

Más allá de la estadística: trayectorias estudiantiles y estrategias pedagógicas en la universidad pública argentina

Beyond Statistics: Student Trajectories and Pedagogical Strategies in the Argentine Public University

Ballabio, Marcela

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Argentina

DOI: <https://doi.org/10.59872/icu.v9i14.568>

Contacto: generandobases@gmail.com

Recepción: 20/08/2025; Aceptación: 13/10/2025;

Publicación: 03/11/2025

Palabras claves: Universidad pública; Trayectorias educativas; Pedagogía situada; Inclusión educativa

Keywords: Public university; Educational trajectories; Situated pedagogy; Educational inclusion

Resumen

Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre las trayectorias, condiciones materiales y representaciones de estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), al momento de iniciar una materia metodológica. A través de una encuesta anónima y autoadministrada (n=48), se relevaron variables sociodemográficas, laborales, pedagógicas y afectivas, en un contexto caracterizado por la heterogeneidad de la cohorte y la profundización de las desigualdades.

Los resultados evidencian que una porción significativa de estudiantes combina el estudio con empleo remunerado, responsabilidades familiares y trayectorias formativas no lineales. La demanda de presencialidad coexiste con restricciones económicas que dificultan sostenerla, especialmente vinculadas al costo del transporte. La preferencia por clases presenciales, junto con pedidos explícitos de acompañamiento, comprensión y recursos accesibles, señala la centralidad del vínculo pedagógico en la experiencia universitaria. Estas condiciones se inscriben en un escenario estructural atravesado por el congelamiento presupuestario del sistema universitario, una situación que ya hacia 2025 representa el 53% de lo requerido para su funcionamiento, según autoridades de la UNCuyo.

El trabajo reivindica la utilidad del diagnóstico inicial como herramienta pedagógica situada, que permite ajustar dispositivos didácticos y anticipar barreras. Asimismo, propone una lectura de las demandas estudiantiles como insumos para pensar una universidad inclusiva, crítica y viable, en tiempos de profunda transformación educativa y social.

Abstract

This article presents an exploratory study on the trajectories, material conditions, and representations of second-year students in the Political Science and Public Administration program at the Faculty of Political and Social Sciences of the National University of Cuyo (UNCuyo), at the beginning of a methodological course. Using an anonymous self-administered survey (n=48), the study gathered sociodemographic, employment-related, pedagogical, and affective variables within a context marked by cohort heterogeneity and deepening inequality.

The results show that a significant portion of students combine their studies with paid work, family responsibilities, and non-linear educational paths. The demand for face-to-face classes coexists with economic constraints—particularly transportation costs—that hinder regular attendance. The preference for in-person teaching, along with explicit requests for support, comprehension, and accessible materials, highlights the centrality of the pedagogical relationship in the university experience. These conditions unfold in a structural scenario shaped by the budget freeze of the Argentine university system, which, by 2025, will represent only 53% of the resources required for its operation, according to UNCuyo authorities.

The study reaffirms the value of initial diagnosis as a situated pedagogical tool, useful for adjusting teaching strategies and anticipating barriers. It also interprets student demands as relevant inputs for envisioning an inclusive, critical, and viable university amidst ongoing educational and social transformation.

Introducción

En los últimos años, la universidad pública argentina ha atravesado un proceso de intensificación de sus tensiones históricas: masificación sin inclusión plena, expansión sin financiamiento adecuado, y diversificación estudiantil sin transformación pedagógica. La pandemia de COVID-19 no hizo más que acelerar estos procesos, visibilizando desigualdades preexistentes y configurando un escenario inédito para el trabajo docente y las trayectorias estudiantiles. En este marco, pensar qué significa enseñar y aprender en la universidad pública exige volver la mirada sobre las condiciones reales de cursado, las demandas que circulan en las aulas y los sentidos que construyen quienes transitan este espacio institucional en condiciones de creciente precariedad material, simbólica y subjetiva.

Este artículo se inscribe en esa preocupación. A través de un estudio exploratorio realizado con estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Nacional de Cuyo, se propone analizar las trayectorias educativas, las condiciones materiales y las representaciones pedagógicas que emergen al inicio del cursado de una materia metodológica. La investigación parte de una perspectiva crítica situada, que entiende al diagnóstico no como una herramienta meramente descriptiva, sino como una instancia política para visibilizar desigualdades, anticipar barreras y construir respuestas pedagógicas más justas.

A partir de una encuesta anónima y auto-administrada, se relevaron dimensiones sociodemográficas, laborales, tecnológicas, afectivas y académicas. El análisis de los resultados pone en evidencia que la autonomía en el estudio no es una condición previa, sino un proceso a construir; que la presencialidad no es solo una modalidad, sino una mediación afectiva y epistémica; y que las emociones, lejos de ser externalidades, forman parte estructural de la experiencia universitaria. Todo ello ocurre en un contexto donde el presupuesto del sistema universitario nacional se encuentra congelado, profundizando las brechas de acceso y permanencia.

El trabajo busca, entonces, problematizar las nociones tradicionales de éxito académico y permanencia, situando las trayectorias educativas en clave de justicia pedagógica. En lugar de reproducir diagnósticos centrados en el déficit individual, se propone escuchar lo que el estudiantado tiene para decir, reconociendo que aprender —en el contexto actual— muchas veces cuesta más que estudiar.

Marco teórico y contexto estructural

La educación superior en América Latina, y particularmente en Argentina, atraviesa una etapa de transformación y crisis simultánea. La pandemia de COVID-19 precipitó cambios que venían gestándose desde antes: el avance de la digitalización, la expansión del acceso, la diversificación de los perfiles estudiantiles y, a la vez, la precarización creciente de las condiciones materiales de vida (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2022). La irrupción de la virtualidad obligatoria en 2020 encontró a muchas universidades públicas sin recursos ni infraestructura adecuados, lo que visibilizó y profundizó las desigualdades estructurales en el acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales (Hernández Suárez, Guevara Jiménez & Rodríguez Moreno, 2023).

Este diagnóstico se encuentra en línea con lo planteado por Álvarez, Labraña y Brunner (2021), quienes advierten que la pospandemia ha producido una aceleración de la digitalización sin una redistribución equitativa de las oportunidades educativas, generando nuevas formas de exclusión en el acceso y la permanencia en la educación superior.

En este escenario, el modelo de universidad pública gratuito, masivo y presencial —legado histórico de la Reforma Universitaria de 1918 y reafirmado en la posdictadura— se ve tensionado por el resurgimiento de discursos neoliberales que colocan la formación superior como gasto antes que como derecho (Tiramonti, 2019). La coyuntura actual, marcada por el cambio de gobierno en diciembre de 2023, profundiza esta tensión: el congelamiento del presupuesto universitario en términos nominales —sostenido en 2025 con los mismos montos que en 2023— implica una contracción real que compromete salarios, funcionamiento y sostenimiento de políticas de inclusión. El informe de ACIJ (2024) advierte que el financiamiento del sistema universitario nacional sufrió una disminución real del 72% respecto al año anterior, afectando principalmente al programa Desarrollo de la Educación Superior. A este respecto, Gentili (1998) marca que las políticas de ajuste fiscal bajo gobiernos neoliberales tienden a erosionar no solo el financiamiento universitario, sino también su legitimidad como derecho social garantizado por el Estado.

Desde un enfoque crítico, la universidad pública debe ser comprendida como un espacio de disputa entre lógicas de mercado y derechos sociales, especialmente en un contexto regional donde los desafíos estructurales persisten (Unzué & Perrotta, 2022). En este marco, las trayectorias educativas no responden a una lógica lineal ni homogénea. Las cohortes actuales están conformadas por estudiantes-trabajadores, adultos que retornan al sistema, madres y padres que cursan en intersticios del tiempo doméstico y laboral, y jóvenes que no han logrado consolidar un pasaje fluido entre el nivel medio y el universitario (Carlino, 2020).

Como advierte Veleda (en Narodowski, Romero, Tiramonti & Veleda, 2020), la masificación del acceso a la universidad no ha sido acompañada por una pedagogía que atienda a las trayectorias diversas ni por una articulación efectiva con el nivel medio. Este desfase impacta especialmente en jóvenes que no han logrado consolidar un pasaje fluido entre el nivel medio y el universitario, cuyas trayectorias educativas se ven interrumpidas o ralentizadas por factores estructurales y pedagógicos que el sistema

aún no logra abordar de forma consistente. En un sentido similar, Guillén-Clemente, Esteves-Fajardo, Valle-Navarro y Molina-Moreno (2022) enfatizan que la universidad actual se enfrenta a trayectorias interrumpidas, donde la construcción de ciudadanía académica requiere una mediación institucional sostenida y sensible a las nuevas realidades biográficas del estudiantado.

En esta misma línea, Tinto (2012) plantea que la permanencia estudiantil no depende exclusivamente del rendimiento académico, sino de la integración social e institucional de los y las estudiantes en la vida universitaria. Este enfoque permite comprender que las trayectorias no lineales o dislocadas no son fallas individuales, sino respuestas a estructuras institucionales que muchas veces no logran alojar la diversidad de recorridos estudiantiles. De forma complementaria, Archer (2008) advierte que los procesos de construcción de identidad universitaria están atravesados por relaciones de poder y desigualdad, lo que condiciona el sentido de pertenencia y el modo en que se habita el espacio académico.

Las habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la adaptabilidad y la resolución de problemas, resultan claves para la permanencia y la integración en el entorno universitario (Cherres Castro, Henckell Sime & Sandoval Peña, 2023). Diversos estudios han señalado que estas competencias, fundamentales para el desempeño universitario, suelen estar debilitadas en sectores que egresan de una escuela secundaria marcada por la fragmentación institucional y la ausencia de continuidad formativa (Litwin, 2008). Por su parte, Terigi (2019) advierte que estas debilidades no deben ser abordadas como déficit individual, sino como efectos acumulativos de experiencias escolares discontinuas que afectan la apropiación de saberes y modos de estudio.

La docencia universitaria se encuentra entonces ante el desafío de reconfigurar sus prácticas: enseñar contenidos disciplinares en condiciones de desigualdad, pero también formar sujetos capaces de habitar el mundo académico sin reproducir exclusiones. En este sentido, la pedagogía situada —que parte del reconocimiento de las condiciones reales de existencia— se entrelaza con la necesidad de enseñar a escribir como práctica social situada, articulada con los contenidos disciplinares. Este enfoque implica asumir la escritura como mediadora del aprendizaje, más allá de su carácter instrumental (Carlino & Cordero, 2023). Pérez Centeno (2020) argumenta que una pedagogía situada debe estar atenta a los condicionantes estructurales —económicos, institucionales y tecnológicos— que configuran la experiencia educativa, especialmente en contextos de desigualdad agudizada.

Materiales y métodos

Este trabajo se propuso relevar, describir y comprender las condiciones bajo las cuales un grupo de estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública transita el inicio del cursado de una materia metodológica en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), durante el primer semestre de 2024. Lejos de centrarse en la acumulación de datos, el propósito fue interpretar los sentidos que construyen estos estudiantes: cómo perciben su trayecto, qué esperan del espacio formativo, qué obstáculos anticipan y qué tipo de vínculo pedagógico requieren.

La propuesta se enmarca en una perspectiva pedagógica situada, que entiende el diagnóstico como una herramienta política de planificación y no como una instancia neutra de recolección. Esta mirada recupera el planteo de Litwin (2008), quien advierte que enseñar implica conocer profundamente a los sujetos que aprenden, ya que sus trayectorias y condiciones condicionan tanto la apropiación del conocimiento como las estrategias que docentes pueden desplegar para promover una inclusión educativa efectiva.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc*, con base en instrumentos previamente validados por la cátedra de Análisis Cuantitativo (UNCuyo, 2023). Fue sometido a revisión por pares docentes para garantizar validez de contenido y claridad semántica. Su aplicación contó con consentimiento informado, resguardando anonimato, voluntariedad y confidencialidad de los datos, conforme a las recomendaciones éticas de Investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo, 2024).

Se trata de un estudio exploratorio de tipo cuantitativo-descriptivo, basado en una encuesta auto-administrada en línea, respondida por 48 estudiantes al comenzar el cursado de la materia Análisis Cuantitativo, durante el primer semestre de 2024. El cuestionario fue anónimo y voluntario, y se aplicó mediante un formulario digital a través del aula virtual de la asignatura.

La idea de la pedagogía situada es coherente con lo que plantea Pérez Centeno en el capítulo real, cuando discute cómo las desigualdades educativas se intensifican en la virtualización y reclama políticas pedagógicas sensibles al contexto latinoamericano (Pérez Centeno, 2020). El instrumento indagó variables sociodemográficas (edad, género, lugar de residencia), condiciones materiales (espacio de estudio, acceso a dispositivos e internet), organización del tiempo (trabajo, cuidado, cursado), estrategias de estudio, percepciones iniciales sobre la materia, emociones asociadas al cursado, y formas de vinculación con el aula virtual.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por autoselección, ya que se trata de una población acotada (estudiantes activos en la cursada de la materia) y el objetivo no fue la generalización estadística sino la exploración situada de percepciones y trayectorias. El estudio no pretende generalizar sus hallazgos. Por tratarse de una muestra reducida y acotada a un grupo específico de estudiantes, su valor reside en la posibilidad de habilitar una lectura situada, empíricamente informada y pedagógicamente comprometida sobre la experiencia universitaria en contextos de desigualdad. El diagnóstico inicial funciona aquí como un insumo potente para ajustar dispositivos de enseñanza, anticipar barreras y, sobre todo, legitimar la escucha del

estudiantado como fuente válida de conocimiento para la planificación educativa. Esta perspectiva aporta a la construcción de una universidad más justa, en la que las políticas pedagógicas dialoguen con las condiciones reales de cursado.

Resultados

Los datos que se presentan a continuación provienen de la encuesta aplicada a estudiantes de segundo año durante la última semana de marzo de 2024.

A través de preguntas cerradas y abiertas, se exploraron variables sociodemográficas, laborales, tecnológicas, pedagógicas y afectivas.

Se indagó sobre el acceso a dispositivos tecnológicos: todos/as los/as estudiantes declararon poseer al menos un dispositivo, mayoritariamente teléfonos móviles (89,5%) y computadoras portátiles (64,5%). Esta disponibilidad se ve matizada por la calidad del acceso a internet, ya que un 27% lo considera inestable o compartido, lo cual afecta las posibilidades de participar en instancias sincrónicas. Desde una perspectiva crítica, esto se vincula con lo planteado por Dussel, Ferrante y Pulfer (2022), quienes advierten que el acceso a la tecnología no garantiza condiciones equitativas de aprendizaje, especialmente cuando las brechas de uso, contexto y acompañamiento reproducen desigualdades socioeconómicas más profundas. Estas desigualdades tecnológicas no solo afectan el acceso formal al material educativo, sino que también repercuten en la calidad del tiempo de estudio, en la posibilidad de realizar tareas colaborativas, y en la experiencia misma del cursado virtual o híbrido. La precariedad en la conexión, el uso compartido de dispositivos o la falta de entornos adecuados generan una carga adicional de estrés y frustración para los estudiantes que, a pesar de su disposición, no logran sostener un vínculo pedagógico estable ni continuo.



Fuente: elaboración propia en base a encuesta estudiantil 2024 (FCPyS-UNCuyo)

Respecto a las estrategias de estudio, el 45% manifestó no contar con técnicas sistemáticas, y el 60% refirió tener dificultades para organizar el tiempo. Estas limitaciones se ven reflejadas en frases como: «empiezo a leer y no entiendo nada», «no sé cómo resumir» o «estudio solo cuando me entra el pánico». Asimismo, el 22% afirmó no contar con un espacio adecuado para estudiar, lo que revela una dimensión material subestimada. A esto se suma que solo el 29,2% de los y las estudiantes considera que tomar apuntes o hacer anotaciones les resulta útil como técnica de estudio, lo que sugiere una falta de internalización de herramientas básicas de procesamiento de la información académica. Este punto resulta clave si se considera, como plantea Tiramonti (2004), que la desigualdad no solo opera en el acceso a contenidos, sino en las condiciones concretas de producción del aprendizaje: espacio, tiempo, recursos, y estabilidad emocional. En este sentido, Litwin (2008) sostiene que las técnicas de estudio no son habilidades innatas ni universales, sino saberes construidos culturalmente, que requieren enseñanza, modelización y andamiaje progresivo desde el ingreso universitario. La ausencia de estas herramientas no debe leerse como falta de interés, sino como evidencia de trayectorias previas marcadas por la ausencia de sistematicidad y acompañamiento pedagógico.

En relación a la situación emocional frente a la materia, un 35% expresó temor explícito hacia el contenido, y otro 31% mencionó experiencias previas negativas con materias numéricas. En los comentarios abiertos, aparecen frases como «me da miedo no entender» o «la palabra cuantitativo me asusta». También se preguntó por expectativas hacia el equipo docente. La mayoría valoró positivamente la predisposición y pidió «paciencia», «explicaciones claras» y «materiales accesibles». Esto pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas sensibles, que combinen exigencia con contención. En esta línea, Margulis y Urresti (1996) señalan que una pedagogía que no reconozca las condiciones reales de existencia de los y las estudiantes —especialmente de quienes llegan con trayectorias fragmentadas o identidades desplazadas respecto a la cultura académica— tiende a reproducir mecanismos de exclusión bajo apariencia de neutralidad.

Los resultados obtenidos permiten trazar un perfil complejo, atravesado por múltiples dimensiones que dan cuenta de las condiciones reales en las que se cursa una carrera universitaria en la actualidad. En primer lugar, las condiciones materiales emergen como un factor determinante. El 47,9% de los y las estudiantes señalaron que el costo del transporte es un impedimento para asistir más de una vez por semana a la universidad, dato que no puede desligarse del contexto económico provincial: según datos de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de Mendoza (DEIE), en octubre de 2023 el 41,6% de la población mendocina se encontraba bajo la línea de pobreza. La mayoría de los y las encuestadas vive con sus familias de origen, y más del 60% señaló no contar con ingresos propios, lo que refuerza la dependencia económica como variable de peso. Este panorama de vulnerabilidad condiciona directamente la continuidad presencial, a pesar de que la gran mayoría expresó una valoración positiva de las clases presenciales.

Esta información dialoga con la caracterización teórica de trayectorias dislocadas, entendidas como recorridos educativos fragmentados y no lineales, que se ven atravesados por múltiples factores de exclusión que afectan el paso sostenido por la universidad (Guillén-Clemente *et al.*, 2022). El concepto de trayectorias dislocadas hace referencia a recorridos educativos no lineales, interrumpidos o fragmentados, que se alejan del modelo tradicional de cursado continuo y sin demoras. Estas trayectorias son expresión de biografías escolares y sociales marcadas por la desigualdad, en las que los estudiantes transitan entre responsabilidades laborales, familiares, precariedad económica y limitaciones institucionales. Guillén-Clemente *et al.* (2022) sostiene que reconocer estas trayectorias como legítimas implica repensar la organización pedagógica y curricular desde una lógica de justicia educativa. En línea con esta fragmentación, el 37,5% trabaja actualmente, y otro 18,7% realiza tareas de cuidado, lo que exige compatibilizar obligaciones laborales o familiares con el estudio.

Estos hallazgos permiten visibilizar una demanda extendida de acompañamiento académico que trasciende el acceso a contenidos y se vincula directamente con la necesidad de desarrollar habilidades de estudio, organización y autogestión del aprendizaje. Tal como advierten Cherres Castro, Henckell Sime y Sandoval Peña (2023), estas competencias —comúnmente denominadas habilidades blandas— son cruciales para la permanencia universitaria, especialmente en contextos donde las trayectorias previas no han promovido el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. En este sentido, la presencialidad no es solo una condición logística, sino una mediación afectiva y epistémica (Carlino, 2022) que posibilita no solo el acceso al saber, sino también la construcción de una experiencia universitaria significativa. Las y los estudiantes no demandan únicamente clases, sino escenarios de encuentro que habiliten vínculos pedagógicos sostenidos y contención institucional. Esto refuerza la función social de la universidad pública como espacio de legitimación, de tránsito y de posibilidad (Krotsch, 2017; Narodowski *et al.*, 2020), cuya ausencia o debilitamiento profundiza las brechas existentes en lugar de cerrarlas.

Respecto a las condiciones tecnológicas, si bien todos/as declararon tener acceso a internet, también es cierto que la universidad ofrece de forma gratuita este servicio para toda la comunidad estudiantil, y que muchos acuden a la institución —particularmente a la biblioteca— para realizar sus trabajos prácticos y aprovechar mejor la jornada de estudio, utilizando sus dispositivos móviles y los recursos disponibles en la facultad. Como señalan Atairo y Camou (2021), el pensamiento de Pedro Krotsch destaca que las universidades públicas no solo cumplen funciones de transmisión de saberes, sino que también constituyen entornos de contención material y simbólica, esenciales para sostener las trayectorias educativas de estudiantes de sectores vulnerables. La brecha digital evidenciada durante la pandemia no se limita al acceso a dispositivos, sino que implica también diferencias en las condiciones de conectividad, las posibilidades de acompañamiento pedagógico y las mediaciones institucionales necesarias para transformar la tecnología en una herramienta efectiva de aprendizaje.

En relación a las preferencias, el 72,9% indicó preferir las clases presenciales, lo que constituye un hallazgo clave en términos pedagógicos. Esta preferencia no responde únicamente a una cuestión de hábito o rutina, sino que expresa una valoración profunda del rol del cuerpo docente y del espacio universitario como mediador del aprendizaje. En los comentarios abiertos, los y las estudiantes destacan que «se entiende mejor cuando el/la profe lo explica en vivo» o que «la clase presencial te obliga a estar». Este tipo de frases revela que los recursos digitales pueden complementar la enseñanza, pero no reemplazan el acompañamiento docente y la dinámica interactiva del aula. Como señala Carlino (2022), aprender a leer y escribir en la universidad no es un proceso automático ni individual, sino una práctica social situada que exige mediaciones institucionales, docentes y colaborativas para volverse significativa. Así, la presencialidad no es solo una condición logística, sino una mediación epistemológica y afectiva clave para la apropiación del conocimiento. Esta dimensión ha sido ampliamente discutida por Pineau, Dussel y Caruso (2001), quienes plantean que el aula no es un simple contenedor físico, sino una escena formativa donde se construyen sentidos compartidos, se modelan vínculos y se habilita la experiencia del aprender con otros. La centralidad del/la docente en este proceso no se agota en la exposición de contenidos, sino en su capacidad de generar climas de aprendizaje, de sostener emocionalmente los procesos y de ser figura de referencia frente a la incertidumbre que implica el saber nuevo. Por ello, cuando los y las estudiantes expresan que «se entiende mejor en clase» o que «la presencia obliga», están señalando no solo una preferencia didáctica, sino una experiencia pedagógica profundamente situada.

En el plano subjetivo, las respuestas abiertas revelaron emociones contradictorias. Por un lado, aparece la motivación vinculada al deseo de «aprender», «entender» y «perderle el miedo a la estadística». Pero también surgen sensaciones de inseguridad, vergüenza y ansiedad. Varios estudiantes mencionan explícitamente que «les da miedo participar por si se equivocan», lo que se conecta con los déficits en habilidades blandas ya referidos en el marco teórico. Esta tensión entre deseo de aprender y miedo a exponerse evidencia que las barreras no son solo cognitivas, sino también emocionales y culturales.

Finalmente, un dato relevante es la forma en que los y las estudiantes construyen sentido sobre la materia. Una proporción significativa la asocia a una herramienta útil para «la tesis» o para la vida profesional, lo que permite pensar en una valoración estratégica del conocimiento estadístico. Sin embargo, otros/as expresan temor por «no entender nada» o «haberla cursado muchas veces» cuando están otros docentes. Estas representaciones refuerzan la necesidad de pedagogías sensibles a las trayectorias previas, capaces de alojar el miedo al error como parte del proceso de aprendizaje.

A nivel motivacional, el 85% de los encuestados afirmó que se inscribió a la carrera por interés en los problemas sociales o el funcionamiento del Estado, mientras que un 12,5% declaró que su elección estuvo mediada por la accesibilidad económica de la universidad pública. Estas decisiones vocacionales conviven con sentimientos de desorientación y desconfianza: uno de los comentarios más reiterados fue que «la universidad no te enseña cómo estudiar, llegas y nadie te explica qué hacer». Esta falta de orientación inicial ha sido señalada por Carlino (2013), quien plantea que el ingreso a la universidad constituye un momento de ruptura en los modos de aprender, y que, sin un acompañamiento institucional explícito, muchos estudiantes quedan atrapados entre el desconcierto y la auto-exigencia improductiva.

Asimismo, el 60% de los estudiantes reconoció dificultades para organizar el tiempo de estudio, y un 45% declaró no contar con técnicas sistemáticas de abordaje de textos o elaboración de resúmenes. Como señala un estudiante: «Estudiar me cuesta porque no sé por dónde empezar, me frustro rápido y no puedo mantener la concentración». Estas expresiones refuerzan lo expuesto en el marco teórico sobre el debilitamiento de las habilidades blandas, en particular la gestión del tiempo y la autonomía para el aprendizaje.

A pesar de que el 93,7% manifestó conocer el aula virtual de la materia —un entorno que funciona como Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA), con materiales por unidad, recursos multimedia, foros, noticias, mensajes, y consignas para prácticas evaluativas—, solo una parte reducida expresó utilizarlo activamente como herramienta de estudio. Esta subutilización podría deberse a experiencias previas en otras materias donde el aula virtual no cumplía un rol pedagógico central, o a la falta de formación en competencias digitales organizativas. En este sentido, se observa que los dispositivos digitales, sin una mediación docente sólida, no garantizan por sí mismos procesos autónomos de aprendizaje sostenido. Estas expresiones refuerzan lo expuesto en el marco teórico sobre el debilitamiento de las habilidades blandas, en particular la gestión del tiempo y la autonomía para el aprendizaje. Terigi (2011) ya advertía que la discontinuidad en las trayectorias escolares deja huellas en la forma en que los y las estudiantes abordan el conocimiento, especialmente en entornos que demandan alta autorregulación como el universitario.

En lo afectivo, finalmente, más de la mitad de los comentarios abiertos hacen referencia a emociones como ansiedad, frustración o miedo al fracaso. Una estudiante sintetiza esta tensión: «Sé que tengo que estar, pero a veces siento que no soy de este lugar. Me cuesta mucho y me da vergüenza preguntar». Esta percepción de extrañamiento institucional puede leerse en clave de lo que Carlino y Cordero (2023) describen como la desigual distribución de los saberes académicos, donde ciertos estudiantes enfrentan una sensación de ilegitimidad al ingresar a espacios que operan con códigos tácitos, frecuentemente inaccesibles para quienes no han sido socializados en ellos. La sensación de no pertenecer o de estar en un lugar que no fue hecho para uno/a genera barreras afectivas que dificultan la participación activa, inhiben la posibilidad de preguntar, y refuerzan la idea de que el error es un signo de incapacidad y no una instancia legítima del aprendizaje. Esta distancia simbólica entre el sujeto y la institución, lejos de ser un problema individual, revela una tensión estructural que interpela la forma en

que se organiza el ingreso, la enseñanza y el acompañamiento estudiantil en el nivel universitario. Los resultados empíricos refuerzan lo planteado por Tinto (2012), en tanto muestran que la permanencia estudiantil está fuertemente asociada al grado de integración institucional y social que experimentan los estudiantes, más allá de sus competencias académicas iniciales. Asimismo, tal como advierte Archer (2008), las formas en que se construye la identidad universitaria y el sentido de pertenencia están atravesadas por relaciones estructurales de desigualdad, lo que explica por qué ciertos grupos estudiantiles enfrentan mayores barreras simbólicas y afectivas que otros.

Discusión

Los resultados presentados permiten sostener que, lejos de tratarse de una excepción, las trayectorias educativas actuales en la universidad pública reflejan una transformación estructural que interpela no solo a los estudiantes, sino también a los dispositivos pedagógicos, institucionales y presupuestarios que deben acompañarlas. En este sentido, el diagnóstico realizado confirma la vigencia de múltiples desigualdades acumuladas —materiales, tecnológicas, afectivas, simbólicas— que condicionan el acceso, la permanencia y el sentido del cursado en el nivel superior.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es el valor atribuido a la presencialidad. A contramano de ciertos discursos tecnocráticos que promueven la virtualización como solución universal, los estudiantes expresan una fuerte adhesión a la clase como espacio de sostén, encuentro y comprensión. Esta preferencia se vincula con la centralidad del rol docente, entendido no solo como transmisor de contenidos, sino como figura pedagógica que habilita la participación, genera vínculo y sostiene emocionalmente los procesos de aprendizaje. En un contexto de precariedad estructural, el aula se convierte en un territorio de estabilidad epistemológica y afectiva. Este punto se encuentra en línea con lo planteado por Carlino (2022) y Pineau, Dussel y Caruso (2001), quienes entienden al aula como un espacio formativo donde se modelan vínculos, se habilita el error como parte del proceso y se construyen climas de aprendizaje compartido.

Asimismo, la baja apropiación de estrategias de estudio y de herramientas del aula virtual revela que la autonomía no es una condición de entrada, sino un proceso que debe ser enseñado. La presencia de dispositivos no garantiza prácticas reflexivas, y la organización del tiempo sigue siendo una de las barreras más frecuentes. Este dato refuerza la necesidad de construir pedagogías que no den por supuesto lo que el estudiantado sabe, sino que reconozcan y trabajen sobre lo que falta: hábitos, herramientas, códigos académicos, seguridad emocional. Tal como sostienen Litwin (2008) y Terigi (2011), estas competencias no son innatas, sino que deben ser construidas colectivamente desde el ingreso mediante dispositivos institucionales sensibles a trayectorias previas.

En el plano simbólico, las emociones de vergüenza, ansiedad o desconfianza no deben leerse como externalidades, sino como manifestaciones legítimas de subjetividades que se enfrentan a un modelo de universidad aún pensado para trayectorias lineales, sin interrupciones ni fracturas. La demanda de explicaciones claras, materiales accesibles y acompañamiento cercano expresa una comprensión precisa —y no una «falta»— de lo que implica estudiar hoy: hacerlo en condiciones de incertidumbre, con múltiples demandas y con biografías atravesadas por el esfuerzo material y simbólico. Desde esta perspectiva, el modelo meritocrático que estructura muchas prácticas universitarias se ve tensionado por sujetos que no «fallan», sino que enfrentan un sistema que no ha sido diseñado para ellos.

En este contexto, el congelamiento presupuestario no es un dato contable, sino una decisión política que profundiza las barreras de entrada y permanencia. La universidad pública no puede pensarse como neutral: o se adapta a los modelos de eficiencia mercantil, o se reconstruye como espacio de justicia pedagógica. Los datos aquí analizados muestran que hay estudiantes dispuestos a aprender, pero que hacerlo «cuesta más que estudiar». El desafío es institucional, y la respuesta también debe serlo. Como advierte Gentili (1998), las políticas de ajuste no solo erosionan el financiamiento, sino la legitimidad misma de la universidad como derecho social garantizado por el Estado.

Este trabajo se propuso leer, desde una perspectiva pedagógica situada, los sentidos que portan quienes transitan el segundo año de una carrera universitaria en un contexto de incertidumbre institucional y redefinición de las formas de enseñar y aprender. Los hallazgos permiten afirmar que el estudiantado no es ajeno a estas tensiones: las vive, las traduce en demandas y, sobre todo, encuentra en la presencialidad un modo posible de sostenerse en el trayecto. Este dato refuerza el valor de la escucha pedagógica activa como dimensión clave para la planificación situada (Carlino & Cordero, 2023).

La coexistencia entre condiciones de vida precarias y un fuerte deseo de pertenencia institucional pone en cuestión las formas en que la universidad interpreta la «permanencia». Aprender, hoy, requiere de más que contenidos: exige condiciones, acompañamiento, espacios donde el error no signifique exclusión y donde el tiempo académico se adapte a las trayectorias reales. Lejos de tratarse de un problema individual, estas trayectorias fragmentadas interpelan el modo en que el sistema universitario construye normalidad y define éxito académico.

Asimismo, el diagnóstico inicial aquí propuesto se revela como una herramienta poderosa para anticipar barreras y planificar en clave situada. La escucha sistemática del estudiantado no reemplaza la planificación pedagógica, pero la vuelve más realista, más comprometida y, sobre todo, más justa.

Finalmente, cabe señalar que este estudio habilita una lectura más amplia sobre las demandas de quienes cursan en condiciones de precariedad. La hipótesis que atraviesa este trabajo es clara: si el aula sigue siendo un lugar de llegada —incluso cuando el camino se vuelve más costoso—, la universidad no debe retroceder en su compromiso con el derecho a aprender. Más bien, debe profundizarlo, reconociendo que no hay democratización posible sin mediaciones institucionales sensibles a la desigualdad.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que se trata de un diseño exploratorio, con una muestra no probabilística y acotada a una cohorte específica de estudiantes. Por ello, no se busca generalizar los resultados, sino aportar una lectura situada y empíricamente informada de las trayectorias estudiantiles en contextos de precariedad. Aun así, los hallazgos permiten confirmar la hipótesis inicial del trabajo: que aprender, en el contexto actual, exige mucho más que voluntad individual, y demanda condiciones institucionales activas que reconozcan biografías atravesadas por el esfuerzo.

Conclusiones

El estudio aporta evidencia empírica sobre las condiciones reales de cursado en la universidad pública, visibilizando cómo las trayectorias estudiantiles se configuran en tensión con las estructuras institucionales, económicas y pedagógicas. Se destaca el valor del diagnóstico inicial como herramienta de planificación situada, capaz de anticipar barreras y legitimar la voz estudiantil como insumo pedagógico. En un contexto de congelamiento presupuestario y demandas múltiples, repensar la permanencia implica construir dispositivos que articulen exigencia académica con justicia educativa. Aprender, en este tiempo, no es solo acceder al conocimiento, sino sostenerse en él. Este trabajo invita a pensar cómo hacemos, desde la universidad, para no soltar esas trayectorias.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.001>
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ). (2024). *Análisis de la ejecución presupuestaria del sistema universitario nacional*. ACIJ. <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/ACIJ-Analisis-de-la-Ejecucion-Presupuestaria-del-Sistema-Universitario-Nacional.pdf>
- Atairo, D., & Camou, A. (2021). *Universidades públicas y desigualdad: el rol de la contención institucional en contextos de crisis*. CLACSO.
- Carlino, P. (2022). Leer y escribir en la universidad. Algunas precisiones sobre el concepto de alfabetización académica. *Webinar Internacional: Investigar lectura y escritura en Latinoamérica*. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/319.pdf>
- Carlino, P., & Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir. Enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22, 35-64. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/320.pdf>
- Cherres Castro, A. M., Henckell Sime, E. C. L., & Sandoval Peña, J. M. (2023). Habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 8(1), 1-16. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3498>
- Clemente, C. P., Esteves-Fajardo, Z. I., Valle-Navarro, C. E., & Molina-Moreno, W. J. (2022). Desafíos de la inclusión en la educación universitaria desde la praxis educativa transformadora. *Episteme Koinonía*, 5(1), 171-188. <https://www.researchgate.net/publication/360703832>
- Dussel, I., Ferrante, A., & Pulfer, D. (2022). *La educación en pandemia: reflexiones, prácticas y desafíos*. Siglo XXI Editores. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uría et al. (Eds.), *Neoliberalismo versus democracia*. Ediciones de La Piqueta.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., & Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Jares, X. (2002). *Pedagogía de la ciudadanía. Educación para la participación democrática*. Graó.
- Krotsch, P. (2017). La universidad pública como espacio de contención social. *Educación y Ciudad*, (34), 85-98.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Narodowski, M., Romero, C., Tiramonti, G., & Veleza, C. (2020). La educación pública en cuestión: un debate urgente y necesario [Dossier]. *La Mesa - argentinos por la Educación*. <https://lamesa.com.ar/dossiers/la-educacion-publica-en-cuestion-un-debate-urgente-y-necesario/>
- Pérez Centeno, C. (2020). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del COVID-19. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 87-100). UNIPE. <https://www.academia.edu/127321008>
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Sánchez, E. (2024, septiembre 19). La rectora de la UNCuyo adelantó que el presupuesto 2025 solo contempla el 53% de lo que pidieron las universidades nacionales. *Diario UNO*. <https://www.diariouno.com.ar/politica/la-rectora-la-uncuyo-adelantado-el-presupuesto-2025-solo-contempla-el-50-lo-que-pidieron-n1354279>
- Terigi, F. (2011). *Las trayectorias escolares: continuidad, discontinuidad y disrupción*. IPE-UNESCO.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2019). El retorno de los discursos mercantilistas en la educación superior. *Novedades Educativas*, 31(324), 18-22.
- Unzué, M., & Perrotta, D. (Coords.). (2022). *Nuevos desafíos para la educación superior regional: Algunas reflexiones desde la Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*. CLACSO.