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, ESAL; N° 2017 (1): 14-15. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/9424>
- Geertz, Clifford. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a la sociología de Pierre Bourdieu*. Valparaíso: Ferreyra.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES)*. Córdoba, 2018.
- Kaplan, Carina. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Colihue
- Kreusberg Molina, R. Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Leite Méndez, Analía (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).
- Leite Méndez, Analía y Rivas Flores, José I. La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Leite Méndez, Analía y Rivas Flores, José I. en Rivas Flores, José I. y Herrera Pastor, David. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- Leite Méndez, Analía y Rivas, José I. (2013). *La investigación biográfica y narrativa*. Recuperado el 11 de octubre 2013 de URL <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impel/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias>.
- Loss, Adriana y Vain, Pablo. (2018). *Ensino Superior e inclusão*. Curitiba: CRV.
- Malatesta, Alicia. (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria: la conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Córdoba: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Manuale, Marcela. (2013). *El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas*. Aula Universitaria. N° 15. 43-57
- Marcus, George y Cushman, Dick. Las etnografías como textos, en Reynoso, Carlos. (1992). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Sandel, Michael. (2021). *La tiranía del mérito*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Schewe, Lelia y Vain, Pablo. (2021). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad (discursos y prácticas). *Pensamiento Universitario*. N° 20. (En prensa)
- Skliar, Carlos y Giuliano, Facundo. (2020). La universidad: lo que ha sido, lo que es y ¿qué será? *Pensamiento Universitario*. N° 19. 66-78
- Terigi, Flavia. (10 de diciembre de 2019). *Trayectorias educativas: un cambio de perspectiva*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d/trayectorias-educativas-uncambio-perspectiva>
- Vain, Pablo y otros (2008). *Informe final del Proyecto 16H195: Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: El examen*. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS. UNaM.
- Van Manem, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.