

5. Aproximaciones en clave interseccional a las trayectorias educativas en la universidad pública

Intersectional approaches to educational trajectories
in public universities

Daiana Anahí Bustos¹ @  Viviana Macchiarola² @ 

^{1 y 2} Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en una investigación doctoral en curso en la que analizamos cómo se entraman dimensiones socioeconómicas, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivas en la construcción de trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde una perspectiva que articula derecho, complejidad e interseccionalidad. Entendemos las trayectorias como procesos no lineales, situados y atravesados por relaciones de poder, en los que el acceso, la continuidad y el egreso se configuran en la intersección de dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas. Asumimos una mirada compleja y situada del derecho a la educación superior como bien público y colectivo, que requiere políticas inclusivas que reconozcan y reparen desigualdades históricas. A través del análisis de tres experiencias —de continuidad, discontinuidad y desafiliación— desentrañamos los modos en que desigualdades y privilegios se articulan en los recorridos educativos, incidiendo en puntos de inflexión y en las (im)posibilidades de sostenimiento de la vida académica. El análisis comprende tres niveles: estructural (intersecciones entre clase, género, territorio), institucional (crítica al modelo pedagógico y epistémico) y de las prácticas de resistencia, disputa y reafiliación que habilitan nuevos sentidos y formas de habitar la universidad, en contextos diversos. También destacamos la potencia de metodologías sensibles e integradas que habilitan narrativas reflexivas y de resignificación para quienes las comparten.

Concluimos que la universidad pública se constituye como un espacio en disputa, entre lógicas de inclusión-excluyente y proyectos transformadores. Apostamos a avanzar hacia una universidad que aloje trayectorias diversas y promueva la justicia educativa, epistémica, de género y social.

Palabras clave: Trayectorias educativas; universidad; interseccionalidad; desigualdades; derechos

Intersectional approaches to educational trajectories in public universities

ABSTRACT

This article is part of ongoing doctoral research in which we analyze how socio-economic, political-institutional, pedagogical-curricular, and subjective dimensions are intertwined in the construction of educational trajectories at the National University of Río Cuarto (UNRC), from a perspective that articulates law, complexity, and intersectionality. We understand trajectories as non-linear processes, situated and traversed by power relations, in which access, continuity, and graduation are configured at the intersection of structural, institutional, and subjective dimensions. We take a complex and situated view of the right to higher education as a public and collective good, which requires inclusive policies that recognize and redress historical inequalities. Through the analysis of three experiences—continuity, discontinuity, and disaffiliation—we unravel how inequalities and privileges are articulated in educational trajectories, focusing on turning points and the (im)possibilities of sustaining academic life. The analysis comprises three levels: structural (intersections between class, gender, and territory), institutional (critique of the pedagogical and epistemic model), and practices of resistance, dispute, and re-affiliation that enable new meanings and ways of inhabiting the university in diverse contexts. We also highlight the power of sensitive and integrated methodologies that enable reflective narratives and reinterpretation for those who share them. We conclude that public universities are spaces of contention, caught between exclusionary inclusion and transformative projects. We are committed to moving towards a university that accommodates diverse trajectories and promotes education, epistemic, gender, and social justice.

Keywords: Educational trajectories; university; intersectionality; inequalities; rights

Abordagens interseccionais para trajetórias educacionais em universidades públicas

RESUMO

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado em andamento, no qual analisamos como as dimensões socioeconômicas, político-institucionais, pedagógico-curriculares e subjetivas se entrelaçam na construção de trajetórias educacionais na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC), a partir de uma perspectiva que articula direito, complexidade e interseccionalidade. Entendemos trajetórias como processos não lineares, situados e influenciados por relações de poder, nos quais acesso, continuidade e saída se configuram na intersecção de dimensões estruturais, institucionais e subjetivas. Por meio da análise de três experiências - de continuidade, descontinuidade e desfiliação - desvendamos as maneiras pelas quais desigualdades e privilégios são articulados nas jornadas educacionais, influenciando pontos de virada e as (im)possibilidades de sustentar a vida acadêmica. A análise compreende três níveis: estrutural (intersecções entre classe, gênero, território), institucional (crítica ao modelo pedagógico e epistêmico) e as práticas de resistência, disputa e reafiliação que possibilitam novos significados e modos de habitar a universidade, em contextos diversos. Também destacamos o poder de metodologias sensíveis e integradas que permitem narrativas reflexivas e redefinidoras para aqueles que as compartilham. Concluímos que a universidade pública é um espaço de disputa entre lógicas de inclusão e exclusão e projetos transformadores. Estamos comprometidos em avançar em direção a uma universidade que acolhe trajetórias diversas e promove a justiça educacional, epistêmica, de gênero e social.

Palavras-chave: Trajetórias educacionais; universidade; interseccionalidade; desigualdades; direitos

Approches intersectionnelles des trajectoires éducatives dans les universités publiques

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'un projet de recherche doctorale en cours dans lequel nous analysons comment les dimensions socio-économiques, politico-institutionnelles, pédagogiques-curriculaires et subjectives s'entremêlent dans la construction des trajectoires éducatives à l'Université na-

tionale de Río Cuarto (UNRC), dans une perspective qui articule le droit, la complexité et l'intersectionnalité. Nous comprenons les trajectoires comme des processus non linéaires, situés et influencés par des relations de pouvoir, dans lesquels l'accès, la continuité et la sortie sont configurés à l'intersection des dimensions structurelles, institutionnelles et subjectives. Nous adoptons une vision complexe et contextualisée du droit à l'enseignement supérieur en tant que bien public et collectif, qui nécessite des politiques inclusives qui reconnaissent et corrigent les inégalités historiques. À travers l'analyse de trois expériences - de continuité, de discontinuité et de désaffiliation - nous démêlons les manières dont les inégalités et les priviléges s'articulent dans les parcours éducatifs, influençant les tournants et les (im) possibilités de maintenir la vie académique. L'analyse comprend trois niveaux: structurel (intersections entre classe, genre, territoire), institutionnel (critique du modèle pédagogique et épistémique) et les pratiques de résistance, de contestation et de réaffiliation qui permettent de nouvelles significations et de nouvelles manières d'habiter l'université, dans des contextes divers. Nous soulignons également la puissance des méthodologies sensibles et intégrées qui permettent des récits réflexifs et redéfinissants pour ceux qui les partagent. Nous concluons que l'université publique est un espace de dispute, entre logiques d'inclusion et d'exclusion et projets transformateurs. Nous nous engageons à progresser vers une université qui accueille des trajectoires diverses et promeut la justice éducative, épistémique, de genre et sociale.

Mots clés: Trajectoires éducatifs ; université ; intersectionnalité ; inégalités ; droits

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020, en el marco de un proceso de formación doctoral, nos convoca el estudio de las trayectorias educativas universitarias, con el objetivo de analizar el modo en que se entraman aspectos socioeconómicos, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivos en la construcción de contextos favorecedores u obstaculizadores para dichas trayectorias.

Comprendemos las trayectorias educativas como procesos dinámicos, heterogéneos, no lineales y situados, configurados por una multiplicidad de aspectos que se construyen en la complejidad de las interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales

y las estrategias subjetivas que cada persona pone en juego (Terigi y Briscioli, 2020). A su vez, están atravesadas por dinámicas y relaciones de poder.

Asimismo, al asumir como locus de enunciación la perspectiva de derechos, comprendemos que estos recorridos se encarnan en una concepción que asume a la educación como derecho humano, bien público, social y colectivo (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008; 2018; Ley N.º 27.204). Tal perspectiva, asentada en declaraciones y marcos normativos, sostiene la obligatoriedad y responsabilidad del Estado y de las instituciones públicas en garantizar el derecho a la educación.

Entendemos que este derecho a la universidad comprende, además del acceso, la continuidad y el egreso, la posibilidad de una formación académica integral que resulte movilizadora de proyectos futuros, pero que, ante todo, haya incidido en la reducción de desigualdades socioeconómicas, culturales, de género y epistémicas, así como en la reparación histórica de ciertos grupos, colectivos, identidades. Es decir, una educación transformadora y potenciadora.

De ahí que resulte necesario avanzar en la identificación y el abordaje de aquellas barreras que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación superior. Al mismo tiempo, se vuelve inevitable revisar críticamente ciertas dimensiones de la cultura institucional que, en ocasiones, reproducen lógicas elitistas, academicistas, patriarcales, capitalistas y coloniales (Castro-Gómez, 2007; Restrepo, 2018). Estas formas, muchas veces arraigadas históricamente, tienden a invisibilizar la desigual distribución de capitales sociales, económicos y culturales entre quienes transitan la universidad, contribuyendo —aunque de manera no siempre intencional— a la reproducción de desigualdades.

Si bien inicialmente la investigación en curso no se focalizaba específicamente en cuestiones de género y sexualidad como dimensiones centrales, sí se contemplaron en la conformación de la muestra. Fue en el diálogo mantenido con el estudiantado y en la reconstrucción de sus experiencias que emergieron estas dimensiones en forma transversal al análisis de trayectorias.

De este modo, en el presente artículo nos proponemos profundizar en la manera en que se entrelazan lo socioeconómico, lo político-institucional, lo pedagógico-curricular y lo subjetivo con las experiencias de género y sexualidades, a partir de la reconstrucción de perfiles identitarios de estudiantes de una universidad pública.

2. TRAMAS TEÓRICAS COMO PUENTES DE SENTIDO PARA LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Nuestro foco de estudio son las trayectorias educativas configuradas a partir de la interdefinición de dimensiones subjetivas (*habitus*, entendido como capital cultural incorporado: formas de observar y actuar en el mundo) y objetivas (socioculturales, familiares, institucionales). Siendo así, las condiciones contextuales e institucionales configuran las prácticas educativas, pero también las personas otorgan sentido, construyen y dan forma al mundo social (Giddens, 1998; Bourdieu, 2007). En otras palabras, las trayectorias se constituyen en la complejidad de las interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas puestas en juego por cada estudiante (Terigi y Briscioli, 2020).

De este modo, exploraremos las tramas teóricas y los desafíos que plantean para la comprensión de las trayectorias educativas. Iniciamos situándonos en el campo de las ciencias sociales, apelando a los aportes e implicancias de la Teoría de Práctica formulada por Pierre Bourdieu (2007); la Teoría de la Estructuración, propuesta por Anthony Giddens (1998); y la perspectiva de la complejidad (Morin, 2005 y García, 2006). La elección de estas teorías y perspectivas como marcos analíticos responde a su capacidad de desentrañar las relaciones entre estructura, agencia y sistemas complejos en la configuración de las trayectorias educativas. Nos permiten superar reduccionismos y pensar la articulación entre subjetividades, normas, recursos y prácticas situadas, reconociendo que ese interjuego puede reproducir o transformar las estructuras existentes.

No obstante, reconocemos que estas apoyaturas teóricas, alemerger de tradiciones occidentales, pueden portar ciertos sesgos coloniales. Por ello, proponemos articularlos con aportes de una perspectiva decolonial, en tanto posibilita recuperar experiencias situadas desde las voces y vivencias del estudiantado. Esta articulación no busca una integración homogénea, sino identificar tensiones y complementariedades que enriquezcan el análisis de las trayectorias educativas.

Cada una de estas teorías se ha centrado en distintas problemáticas y tensiones. Bourdieu centró su análisis en las desigualdades sociales y en los mecanismos de reproducción a través de sus conceptos de campo, capital y *habitus*. Giddens, en cambio, pone el acento en la agencia y propone la noción de dualidad estructural: la estructura no solo condiciona, sino que también

se transforma mediante la acción. La perspectiva de la complejidad, por su parte, introduce una mirada más amplia sobre la interacción entre múltiples dimensiones, y destaca la emergencia y la autoorganización como formas de transformación posibles en los sistemas sociales.

Pese a sus diferencias, estos enfoques comparten el interés por desarmar los dualismos clásicos y el pensamiento reduccionista. El concepto de habitus, por ejemplo, permite superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, al mostrar cómo las estructuras sociales se internalizan y reproducen a través de las prácticas. Giddens también rechaza los determinismos estructurales, al reconocer la capacidad de agencia para modificar las reglas en el devenir cotidiano. De forma convergente, la perspectiva de la complejidad aporta el principio dialógico, que permite pensar en la coexistencia de opuestos y en la organización recursiva de los sistemas.

Estas similitudes entre las teorías son las que resultan clave para nuestro estudio de las trayectorias educativas universitarias.

A su vez, inscribimos este texto en los esfuerzos y recorridos emprendidos por colectivos que han asumido una postura teórico-política crítica y alternativa —como los estudios subalternos, poscoloniales, decoloniales y feministas— frente a la configuración excluyente y desigual del mundo moderno/colonial. Estas perspectivas han problematizado y denunciado el uso de categorías, concepciones y prácticas marcadas por un sesgo colonial, eurocéntrico, occidental y patriarcal en las realidades latinoamericanas.

Además de esta labor de denuncia, estos enfoques anuncian y promueven rupturas paradigmáticas orientadas hacia la liberación política y epistémica. Estas rupturas implican la incorporación de formas otras de conocimiento, culturas, prácticas y modelos discursivos que desafían el supuesto carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal (Lander, 2000).

Ahora bien, es necesario aclarar que la teoría decolonial no constituye un cuerpo homogéneo de postulados, sino más bien una “red de singularidades” que comparte ciertos tópicos en común. En tanto construcciones humanas, las teorías emergen desde un locus epistémico y geopolítico particular, lo que implica asumir que todo conocimiento es parcial, en la medida en que resulta imposible o impensable aprehender la totalidad de un fenómeno.

Quienes aportan a la perspectiva decolonial adoptan una posición epistemológica situada; sin embargo, coinciden en la necesidad de abrir caminos a modos otros de conocer, ser, sentir y vivir en el mundo que cuestionen la

hegemonía del sistema moderno-colonial y sus fundamentos epistémicos binarios, fragmentarios y antropocéntricos (Ortiz Ocaña *et al.*, 2018).

Desde esta perspectiva, los aportes del pensamiento decolonial resultan clave para la comprensión de las trayectorias educativas, especialmente en relación con las nociones de **colonialidad**, decolonialidad y el modo en que atraviesan las ciencias sociales y la universidad.

La colonialidad **del poder** se refiere a una estructura de dominación que no solo impone relaciones de sometimiento, sino que también produce una episteme que reconfigura las identidades de las personas colonizadas, orientándolas hacia modelos eurocéntricos (Ortiz *et al.*, 2018). La colonialidad **del saber** alude a la hegemonía del conocimiento eurocentrado, que subordina y excluye otros modos de conocer y de ser en el mundo (Quijano, 2000; Mignolo, 2003). Por su parte, la colonialidad **del ser** implica la afectación de la (inter)subjetividad humana, en tanto despojo de la condición humana que padecieron y padecen los pueblos colonizados (Mújica García y Fabelo Corzo, 2019). La colonialidad **de género**, a su vez, visibiliza la intersección entre el patriarcado y el colonialismo en la producción del conocimiento y en las relaciones sociales (Lugones, 2008).

En este marco, son relevantes las propuestas para “impensar” las ciencias sociales y descolonizar la universidad, que impulsan la necesidad de entrelazar perspectivas locales y globales, revalorizar teorías que trasciendan la especialización fragmentaria y reconocer saberes no occidentales para construir conocimientos más inclusivos y situados. Ello implica desnaturalizar las categorías analíticas dominantes, visibilizando su carácter histórico y situado, así como abrir las universidades y las ciencias sociales a los saberes, perspectivas y experiencias históricamente negadas o subordinadas por la matriz de poder eurocéntrica (López Segrera, 2000; Restrepo, 2018).

En la misma línea, Lander (2000) plantea que es necesario cuestionarse también la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad de los saberes sociales. El giro decolonial asimismo propone avanzar hacia la interculturalización o transculturación de la universidad, descentrando su carácter monocultural no solo en los contenidos, sino también en los criterios de producción, validación y apropiación del conocimiento, así como en su labor pedagógica y su vinculación social y política (Restrepo, 2018). Esta transformación converge en la idea de pluriversalidad, entendida como la coexistencia de múltiples universalidades y el diálogo crítico intercultural (Dussel, 2003).

En síntesis, abordamos el derecho educativo en clave de la perspectiva decolonial y del paradigma de la complejidad. Este paradigma aporta nociones de integralidad e interdefinición de los elementos que configuran la realidad, intentando superar los reduccionismos y las simplificaciones (Morin, 2005). La perspectiva decolonial introduce un necesario ejercicio de reflexividad crítica sobre las estructuras de opresión, y recupera también el carácter situado de los procesos de construcción de conocimiento y de lectura de la realidad. Reconocemos la estrecha vinculación entre tales estructuras de poder (capitalismo, modernidad y colonialidad), y entendemos a la colonialidad como la lógica que articula las relaciones de poder, la producción de conocimiento y la organización social (Quijano, 2000).

En este marco conceptual, ubicamos la noción de desigualdades. Como plantea Cruz (2021), la(s) desigualdad(es) constituye(n) uno de los rasgos más sobresalientes de América Latina, como consecuencia del colonialismo y del modo en que la región fue incorporada a la modernidad. De este modo, las desigualdades emergen como un dilema social que se ha vuelto cada vez más complejo, estructural y persistente.

Siguiendo a Therborn (2011), entendemos que la desigualdad supone una ruptura de una norma de igualdad, y que estas normas son construcciones históricas. El derecho a la educación, instituido normativamente como resultado de construcciones sociales y políticas modernas, presupone que todas las personas, por el solo hecho de ser humanas, deben tener acceso a una educación que permita su desarrollo en igualdad de condiciones. Sin embargo, pese a la existencia normativa de este derecho, en la práctica persisten múltiples formas de desigualdad, las cuales constituyen expresiones de violaciones a esas normas.

Por otro lado, al decir de Morin (2005), se insiste en el carácter multidimensional y plurideterminado de los fenómenos, incluido el de las desigualdades, que involucran elementos sociales, políticos, económicos y culturales articulados en diferentes niveles (individuales, relationales, institucionales y estructurales). En este contexto, la perspectiva interseccional se presenta como una herramienta analítica fundamental para abordar los entrecruzamientos entre diversas categorías que configuran las identidades, las situaciones de desigualdad y también los privilegios (Platero, 2014).

Es posible advertir, entonces, que las desigualdades que atraviesan las trayectorias educativas no constituyen fenómenos aislados ni se reducen a problemas de acceso o permanencia, sino que son expresiones de lógicas de

poder entrelazadas con las colonialidades del saber, del poder, del ser y del género en el ámbito universitario. De este modo, se abre paso a la necesidad de abordar las trayectorias educativas desde una perspectiva interseccional, que permita analizar cómo se imbrican múltiples dimensiones de desigualdad en la configuración singular de cada recorrido estudiantil.

Así pues, reconstruimos trayectorias educativas de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en pos de desentrañar el modo en que se configuran y cómo se entrelazan situaciones de desigualdad y privilegio, obstáculos y condiciones de acompañamiento, potenciándose o neutralizándose entre sí en cada entramado particular.

3. ENTRE NARRATIVAS E IMÁGENES: RECONSTRUIR HISTORIAS, TRAZAR SENTIDOS

La reconstrucción de las trayectorias estudiantiles se realizó a través de entrevistas biográfico-narrativas, una estrategia metodológica que, al decir de Bolívar *et al.* (2001), permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, así como la forma en que organizan y resignifican los sucesos que marcan su recorrido educativo. En este proceso, incorporamos el uso de fotografías aportadas por el estudiantado, lo cual actuó como disparador de memorias, sentidos y relatos, favoreciendo una narrativa más fluida y menos estructurada. Las imágenes habilitaron una conversación más dialógica, donde lo emocional, lo simbólico y lo corporal también encontraron espacio. Por ende, a través de estas entrevistas fue posible entramar prácticas, experiencias, percepciones e interpretaciones, al igual que recuperar la dimensión temporo-espacial/contextual e identificar puntos de inflexión (Sautu, 1999).

Así es como la elección de un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo responde a nuestro interés por comprender la complejidad, el dinamismo y el carácter situado de las trayectorias educativas. En sintonía con Vasilachis (2007), la investigación cualitativa busca discernir cómo el mundo es experimentado y producido por quienes lo habitan, atendiendo a sus sentidos, significados, vivencias y saberes. Nos posicionamos desde una perspectiva interpretativa y sociocrítica, que asume la relación entre teoría y práctica como dialéctica y crítica: dialéctica, por su interés en desentrañar las interrelaciones entre la vida de las personas y su contexto sociohistórico-cultural (Pérez Serrano, 1994); crítica, por su intención de revelar los sentidos que

estructuran la realidad y la forma en que son apropiados por sus actores (Torres Carrillo, 2014).

El proceso analítico en curso combina algunos procedimientos de la Teoría Fundamentada en Datos (Strauss y Corbin, 2002) y los aportes del análisis (auto)biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Realizamos codificaciones abiertas y axiales para construir categorías emergentes a partir de los datos, articulando dimensiones estructurales, institucionales, subjetivas y simbólicas. A su vez, desarrollamos un análisis vertical —centrado en cada trayectoria como caso singular— y horizontal, de carácter comparativo, que permite identificar regularidades, divergencias, puntos de cruce y patrones entre los distintos recorridos estudiantiles.

Así, el trabajo con fotografías en el contexto de las entrevistas biográfico-narrativas no solo posibilitó una reconstrucción más rica y experiencial de las trayectorias, sino que también abrió un espacio de reflexión y resignificación para las personas entrevistadas. A través de sus imágenes y relatos, revisitaron su propia historia universitaria, activando nuevas preguntas, sentidos y conexiones. Igualmente, este proceso nos implicó aprendizajes metodológicos y éticos, así como una reflexión situada sobre el derecho a la educación y el modo en que este particular contexto es atravesado por diversas lógicas y relaciones.

A partir del trabajo realizado, es posible reconocer algunas características del estudiantado entrevistado y de sus trayectorias educativas. Agrupamos estas trayectorias en tres tipologías: 11 continuas, 7 (dis)continuas y 8 de desafiliación. Las personas entrevistadas provienen de distintas facultades: 6 de Ciencias Humanas, 6 de Agronomía y Veterinaria, 5 de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, 5 de Ingeniería y 4 de Ciencias Económicas. En cuanto a la composición por género, entrevistamos a 16 mujeres, 8 varones cis y 2 varones trans. Finalmente, 7 de 26 estudiantes accedieron a la beca económica de la UNRC, mientras que en otros casos contaban con becas provenientes de otros organismos.

Los recorridos estudiantiles muestran una gran heterogeneidad. En varios casos, se trata de personas que son primera generación en acceder a la universidad. También relevamos trayectorias que incluyeron el cursado de más de una carrera, ya sea en simultáneo o en diferentes momentos vitales, en diversas facultades e incluso en distintas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Asimismo, algunas experiencias iniciadas en la UNRC continuaron luego en otras universidades, mientras que en otros casos

se desarrollaron a la inversa. La procedencia geográfica del estudiantado es variada, incluyendo desde la ciudad de Río Cuarto hasta provincias y países limítrofes.

En lo que sigue compartimos el resultado del proceso preliminar de análisis y reflexión sobre las trayectorias en la universidad pública.

4. PERFILES BIOGRÁFICOS DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: UNA LECTURA INTERSECCIONAL DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

A partir del análisis inicial evidenciamos que las trayectorias educativas en la universidad pública están atravesadas por múltiples dimensiones. Entre los aspectos estructurales se encuentran las desigualdades de género, la maternidad y las tareas de cuidado, situaciones de violencia o discriminación, condiciones laborales precarias, dificultades de acceso a la vivienda, y desigualdades socioeconómicas. En el plano contextual, aparecen escenarios como la pandemia, las políticas de ampliación de derechos, las crisis socioeconómicas y políticas, las reformas neoliberales, así como también el impacto de los movimientos sociales y programas estatales de acompañamiento.

En el ámbito institucional, resultan significativas las políticas universitarias como los programas de ingreso, continuidad y egreso, las becas, la residencia estudiantil, el boleto educativo, el campus y los diversos servicios disponibles. A nivel pedagógico-curricular, inciden aspectos como la duración real de los planes de estudio, la existencia de materias consideradas filtro, las modalidades de evaluación, las prácticas y el vínculo entre docentes y estudiantes. En cuanto a lo subjetivo e intersubjetivo, emergen elementos como los padecimientos emocionales, los duelos, los problemas de salud mental, los vínculos afectivos y de apoyo, los deseos, las decisiones y la participación estudiantil, entre otros.

Las dificultades que obstaculizan los recorridos educativos no responden a causas únicas, sino que se configuran en la interrelación de distintas dimensiones de desigualdad. Sin embargo, también evidenciamos situaciones en las que ciertas condiciones institucionales, contextuales o subjetivas permiten sostener o recuperar la trayectoria.

Por razones de espacio, en este artículo solo analizamos tres perfiles estudiantiles, los cuales se corresponderían con experiencias de continuidad, discontinuidad y desafiliación. Identificamos en cada uno de ellos el modo

en que se entraman diversas dimensiones, las que pueden estar asociadas a situaciones de desigualdad o privilegio, y la relación de dicho entramado con la tipología de trayectoria, al mismo tiempo que evidenciamos puntos de inflexión en esos recorridos.

4.1. Perfil 1: Entre el duelo y la (trans)formación: una trayectoria educativa marcada por el desarraigo, el encuentro y la afirmación identitaria

El estudiante oriundo de Cruz del Eje comienza Medicina Veterinaria en la UNRC. Su ingreso a la universidad en el año 2019 estuvo marcado por un cambio territorial y vital, caracterizado por el extrañamiento y la necesidad de volver constantemente a su lugar de origen. Inicialmente se alojó en una residencia particular donde convivía con múltiples estudiantes en condiciones de “hacinamiento”, lo que dificultaba la adaptación. Con el tiempo se mudó a un departamento compartido con compañeras, lo que le permitió construir vínculos más sostenidos.

El punto de inflexión de su recorrido se dio con el inicio de la pandemia en 2020. Quedó varado en Río Cuarto, sin posibilidad de regresar a su localidad, compartiendo vivienda con una de las compañeras, quien falleció repentinamente en el departamento. Describe ese momento como punto de quiebre, un duelo complejo. Era un vínculo de “gran conexión”, además de ser compañera de carrera, vivienda y estudio, era quien lo había acompañado en su integración a la universidad, a un grupo de pares y en lo relacionado con su identidad de género. Si bien esa pérdida significó un duelo y un desequilibrio en cuanto al proceso de estudio, luego de eso, juntó fuerzas y empezó a cambiar la forma en que se veía a sí mismo, potenciando la confianza en sí mismo y su autoestima.

Durante ese mismo período accedió a la residencia universitaria, a través de un trámite excepcional que fue gestionado debido a su situación particular. Junto a este dispositivo, también contó desde sus inicios con el acompañamiento de la beca económica, que resultó central para sostener la carrera, dada su procedencia de “una familia bastante humilde”.

Por otro lado, “encuentra refugio” en la cursada, particularmente, en las clases virtuales, durante los meses de aislamiento. Refleja una percepción de contención por parte de docentes, quienes se mostraron disponibles para el acompañamiento más allá de lo académico. En este mismo sentido, destaca como significativo para la construcción de aprendizajes la posibilidad de establecer vínculos con el profesorado.

En torno a esto último, destaca el haber podido aprobar una materia identificada por estudiantes de la carrera como “el perno de tercer año”, cuyo examen atravesó con altos niveles de exigencia, presión y ansiedad. Relata que ese logro estuvo acompañado por una sensación de continuidad con la compañera fallecida, y que todas sus victorias académicas se sienten también como de ella.

En su relato se evidencia una crítica al modelo académico, que tiende a primar lo teórico y lo evaluativo, en lugar del carácter procesual del aprendizaje y la integración con cuestiones prácticas. Estas tensiones se entrelazan con la experiencia vivida en prácticas socio-comunitarias realizadas en los primeros años de cursada, donde encontró espacios de sentido, posibilidad de “devolución a la comunidad” y una lógica distinta de aprendizaje situada. En paralelo, participó en un laboratorio de producción equina, experiencia que valora como una de las más enriquecedoras del recorrido.

Finalmente, el estudiante refiere que la universidad funcionó en tanto espacio habilitante para el proceso de transición, puesto que en su pueblo “era complicado”. Señala que llegó a la ciudad tratándose aún en femenino y sin poder poner en palabras su identidad. Fue el entorno universitario lo que posibilitó empezar a nombrarse trans, afirmarse como varón y expresarlo. Al respecto destaca algunas limitaciones institucionales, entre ellas el sistema de gestión que no permite actualizar fácilmente el nombre auto-percibido, lo que le implica desarrollar estrategias de diálogo con cada nuevo equipo docente para que su identidad se reconocida en las clases, sin embargo, remarca la disposición de gran parte del cuerpo docente para escuchar y acompañar, así también la transformación progresiva del entorno al compartir su identidad con sus pares. Al momento de la entrevista cursa el cuarto año de la carrera.

Entonces, podemos señalar que esta trayectoria educativa se encuentra atravesada por dos aspectos estructurales fundamentales: la situación socioeconómica familiar y las cuestiones de género/sexualidad. Ambas dimensiones son, en parte, abordadas por la institución universitaria de carácter público, mediante el acceso a la beca económica y a la residencia estudiantil, así como a través de una hospitalidad que posibilitó alojar el proceso de transición de género, aunque persisten limitaciones en el plano burocrático-administrativo.

Simultáneamente, emergen aspectos propiamente educativos o académicos en los que se entrelazan obstáculos y posibilidades. Entre los primeros, se destacan el plan de estudios desactualizado, la primacía de enfoques teó-

ricos, memorísticos y evaluativos, la escasa integración entre teoría y práctica, y la presencia de materias “filtro” o de gran complejidad. Estas condiciones, a su vez, desencadenan procesos subjetivos de padecimiento, expresados en elevados niveles de estrés, ansiedad, nerviosismo y angustia frente a las situaciones de evaluación.

En contrapartida, desde una perspectiva pedagógica, se valoran positivamente las instancias prácticas, el trabajo en terreno y territorio, el aprendizaje situado y la posibilidad de construir vínculos de confianza con docentes. Estos vínculos se articulan con el rol del grupo de pares, conformando en conjunto una red afectiva clave para el sostenimiento en la universidad y el afrontamiento de momentos de crisis o de quiebre, como la muerte de su compañera de estudio y vivienda.

4.2. Perfil 2: Entre el deseo, los tiempos vitales y las condiciones de posibilidad: una trayectoria universitaria interrumpida en tránsito

La estudiante comenzó en 2011 la Licenciatura en Psicopedagogía, cuando se trasladó desde un pueblo cercano a Río Cuarto. Desde el ingreso, identificó una fuerte vinculación con la universidad: “yo siempre supe que quería estudiar”. La cercanía geográfica, la llegada a la universidad junto a personas significativas, así como la posibilidad de compartir vivienda con una amiga y excompañera de secundaria, facilitaron su primer proceso de afiliación institucional.

Durante los primeros años cursó con continuidad, accediendo a la beca de apuntes por su facilidad de tramitación. En sus inicios no tramitó la beca económica, porque no la necesitaba, y más adelante, cuando surgió la necesidad, encontró obstáculos vinculados al desconocimiento de los requisitos y circuitos administrativos. Destaca que en ese período fue su madre quien, aun estando separada y sin recibir manutención, pudo sostenerla económicamente en el transcurso de varios años.

Refiere que ese sostenimiento estuvo ligado a una coyuntura económico-social nacional que lo permitía. “Después no la pude tener y me implicó empezar a trabajar”. El cambio en el contexto político nacional coincidió con el ingreso de una hermana a la universidad; la situación familiar cambió y con ella también las posibilidades de dedicación exclusiva al estudio. Empezó a trabajar, primero dando clases particulares y más tarde en una heladería, situación que modificó los tiempos de cursado y afectó la continuidad de su trayectoria académica.

El cuarto año marcó un punto de inflexión: al mismo tiempo que empezó a trabajar, comenzaron a acumularse finales sin rendir. Esto impidió que en el quinto año pudiera inscribirse en la práctica profesional y en paralelo, transitó procesos de maternidad y el inicio de la pandemia. Refleja cómo la combinación entre trabajo, tareas de cuidado y estudio generó tensión y discontinuidad. A su vez, enfatiza la ausencia de redes de apoyo para el cuidado de infancias, lo que se vincula con la lejanía de su contexto familiar. Cuando pudo estudiar sin trabajar ni maternar, logró cursar y rendir a tiempo; cuando esa situación cambió, comenzaron los obstáculos para sostener la continuidad.

Durante la pandemia y las posibilidades que brindaba la virtualidad, logró realizar la readmisión como estudiante efectiva (trámite que no había podido hacer con anterioridad debido a que implicaba acciones de tipo presencial, lo cual se complejizaba sin una red de apoyo y cuidados), acceder al cursado y regularizar algunas materias. En ese contexto, también participó en el programa Potenciar la Graduación; sin embargo, por las facilidades que implicaba la cursada virtual, no efectuó las acciones y estrategias contempladas en dicho plan.

Al relatar su experiencia como estudiante, menciona también los efectos físicos (aumento de peso) y emocionales del estrés asociado a rendir exámenes en contextos difíciles: el miedo al fracaso, la presión, la presencia de niños jugando cerca durante las evaluaciones virtuales, el temor a fallas técnicas, y el aumento de consumo de cigarrillos durante esas etapas. Argumenta que, en su recorrido, nunca ha desaprobado un examen final, lo cual se vincula con ese miedo al fracaso, y sostiene que este miedo “tiene que ver mucho con las exigencias y con el formato académico de cómo se aprende y cómo demostramos eso que aprendimos”.

En relación con los aprendizajes universitarios, destaca el valor de lo vivenciado más allá del contenido académico específico: “la universidad me enseñó a vincularme con otras personas, con compañeros de otras carreras, a aprender sobre política, economía, sobre el mundo”. La estudiante describe como significativa su participación en actividades de voluntariado, trabajo territorial y militancia estudiantil, especialmente en una ludoteca de un barrio de la ciudad. Valora estos espacios como parte de su formación psicopedagógica, en tanto que le permitieron articular saberes teóricos y experiencias reales. Refiere que esa práctica se volvió parte de su cotidaneidad universitaria.

Al momento de la entrevista le resta rendir cuatro finales, cursar la práctica y realizar el trabajo final, sostiene que sigue pensando en finalizar la carrera, y que cuando logre reorganizar sus tiempos y prioridades, lo hará.

En este caso presentamos una experiencia de (dis)continuidad universitaria, atravesada por aspectos estructurales como la condición socioeconómica y el género. La situación socioeconómica familiar se ve modificada frente al contexto político y económico de corte neoliberal que impacta en las posibilidades familiares de sostenimiento, generando la necesidad de acceder a trabajos, los cuales se caracterizan por condiciones de precariedad. En cuanto al género, las interrupciones educativas se vinculan a la maternidad, el rol de cuidadora y las tareas de crianza, sin que se evidencie, en este caso, un abordaje institucional específico que atienda dichas dimensiones.

A estas cuestiones estructurales se suman situaciones de padecimiento subjetivo y problemáticas de salud mental: altos niveles de presión y ansiedad vinculados al miedo al fracaso, acompañados por prácticas de consumo de sustancias, sobre todo en contextos de exámenes. Estos malestares son asociados, a su vez, al formato evaluativo vigente en la universidad.

No obstante, ciertos aspectos vocacionales, como el gusto por la carrera elegida, lo significativo de la vida universitaria y el deseo de finalización, funcionan igualmente como elementos que potencian la continuidad de la trayectoria, a pesar de los obstáculos mencionados.

4.3. Perfil 3: Entre desafiliaciones, pertenencias y duelos: sentidos y saberes construidos en el tránsito universitario

La estudiante comienza su trayectoria universitaria en el año 2017, cuando ingresa a la carrera de Ingeniería Mecánica en la UNRC. Proveniente de un colegio técnico, inicia en el espacio universitario con casi veinte años, lo cual en su propio análisis implicaba una edad “muy grande” con relación a sus pares. Ese inicio estuvo acompañado de entusiasmo, aunque también de ciertas tensiones personales que emergieron al poco tiempo, vinculadas a su historia educativa (distancia entre el tipo y la cantidad de contenido secundario-universidad), sus proyecciones de futuro, su vida afectiva y la carga horaria exigente de la carrera.

Durante los primeros años, la carrera fue transitada con esfuerzo y dedicación, con extensas jornadas de estudio en la biblioteca, acompañada por una compañera que se mantuvo cercana a lo largo del tiempo. Sin embargo, la experiencia académica generó frustraciones: la acumulación de horas de estudio no siempre se traducía en resultados esperados, lo cual impactaba en su ánimo, especialmente cuando sus compañeras de estudio obtenían buenos resultados en los mismos exámenes. Este malestar se profundiza durante el

tercer año aproximadamente, cuando comienza a trabajar en la fotocopiadora de la Facultad, asumiendo más turnos frente a las frustraciones académicas. A esto se suman cambios en el plano personal: el fin de una relación de pareja “tóxica”, conflictos familiares y un proceso de transformación subjetiva que coincide con el momento de cambio de carrera. En julio de 2019, tras un examen que no logra resolver y del cual se retira angustiada, se dirige a la Facultad de Ciencias Económicas a averiguar por otras opciones académicas. Reconoce que las situaciones de frustración que se vivencian ante los exámenes están vinculadas con el formato académico: “En la universidad son dos chances nomás las que tenés, o sea, es el parcial y el recuperatorio. Si te fue mal en el recuperatorio, listo, tenés que dejar la materia hasta el próximo año”. La regularidad dura dos años y medio, si en ese tiempo no se rinde el final, tenés que cursar nuevamente”.

En este tránsito, se produce también una reconstrucción en torno a su orientación sexual. Su paso por la universidad coincide con un proceso de apertura hacia temáticas sociales, de género y derechos humanos, que describe como un cambio profundo en sus formas de pensar, aprendió que “lo que no se habla, no se ve, entonces, no existe para el mundo”. La militancia expresada en su participación en marchas, en la toma universitaria y en espacios vinculados a debates sobre mujeres en carreras masculinizadas la lleva a posicionarse en relación con estas problemáticas, distanciándose de discursos que antes no cuestionaba.

Tras dejar Ingeniería, se inscribe en la carrera de Contador Público. El cambio de carrera no implicó un nuevo cursillo de ingreso, ya que ya formaba parte de la universidad, lo cual dificultó el establecimiento de nuevos vínculos. A poco de iniciar, se desata la pandemia por COVID-19, y se muda a vivir sola, lo cual le permite organizar sus tiempos de estudio de forma autónoma. En ese período, valora positivamente el acceso a la modalidad virtual, que considera más acorde a su ritmo de estudio y con mayores posibilidades para combinar lo educativo con lo laboral. A su vez, cuenta con el acompañamiento de programas como Progresar y la beca de apuntes, que se suman a su trabajo en la fotocopiadora. Sin embargo, en septiembre de 2021 debe dejar el alquiler y volver a vivir con su madre, reorganizando nuevamente su vida cotidiana. En 2022, se realizó el cambio a la modalidad a distancia, lo cual le permite avanzar con regularidades y promociones.

A comienzos de 2023, falleció su madre. La situación obliga a reconfigurar su cotidianidad: debe asumir el sostenimiento económico del hogar y el cuidado de su hermana. Deja la carrera, no por desinterés o falta de compromiso,

sino por las nuevas condiciones de vida que se le imponen, “por razones de fuerza mayor”. No realiza ninguna reinscripción y tampoco comunica formalmente su decisión a la universidad, en parte debido a la modalidad a distancia, que dificultaba la construcción de vínculos académicos significativos.

Lo compartido se corresponde con una experiencia de desafiliación, atravesada por la intersección entre dificultades socioeconómicas y de género. Tras el fallecimiento de su madre, en el contexto de un hogar monomarental, la estudiante asume el sostentimiento económico del hogar y la responsabilidad del cuidado de su hermana menor. Esta combinación de trabajo remunerado y no remunerado impacta directamente en el tiempo y la energía disponibles para el estudio.

Además, actuaron como obstáculo ciertos aspectos curriculares y pedagógicos, como el formato académico evaluativo y los requerimientos del régimen de enseñanza para la obtención de la regularidad y la promoción, junto con las dificultades para establecer vínculos pedagógicos significativos en contextos de virtualidad. Estos obstáculos, en interacción, potencian situaciones de malestar emocional, altos niveles de estrés y frustración. Sin embargo, la estudiante destaca y valora su recorrido educativo, los aprendizajes construidos, las redes afectivas formadas y el entorno universitario en general.

4.4. Tramas que se entrecruzan: (des)igualdades, experiencias y sentidos de lo educativo

Las trayectorias educativas reconstruidas pueden leerse en clave de experiencias de continuidad, discontinuidad y desafiliación. Aludimos a la noción de experiencia como una categoría mediadora entre lo estructural y lo subjetivo, tal como la plantea Thompson (en Caínzos, 1989). Esta concepción otorga centralidad a la reflexividad y agencia, y habilita, como señala Retamozo (2009), una mirada sobre la “historia desde abajo”, orientada a comprender los procesos de conformación de subjetividades colectivas. Fue la teoría feminista la que incorporó al campo del conocimiento la noción de experiencia, como herramienta epistémica crítica, con el objetivo de visibilizar dimensiones ignoradas por la ciencia hegemónica. Así, la experiencia deviene fundamento de un saber encarnado, parcial y situado, que se opone a la pretendida neutralidad y universalidad del conocimiento dominante (Trebisacce, 2016).

Desde esta perspectiva, concebir las trayectorias en términos de experiencias de continuidad, discontinuidad o desafiliación implica, por un lado, no clausurar los recorridos educativos bajo las categorías binarias de éxito o

fracaso, sino atender a su carácter procesual, dinámico e incluso transitorio. Por otro lado, y en coincidencia con Santos Sharpe (2020), permite comprenderlas como fenómenos socioeducativos que exceden la decisión —habitualmente entendida como individual— de continuar, interrumpir o dejar los estudios universitarios. En otros términos, las trayectorias se encuentran atravesadas por condiciones estructurales y sentidos subjetivos; donde las personas no son simplemente tomadoras de decisiones individuales, sino actores inmersos en entramados complejos, tal como se plantea desde la mirada de Bourdieu y Giddens.

Dicho esto, las experiencias reconstruidas evidencian, en su singularidad, entramados de desigualdad. Así es como, leídas desde una clave interseccional, permiten observar cómo dimensiones estructurales como el género, la clase social (o la situación socioeconómica), la territorialidad y las condiciones institucionales configuran no solo el acceso, sino también la posibilidad real de permanencia, sentido y egreso. Al mismo tiempo, revelan la potencia de lo vincular, lo afectivo y lo político como fuerzas que sostienen las trayectorias en contextos complejos.

Desde la mirada de Rinesi (2013), podríamos situar estas trayectorias en un proceso de democratización entendido como movimiento: no una condición ya dada, sino un horizonte en disputa que implica la profundización del derecho a habitar la universidad. En esta línea, Chiroleu (2019) distingue entre una democratización en sentido restringido —que amplía el ingreso— y una democratización en sentido amplio, que busca además reducir desigualdades y alojar la heterogeneidad de la demanda social. Las trayectorias aquí analizadas muestran que el acceso ha sido efectivamente ampliado, pero que la continuidad y el egreso siguen siendo puntos críticos, particularmente para quienes habitan posiciones de intersección entre múltiples desigualdades.

En las tres experiencias analizadas, se observan condiciones estructurales que tensionan el tránsito universitario. En el caso de la trayectoria de continuidad, la situación socioeconómica familiar y la identidad trans se entraman y configuran una situación de desigualdad para el estudiante; sin embargo, es sostenida por políticas de bienestar (beca económica, residencia universitaria) y redes afectivas institucionales. En la trayectoria de discontinuidad, la confluencia entre maternidad, precariedad laboral y falta de redes de cuidado interrumpe un recorrido inicialmente sólido. En el caso de desafiliación, la pérdida de la madre en un contexto de hogar monomarental deja a la estudiante a cargo del sostenimiento económico y emocional del hogar, situación

que desencadena su salida de la universidad sin que medie una desvinculación explícita.

Podemos identificar como hilo conductor de las tres trayectorias el rol preponderante que adquieren las cuestiones de género y diversidad. La universidad, como institución moderna, se ha constituido sobre una matriz patriarcal que históricamente definió quiénes podían habitarla y en qué condiciones (Coseani y Schnell, 2021). En este marco, las trayectorias de mujeres, madres y disidencias sexo-genéricas han estado atravesadas por procesos de exclusión, discriminación y expulsión simbólica y material, y su acceso ha sido fruto de disputas, estrategias individuales y luchas colectivas impulsadas por los feminismos y movimientos disidentes (Morgade, 2018; Barrancos y Domínguez, 2019).

Desde una lectura interseccional, estas trayectorias permiten distinguir cómo distintas dimensiones de desigualdad se entrelazan y se potencian: clase social, género, orientación sexual, maternidad, lugar de origen, acceso a políticas de bienestar, entre otras. Siguiendo a Fraser (2016), encontramos aquí experiencias que reclaman no solo redistribución económica (becas, residencia, apoyos materiales), sino también reconocimiento simbólico e institucional (respeto por las identidades de género, condiciones para la maternidad estudiantil, tiempos compatibles con el trabajo y la vida), dado que se trataría de estudiantes que conformarían lo que la autora denomina “comunidades bivalentes”. La injusticia se manifiesta precisamente cuando uno de estos planos se atiende en detrimento del otro, generando lo que la autora llama “soluciones afirmativas” que no transforman las condiciones que producen la desigualdad. Frente a esto, los relatos dan cuenta de formas de resistencia y de agencia que abren lugar a “soluciones transformadoras”, que no surgen tanto de las políticas institucionales como de las prácticas colectivas, las redes afectivas y las luchas estudiantiles.

Estos procesos no pueden leerse por fuera del entramado histórico-cultural de la colonialidad. Como señalan Quijano (2000) y Restrepo (2018), las instituciones modernas —entre ellas, la universidad— continúan organizadas sobre jerarquías coloniales que subordinan ciertas subjetividades. Entendemos que las colonialidades del poder y del género configuran un entramado histórico y estructural que tiende a desvalorizar y excluir ciertas corporalidades, identidades y formas de vida del ámbito educativo (Quijano, 2000; Lugones, 2008). En este contexto, las violencias por razones de género y diversidad, muchas veces invisibles o naturalizadas, se producen y reproducen en los vínculos pedagógicos, los espacios físicos, los conte-

nidos curriculares y las burocracias institucionales (Johnson y Bonavitta, 2020; Coseani y Schnell, 2021).

En otra línea de sentido, la crítica al modelo pedagógico y evaluativo aparece como un hilo común en las tres trayectorias: la primacía de lo memorístico, la lógica de la regularidad y la promoción, y la escasa integración entre teoría y práctica se configuran como obstáculos para quienes transitan la universidad. Estos obstáculos no solo dificultan lo académico, sino que impactan subjetivamente, generando altos niveles de ansiedad, frustración y padecimiento.

En diálogo con los aportes de la perspectiva decolonial, es posible advertir cómo ciertas lógicas modernas, coloniales y patriarcales siguen teniendo presencia en diversos aspectos de la vida universitaria. Estas se expresan, por ejemplo, en la centralidad que aún conserva un saber de matriz eurocéntrica, frecuentemente presentado como neutral y universal; en una organización del conocimiento que tiende a la fragmentación disciplinaria; en dinámicas burocráticas que no siempre logran contemplar la diversidad identitaria del estudiantado; y en propuestas curriculares que, en ocasiones, dejan en un segundo plano la territorialidad, la experiencia y los saberes locales y populares.

Como plantean Castro-Gómez (2007) y Restrepo (2018), la universidad suele funcionar como un dispositivo de legitimación del conocimiento experto y científico, estableciendo jerarquías que excluyen o subordinan saberes no occidentales, los cuales solo son admitidos cuando se traducen en objetos de estudio bajo reglas académicas predefinidas. Esta “*hybris* del punto cero” consolida la ilusión de un conocimiento descontextualizado y des-corporizado, negando su carácter situado.

A ello se suma la penetración creciente de la lógica empresarial y del mercado global, que redefine la misión universitaria bajo los principios de eficiencia, productividad y competitividad, desplazando la función pública/social y la formación crítica/transformadora.

No obstante, también emergen prácticas que disputan estos sentidos: el poder formativo de lo relacional materializado en los vínculos entre pares y en acompañamiento docente; la participación en prácticas social-comunitarias, voluntariados y la militancia; docentes que alojan saberes situados, estudiantes que exigen reconocimiento de sus identidades y políticas institucionales, si bien parciales, que ensayan aperturas hacia una universidad más inclusiva. Estas fisuras abren paso a propuestas que impugnan el modelo dominante y apuestan por modos otros de ser, saber y habitar lo universitario.

En este marco, la noción de pluriversidad —como horizonte de descolonización epistémica— y el giro afectivo que revaloriza la experiencia, los vínculos y los sentires como fuentes legítimas de conocimiento, aparecen como claves para imaginar una universidad que no sólo reconozca la diversidad epistémica y de vidas, sino que la habilite activamente como parte de su proyecto político y pedagógico.

En suma, el análisis de estos tres perfiles muestra que el derecho a la educación superior no se juega solo en el ingreso, sino en las condiciones reales de posibilidad para sostener y dotar de sentido la experiencia universitaria. La universidad pública, todavía afronta el desafío de dejar de ser un espacio de inclusión excluyente —como advierte Ezcurra (2005)— para convertirse en una institución capaz de alojar trayectorias complejas y diversas. Caminar hacia una universidad abierta y de plena inclusión, como plantea Morgade (2018), implica políticas que reconozcan y transformen no solo las desigualdades materiales, sino también las dimensiones simbólicas y epistémicas. Esto requiere interpelar los sentidos culturales que legitiman discriminaciones basadas en visiones patriarcales y heteronormativas, así como, promover una ruptura epistemológica y academicista que incorpore otras lógicas de construcción del saber (Johnson y Bonavitta, 2020).

5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del recorrido realizado, nos propusimos tensionar y complejizar las formas en que se piensan, producen y sostienen las trayectorias educativas universitarias, particularmente en contextos atravesados por múltiples desigualdades. Desde una perspectiva interseccional, advertimos que las trayectorias no pueden entenderse desde miradas lineales o unidimensionales. Se configuran en la intersección dinámica de categorías como género, situación socioeconómica, etnidad, edad, orientación sexual, corporalidades y territorios, entramadas en relaciones de poder históricamente situadas. Ahora bien, como plantea Platero (2014), también es necesario preguntarnos por las estrategias —explícitas o no— que los grupos dominantes despliegan para sostener sus privilegios. ¿Qué intereses se juegan en esas estrategias? ¿Cómo se actualizan hoy, en contextos neoliberales, patriarcales y coloniales, las formas de exclusión? ¿Qué rol cumple la universidad en ese entramado de poder? ¿A quién representa, a quién escucha, a quién silencia? ¿Qué voces legitima como saber, y cuáles desestimas o invisibiliza?

En este sentido, la universidad pública se revela como un campo de disputa: entre un modelo que arrastra lógicas meritocráticas, moderno-coloniales y excluyentes, y uno situado, inclusivo, crítico y transformador, que asuma el desafío de alojar las trayectorias, garantizar el derecho a la educación en condiciones de justicia, producir políticas que vayan más allá de la afirmación simbólica, hacia transformaciones estructurales que commuevan el orden que produce las situaciones de desigualdad.

Esto nos interpela, además, a situar nuestras reflexiones en el marco más amplio de los modelos de país y educación que se configuran en cada contexto sociohistórico: algunos de corte neoliberal, mercantilista e individualista, y otros orientados a la construcción de proyectos colectivos en clave de derechos. Reinventar la universidad es una tarea colectiva que nos exige desarmar jerarquías epistémicas, alojar otras voces y reconocer los saberes que emergen desde los márgenes. ¿Qué universidad queremos construir? ¿Desde qué lógicas, con qué sujetos, con qué derechos, con qué sentidos del saber?

REFERENCIAS

- Barrancos, D., & Domínguez, N. (2019). Las mujeres y la educación superior en Argentina. En A. L. Martín & A. M. Valobra (Comps.), *Dora Barrancos: Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual* (1.^a ed.). CLACSO: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dillon, Trad.; 1.^a ed.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53–70). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Caínzos, M. A. (1989). Clase, acción y estructura: de E. P. Thompson al posmarxismo. *Zona Abierta*, (50), 1–70.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). IESCO-Pensar: Siglo del Hombre.

- Schnell, R., & Coseani, D. (2021). Universidad, ¿desde y para quién? Escapar de la heteronormatividad binaria. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17(17), 103-114. <http://bit.ly/3LrrbnL>
- Cruz, D. U. da (Org.). (2021). *Desenvolvimento e desigualdades na América Latina: Dilemas de longo curso*. Pinaúna; Colégio Latino-americano de Estudos Mundiais; CLACSO.
- Dussel, E. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1-2).
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118–133. <https://bit.ly/3JsEtzS>
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista' y heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo. Una respuesta a Judith Butler. En N. Fraser & A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23–66 y 89–109). Traficantes de sueños.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Johnson, C., & Bonavitta, P. (2020). Epistemologías y saberes disidentes en la universidad: una agenda en construcción. *Revista de Educación*, 11(21.1), 73-89. <https://bit.ly/47Jusqe>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocentricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). CLACSO.
- Ley n.º 27.204 de 2015. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 2015-11-11 <https://bit.ly/47G1ibq>
- López Segrera, F. (2000). Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocentrica en nuestra región? CLACSO.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. En *Política universitaria: La universidad hoy, a 100 años de la Reforma* (Vol. 1). IEC-CONADU.

- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mújica García, J. A., & Fabelo Corzo, J. R. (2019). La colonialidad del ser: La infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 21(2), 1–9. <https://bit.ly/4oNK4zK>
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial UniMagdalena.
- Platero, R. (L.). (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En: *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (Cap. 4). <https://bit.ly/4hE6PDZ>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–245). CLACSO.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y casos*. Cesar.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenaea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (16), 95–123. https://doi.org/10.5565/rev_athenead/v0n16.560
- Santos Sharpe, A. (2020). Discontinuar (en) la universidad. Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad: Métodos y perspectivas* (pp. xx–xx). Ediciones UNL; Eudeba.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21–60). Editorial de Belgrano.
- Therborn, G. (2011). Inequalities and Latin America: From the Enlightenment to the 21st Century. *desiguALdades.net Working Paper Series*, (1)—Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003–2016). En D. Pinkasz & N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119–172). Universidad Nacional de General Sarmiento; FLACSO.
- Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40). Universidad Central. <https://bit.ly/4oql6FQ>

- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 57, 285-295. <https://bit.ly/4363uYf>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/47zLtmB>