

Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina.

Student integration experiences and their effects on permanence at university: the case of five bachelor's degrees from an Argentine public university.

Por Candela Johanna WEISS¹

Weiss, C. J. (2025). Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 157-171.

Resumen

A partir del crecimiento exponencial de la matrícula universitaria, la problemática de la permanencia y graduación en la educación superior emerge como un desafío global que afecta a las universidades y sus estudiantes. En este marco, el artículo analiza las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que éstas favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco licenciaturas de ciencias sociales de una Universidad Nacional Argentina del conurbano bonaerense.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación emplea grupos focales con estudiantes avanzados y graduados recientes para explorar las experiencias de socialización y el sentido de pertenencia que se construyen dentro de la universidad en el devenir de las carreras indagadas, así como las motivaciones y expectativas estudiantiles allí puestas en juego.

Los resultados revelan que la integración social y académica es un componente clave para la retención estudiantil. El sentido de comunidad y la cercanía con docentes favorecen el compromiso y la permanencia estudiantil. No obstante, se identifican preocupaciones en torno a la relación entre la formación universitaria y la percepción sobre oportunidades laborales futuras, especialmente en algunas disciplinas. El estudio concluye que, más allá de los factores individuales, las prácticas institucionales desempeñan un papel central en la permanencia.

Palabras Clave experiencia universitaria / integración estudiantil / permanencia estudiantil / universidad pública / Argentina.

¹ Universidad Nacional de San Martín - Universidad Nacional del Oeste, Argentina/ candelaweiss@gmail.com / <http://orcid.org/0009-0001-7176-6535>.

Abstract

Based on the exponential growth of university enrollment, the problem of permanence and graduation in higher education emerges as a global challenge that affects universities and their students. In this framework, the article analyzes the integration experiences that take place at the university and the way in which they favor or obstruct student permanence in five social science degrees at an Argentine National University in the Buenos Aires suburbs.

From a qualitative approach, the research uses focus groups with advanced students and recent graduates to explore the socialization experiences and the sense of belonging that are built within the university in the future of the careers investigated, as well as the student motivations and expectations that come into play there.

The results reveal that social and academic integration is a key component for student retention. The sense of community and closeness with teachers favors student commitment and permanence. However, concerns are identified regarding the relationship between university education and the perception of future job opportunities, especially in some disciplines. The study concludes that, beyond individual factors, institutional practices play a central role in permanence and graduation.

Key words university experience / student integration / student permanence / public university / Argentina

Introducción

El problema de la permanencia y graduación se trata de un problema global, estructural y multicausal que coloca a las instituciones de educación superior frente a un desafío para el que aún no parece haber salidas claras ni definitivas. Si bien este problema se expresa en el último tramo de las carreras universitarias, la postergación del egreso pone de manifiesto problemas presentes a lo largo de toda la trayectoria estudiantil.

La “revolución académica” a la que hace referencia Ezcurra (2011) resultó en un aumento de la cantidad de estudiantes inscriptos en instituciones de educación superior a nivel mundial: una tasa de crecimiento promedio del 7% anual ha redundado en que Argentina tenga hoy una de las cifras de acceso a educación superior más altas de Latinoamérica, similar a la de muchos países de la OCDE². Es en el marco de ese crecimiento de la matrícula, se instala el problema del abandono y fracaso académico, transformando a los procesos democratizadores en el acceso en la contracara de las altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011).

En este marco, la pregunta por aquello que sucede en las instituciones y favorece u obtura la permanencia estudiantil se vuelve no sólo pertinente sino absolutamente necesaria. Especialmente porque las bajas tasas de permanencia y graduación muestran cómo los cambios profundos en la composición estudiantil de las universidades fueron más acelerados que los cambios de sus estructuras y prácticas cotidianas (Aberbuj y Zacarías, 2015; Fernández Lamarra, 2003).

En vistas de responder algunos de estos interrogantes, esta investigación tiene por objetivo analizar las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que estas condiciones favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco carreras de licenciatura de ciencias sociales –Sociología, Antropología, Ciencia Política, Administración Pública y Relaciones Internacionales– de una Universidad Nacional del conurbano bonaerense argentino.

Las teorías de Tinto y Cullen (1973) resultan del todo pertinentes para este trabajo de investigación ya que integran tanto los factores individuales como los ambientales para pensar la permanencia o abandono estudiantil en el nivel superior (García de Fanelli, 2014). Desde este enfoque, los autores postularon que cuanto mayor sea el grado de integración al ambiente institucional, mayor será el compromiso estudiantil y menor la probabilidad de desertar. Tinto y Cullen (1973) establecen que todas las experiencias previas al inicio de los estudios universitarios se relacionan con los compromisos que el/la estudiante establece una vez dentro de la Universidad –tanto académicos como sociales– y las expectativas que luego se refuerzan o debilitan en las experiencias institucionales vividas.

En este marco, la presente investigación opta por separarse de enfoques centrados en *el desgaste del/de la estudiante* (Bean, 1980; Osorio *et al.*, 2012) que focalizan en cómo las variables externas a la institución influyen en la probabilidad estudiantil de desertar. Más bien, retomando la teoría organizacional de Tinto y Cullen (1973), la investigación se posiciona desde una visión más compleja de la problemática (García de Fanelli, 2015), que también considera a los factores institucionales como fundamentales para la permanencia (Gorostiaga *et al.*, 2017; Tedesco *et al.*, 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; Ezcurra, 2011; Feldman, 1999, Camilloni, 1995).

Es en consonancia con dicha perspectiva que este artículo analiza la *experiencia de integración universitaria* considerando las dimensiones familiares, educativas y políticas, en la intersección entre lo estructural, lo histórico y lo subjetivo-experiencial. De este modo, nos posicionamos en un área de estudios sobre la Universidad que revela las “interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar” (Pierella, 2011, p. 27).

² Cabe destacar que el sistema universitario argentino de gestión estatal se caracteriza por ser de acceso libre, irrestricto y no arancelado para carreras de grado y pregrado.

Tal como detallan Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015), es a partir de una diversidad de vivencias y sentidos que se construye toda experiencia de los sujetos. En palabras de Jay (2009), la experiencia sucede en la intersección entre lo público y la subjetividad e implica capturar historias individuales y colectivas a través de la narración de diversos aspectos de la vida universitaria.

La universidad, en tanto institución de formación, es un tejido intertextual que incluye un conjunto de prácticas y procesos, lugares inestables de identificación, que articulan con la historia vivida del estudiantado, la cultura institucional y la cultura experiencial (Remedi, 2004). De este modo, acercarse a la experiencia en una universidad, implica profundizar en los complejos procesos de identificación que se producen entre estudiantes, docentes, conocimiento e institución en sentido amplio (Iazzetta, 2001). Especialmente porque la experiencia siempre es construida con otros/as –pares, docentes, autoridades y familias, sus deseos y expectativas– y con la propia institución –sus posibilidades y limitaciones, sus reglas rutinas, matrices y tramas– (Carli, 2006).

En este marco, el artículo se propone analizar primeramente las expectativas que tenía el estudiantado sobre sus carreras al ingresar y aquello que los motivó a elegir y sostenerse en sus estudios universitarios. En segunda instancia, el artículo analiza el sentido de pertenencia que genera en los/as estudiantes el hecho de habitar los distintos espacios institucionales, lo que les gusta o disgusta de habitar la universidad. Por último, se focaliza en el rol de otras personas significativas que habitan esa micro sociedad (Remedi, 2008) y un abanico de experiencias en que se entrelaza la pertenencia, sociabilidad y fraternidad.

Consideraciones metodológicas

Esta investigación analiza cinco licenciaturas en ciencias sociales de una Universidad Pública del conurbano bonaerense argentino³, dos de ellas –la Licenciatura en Antropología (An) y la Licenciatura en Sociología (So)– se inscriben en una unidad académica vinculada a los estudios sociales; las otras tres –Licenciatura en Ciencia Política (CP), la Licenciatura en Administración Pública (AP) y la Licenciatura en Relaciones Internacionales (RI)–, se inscriben en una Unidad Académica asociada al estudio del gobierno y la política⁴.

La investigación asume un enfoque cualitativo que considera a la experiencia universitaria en estrecha ligazón con la narración, “un acto de discurso y no una vivencia previa al acto de alocución o al proceso de producción de sentido” (Pierella, 2011, p. 27).

En este marco, se decidió realizar grupos focales⁵ a estudiantes avanzados/as y graduados/as recientes para, a partir de una conversación grupal, conocer las experiencias de quienes transitaban y transitan las carreras. Se consideraron a estos informantes como privilegiados y se les consultó en torno a las motivaciones, las expectativas, la experiencia estudiantil y la propuesta formativa de sus carreras. La selección de la muestra de los/as estudiantes y graduados/as que participaron en los grupos focales fue definida según un criterio de representatividad sustantiva

³ En Universidades Públicas de Argentina, el ingreso es irrestricto y no arancelado. Asimismo, se conoce como Universidades del Conurbano a aquellas que se encuentran dentro de los 24 municipios que rodean a la Ciudad de Buenos Aires (Mendonça, 2020). Son instituciones cuyo mandato es generar condiciones de acceso y permanencia para grupos tradicionalmente excluidos (García, 2023).

⁴ Se analizan estas carreras por las similitudes que ostentan sus propuestas formativas: similar duración según el plan de estudios (entre 9 y 10 cuatrimestres) y similar cantidad de asignaturas (30 materias, 3 niveles de idioma inglés y un trabajo final de graduación). La única diferencia entre ellas es que la licenciatura en antropología y sociología exige que el estudiantado acredite horas de investigación y de prácticas profesionales en instituciones externas de manera obligatoria, mientras que en las otras tres carreras estas horas de prácticas e investigación son optativas.

⁵ El grupo focal es una técnica particularmente sensible al estudio de experiencias, que se propone captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, centrándose en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción facilitando la discusión activa de los/as participantes y generando una gran riqueza de testimonios (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Con esta técnica, nos propusimos propiciar descripciones densas, es decir, narrativas desde las cuales la experiencia individual y colectiva refleje el contexto social donde se inscribe (Geertz, 1991).

(Corbetta, 2007; Batthyany y Cabrera, 2011)⁶.

En los siguientes apartados se retoma la voz de estos actores con el objetivo de reconstruir la trama de sentidos que dan forma y visibilidad a la experiencia de integración vivida.

La decisión de estudiar en la universidad y las motivaciones asociadas al sostenimiento de sus estudios

La decisión de iniciar una carrera en la Universidad se constituye como parte de un proyecto de vida propio que moviliza emociones tanto en el ingreso como en todo el recorrido vivido, afectado el propio yo (Colabella y Vargas, 2015). Las expectativas y motivaciones al ingresar a una carrera (ya sean positivas o negativas, de orden emocional o instrumental) resultan claves para comprender algunos factores que pueden contribuir a que los/as estudiantes avancen o se retrasen en sus carreras universitarias. Es por ello que se vuelve necesario entender a la experiencia estudiantil vinculada a las emociones que despierta esa vivencia, contemplando a los/as estudiantes universitarios/as como hombres y mujeres completos e indivisibles (Mauss, 1979).

En el caso de las cinco carreras analizadas, los/as estudiantes y graduados/as entrevistados/as relatan las razones por las que decidieron iniciar sus carreras y, de este modo, materializan una cartografía de incentivos que no tienen una única dirección y en que intervienen otros significativos como son la familia, un/a docente significativo/a, personas pertenecientes a sus grupos de militancia, entre otros ejemplos:

“También [era] una familia volcada a la militancia política de mis padres y de mi madre sobre todo, y luego mía, así que bueno, fue como que un poco era la conjunción, ¿no? o sea, de tratar de sumarle algo a la militancia política [en la cual] ya llevo muchos años” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021).

“...la actividad política en su totalidad con algunos profes del secundario [fue] lo que me llevó a anotarme en la carrera” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/2021)

“... yo, justamente los años anteriores, había militado en la escuela, en la escuela donde yo iba (...) y la verdad que me gustaba mucho esa cosa del Centro de Estudiantes, del debate” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021)

“Yo cursaba sociología en el colegio. Y me llevé muy muy bien con la profesora, laburé con ella los últimos dos años entonces dije como bueno, la verdad quiero ir por acá. Siempre supe que era un poco por ese lado, de lo social y demás” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

En otros casos, la motivación se vio afectada por algún suceso crítico que les afectó y orientó sus intereses, como es el caso de estos relatos:

“Empecé otra cosa, que no tiene nada que ver con Sociología, estuve varios años haciendo Medicina, Tecnología de los alimentos, Química. Yo creo que iba cambiando porque no encontraba mi nicho, no encontraba algo que me gustara, (...) yo siempre tuve una sensibilización social, desde chico, pero nunca tanto como en los 2000, me acuerdo. Yo viví la crisis del 2001, justo terminé el colegio secundario, sé lo que es salir con un título de Técnico y no encontrar nada de trabajo, entonces todo eso es como que me sensibilizó más. Y después los años posteriores con el tema de la politización, con una sensibilización social mucho más acentuada, que vivimos digamos, desde la política” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la

⁶ En el caso de los estudiantes avanzados/as se consideró como criterio de selección el que estén cursando el último año del plan de estudios y que hayan cursado o estén cursando al menos uno de los talleres de trabajo final de graduación –a fin de que se encuentren bien cercanos al egreso y hayan vivido la mayor cantidad de instancias vinculadas al tramo final de sus estudios–. En el caso de graduados/as, el único criterio que se consideró es que sean graduados/as recientes, que hayan terminado la carrera en los últimos tres años para mantener aún cercanía con las experiencias vividas en la institución. Una vez identificados estos dos grupos, se definieron las muestras de modo aleatorio.

Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21).

“...siempre la política fue un tema bastante presente en casa, y cuando terminé la secundaria decidí estudiar Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Hice el CBC y ya en el CBC cuando cursé introducción a la Ciencia Política ahí hubo como un flechazo en el corazón, o sea algo que me picó algo ahí, me llevó para ese lado” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021).

Además de la referencia a un suceso crítico, estos relatos también permiten observar cómo los cambios de carrera y el abandono de otras disciplinas estuvo atravesado por una dificultad por encontrar algo “que me gustara”. Una “vocación” que emerge y se fortalece a partir de una vivencia significativa. Esto mismo parecería suceder en el caso de otros/as estudiantes que describen el proceso de decisión de la carrera muy asociada a experiencias como la militancia política⁷ en sus colegios secundarios, experiencia que los llevaron a necesitar formarse:

“Yo empecé a militar a los 14 años, así furiosamente, y todo el secundario fue una furia militante. Y básicamente cuando terminé la secundaria mi pregunta era qué puedo estudiar yo para trabajar de militar y de ayudar gente. Como que la única perspectiva que veía yo para mi vida era trabajar en la cuestión social y trabajar para mejorarle la vida a la gente” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021)

En estos testimonios, interviene el haberse sentido “marcados” por una experiencia vivida o evento que puso de relieve su “vocación”. Así parecería haber sucedido con muchos/as estudiantes y graduados/as, cuyo deseo de estudiar estas carreras se construyó a partir de experiencias que no dependen únicamente del sujeto (Colabella y Vargas, 2015).

Además del interés por estudiar una carrera que les permitiera “trabajar de militar” o “ayudar gente” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021), hubo graduados/as que plantearon la elección de la carrera como una forma de “fortalecer el conocimiento” sobre ciencias sociales y políticas y “comprender un poco más el mundo para ayudar y transformarlo” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21). Vivencias en que la “vocación” se desarrolla como una relación con otras personas, ya que el conocimiento era considerado valioso en la medida en que les permitiría trabajar ayudando (Soto Hernández, 2016).

Así como plantea Pierella (2011), los relatos estudiantiles sobre la elección de la carrera suelen retornar hacia las infancias y la adolescencia para “relatar cómo el pasaje por la facultad habilita la reconstrucción o la modificación de ciertos vínculos familiares o para dar cuenta de las influencias de ciertos maestros o profesores en la elección de la carrera” (p. 36). Referencias que son resignificadas en un universo polifónico donde pueden leerse los efectos diferidos de vivencias anteriores.

Sin embargo, la vocación también se expresa en los casos de estudiantes que ingresaron a la carrera sin tener vínculos previos con el campo disciplinar en que se inscribe la carrera elegida. El motivo expresado por ellos/as como movilizador de la elección estuvo asociado al interés personal por los contenidos específicos de la carrera y un gusto personal especial por temáticas afines:

“¿Por qué Sociología? Creo que desde muy chica siempre tuve mucha sensibilidad social y me gustan una gran variedad de temas que encontraba que se podían abordar todos desde la Sociología” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Sociología, 29/11/2019)

“Yo veía que me interesaba la historia, la sociología. (...) a mi siempre me gustó leer cosas de historia, la parte de estudios culturales, mezclado con lo social, grupos sociales” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019).

⁷ Refiere a la pertenencia y participación activa que se tiene a un partido o movimiento político.

“Siempre me quedó pendiente cuando había estudiado administración el tema de la cultura... Eso de la cultura me quedó dando vueltas” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

Por otra parte, en la Licenciatura de Administración Pública la motivación que reconocieron como guía para la elección de la carrera ya no se vinculaba al disfrute y el compromiso político. Por el contrario, el sentido de estudiar se vinculaba más a sus intereses laborales, su desempeño profesional presente y futuro. En estos relatos, el aprendizaje de herramientas para el trabajo y la mejora de las condiciones de vida fueron los motivantes de la elección de sus carreras. En estos relatos, se percibe una relación de los/as estudiantes con el saber que valora la utilidad que puedan tener los conocimientos adquiridos su trabajo presente o futuro:

“Tal vez sean esos los motivos por los cuales la gente va dejando, porque perdés interés en estar cursando... a mí me gusta y quería aprender y formarme para mi laburo, y me sirvió a partir de 3er año. Tal vez, en el medio, menguan las ganas” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21).

En el caso de estos estudiantes, sostener los estudios y obtener el diploma resultó ser central para lograr el interés de seguir cursando. La desvinculación entre el mundo académico y laboral parece poner en jaque las “ganas” de seguir estudiando. De este modo, “la preocupación por la empleabilidad, los ingresos y la movilidad conlleva una valorización de los conocimientos concretos y útiles” (Soto Hernández, 2016, p. 1168).

Más aún, los/as estudiantes de Administración, enfatizaron y reclamaron reiteradamente que, en el transcurso de la carrera, percibieron poca relación entre lo enseñado y el desempeño profesional presente o futuro. Esta desconexión entre la universidad y el mundo laboral generó que se pregunten constantemente “¿esto es para mí?” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21). Ellos/as mismos consideraban que, para propiciar que el estudiantado encuentre sentido a la carrera, era importante que la Universidad les muestre “qué cosas se puede hacer” con el título, que te digan “te podés desempeñar en esto, para que no abandones” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21).

Resulta interesante observar cómo, en los relatos estudiantiles de la Licenciatura en Administración Pública, se entrelaza la motivación por iniciar y continuar una carrera universitaria con la dimensión de proyecto planteada por Dubet (1994). Según este autor, el proyecto es “la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, por un actor capaz de definir los objetivos, de evaluar las estrategias y sus costos” (Dubet, 1994, p. 513). Uno de los tipos de proyectos que están allí involucrados son el proyecto profesional, en el cual emerge como motor de los estudios universitarios el horizonte laboral futuro.

Según Dubet (1994), la ausencia de proyecto genera falta de expectativas respecto a los estudios universitarios lo cual puede favorecer la deserción (Dubet, 1994). Si el proyecto profesional futuro está muy rodeado de un manto de incertidumbre, puede generarse horizonte de graduación poco claro para el estudiantado, volviendo la experiencia universitaria objeto de ambivalencia: de amor y odio (Carli, 2006). En este sentido, un graduado/a se preguntaba: “¿qué vas a hacer después que salís de acá?”, “¿y ahora?” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Tal como desarrollan Colabella y Vargas (2015), la elección de las carreras y la decisión de seguir estudiando no es lineal y unívoca, sino que la elección de la carrera y su posible abandono está en estrecha relación con otro aspecto fundamental: la realización personal. A pesar de que en la carrera de Administración la elección de iniciar y continuar los estudios pareció estar muy asociada a una lógica estratégica o la utilidad de la carrera para el trabajo, no sería preciso plantear que ésta era en realidad su única significación. La motivación de los/as estudiantes fue acompañada también por la expectativa de realización personal, “posible toda vez que eligieron algo que les gusta” (Colabella y Vargas, 2015, p. 214). Según Soto Hernández (2016), la lógica estratégica y la vocación se entrelazan y funcionan en conjunto permitiéndoles construir un proyecto profesional, tal como dice un/a estudiante avanzada: “A mí me gusta y quería aprender y formarme para mi laburo” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la

Licenciatura en Administración Pública, 07/07/2021).

En suma, podemos decir que las motivaciones que llevan al estudiantado a iniciar y sostener una carrera universitaria pueden ser múltiples y diversas. Por un lado, puede basarse en el tránsito de una experiencia significativa que hace posible que los/as estudiantes avancen en el descubrimiento de sus deseos y límites. Por el otro, puede anclarse en el deseo de construir, completar o reforzar un proyecto asociado al mundo profesional desde una lógica estratégica. Todas ellas resultan ser experiencias vitales que acercan al estudiantado a modos diversos de realización personal a través de la carrera elegida de modo no lineal ni cuantificable (Colabella y Vargas, 2015; McLaren, 1994). En el siguiente apartado ahondaremos en la experiencia que tiene lugar una vez esas expectativas estudiantiles sobre la carrera se confrontan con la realidad misma de la institución, sus espacios y actividades.

“Me enamoré de la universidad”: devenir estudiante y los procesos subjetivos de identificación con la institución, sus espacios y actividades

Según Soto Hernández (2016), los estudiantes necesitan encontrar una significación personal a sus estudios para poder comprometerse efectivamente con una carrera, y esto entra en juego en la elección de la misma –al inscribirse– pero también en el devenir del estudiante. El querer estudiar y terminar una carrera universitaria también está orientada a las ganas de habitar el espacio social de la Universidad, formando parte de esa micro sociedad (Remedi, 2008).

En ese sentido, el deseo de estudiar también parecía estar asociado al deseo estudiantil de tener la experiencia de estar en la institución: *“Me enamoré de la Universidad en ese momento y dije yo quiero estudiar acá”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 17/06/21).

Parte del enamoramiento que declaran haber tenido los/as estudiantes con la Universidad Estudiada (en adelante, UE) es presentado en sus relatos en contraste con las vivencias tenidas en otras instituciones más tradicionales de Argentina. Al reconstruir las experiencias estudiantiles, los/as entrevistados/as lo hacen en vis a vis con otras vivencias universitarias previas.

Los distintos relatos contrastan las experiencias señalando variables que van desde el emplazamiento e inscripción territorial, la cercanía o lejanía del establecimiento en relación a sus hogares o trabajos y la infraestructura de la institución:

“Tuve mucha exigencia por parte de toda la burocracia y los vicios de [nombre de universidad tradicional]. (...) Pero después conocí [nombre de la UE] y arranqué acá, porque también me quedaba más cerca y además porque hay otro tipo de cercanía con los docentes, otro tipo de relación, vínculo con la institución (...) Y el plan de estudios está muchísimo más actualizado” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

“[Nombre de universidad tradicional] era una tortura. Cursé tres años ahí y para mí era un infierno. Desde el tamaño de las clases, 120 personas esperando que se vaya alguien para sentarte (...) ediliciamente es una experiencia muy diferente también así que por más que uno le tome cariño (...) no inspira amor” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

“De cercanía y también por una cuestión de que, también empecé a enterarme de cómo eran las universidades del conurbano. Que eran como otra cosa” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21)

En los testimonios estudiantiles se evidencia la aparición de términos como “enamoramiento”, “amor”, “afectividad” ligados a la experiencia de cursar en la UE y que se contraponen a “burocracia”, “tortura”, “infierno”

que se utilizan para describir las situaciones vividas en otras universidades tradicionales. Esto parece revelar una experiencia diferenciada según las condiciones institucionales a las que deben exponerse.

Algunos estudiantes asociaron sus experiencias de cursada en universidades más tradicionales con situaciones previas no gratificantes. Se menciona haber transitado *“una mala experiencia”* y haberse quedado con un *“mal gusto”*. En efecto, un/a graduado/a contó que no le interesaba ir a una Universidad tradicional porque, si bien consideraba que tenía mucho *“prestigio”*, ponía en duda que ese prestigio estuviera directamente relacionado con *“la cuestión académica”*, sino *“más bien con una cuestión histórica”*. Por estas razones, los/as estudiantes afirmaron haber empezado *“a averiguar [para estudiar] en las universidades del conurbano”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21), universidades más amigables y que les permitiera desarrollar un mayor sentido de pertenencia (Pierella, 2011).

Por ello, en las carreras de la UE, estudiantes y graduados/as reconocen de manera destacada –casi como si fuera una excepción a la regla general de las universidades tradicionales– el intenso vínculo que se suele forjar entre los/as cursantes y la institución. De este modo, según ellos/as, de un tiempo de ser extranjero que caracteriza a los primeros encuentros en la universidad, se pasa más fácilmente a un tiempo de afiliación –que se manifiesta por la capacidad de interpretación más clara de las reglas–.

La Universidad sigue siendo un lugar de encuentro con lo impropio, con lo que no es común, con lo que no es familiar, con lo desconocido, con la soledad, la frustración, la incomodidad y el desconcierto (Coulon, 2015). Sin embargo, los testimonios estudiantiles parecen dejar entrever ciertas formas institucionales que profundizan la sensación de ser extranjero y presentan estos espacios como excesivamente opacos para los/as recién llegados, mientras que otras formas institucionales atenúan y acompañan ese pasaje (Pierella, 2014).

En parte, este afecto hacia la institución parecería asociarse a sentirse a gusto y al mero hecho de habitar los espacios institucionales:

“También me gustó mucho más que fuera un espacio tan chico, yo fui a un colegio bastante chico, el espacio, también me pareció super lindo y cómo no sé, esas cosas que en la [Nombre de universidad tradicional] por ahí están muy naturalizados, que los lugares son feos, y que cuánto más feos por ahí mejores en el estudio, como que hay un imaginario medio raro en relación a eso. Pero la verdad que a mí me encantaba estudiar acá en el campus. Quise probarlo” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

“El campus, me parece que estaría entre las primeras cosas que más disfruté de la cursada...” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

“La biblioteca a mí me fascina. Iba a estudiar todo el tiempo ahí, te podías concentrar, se mantenía el no hablar... o sea, era muy respetuoso” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Las diferencias en las lógicas institucionales y administrativas, la cercanía de Campus en relación a sus hogares o lugares de trabajo, y el tamaño reducido de los cursos, aparecen como factores que refuerzan la diferenciación entre universidades cercanas/amigables o ajenas/expulsivas.

Estos procesos subjetivos de identificación con la institución parecerían darse de modo amoroso en las carreras estudiadas. Se trata de un proceso transformador de la persona que resulta de la experiencia universitaria y que afecta a la persona en su totalidad en el proceso de pasar a ser estudiante universitario. Este pasaje no parecería resultar de la aprobación de ciertos exámenes que certifican que están en condiciones de adoptar esa categoría, sino en términos de identificación. Una identificación que se construye en relación con otros/as, que no es estable, y que se asienta material y simbólicamente (Hall, 2003; Álvarez, 2021).

En los relatos recabados, el estudiantado compartía un sentimiento de afecto por su casa de estudios, y así lo

afirmaba una estudiante: *“yo amo a la facultad, la verdad que estoy muy contenta, muy contenta”,* y otra/o agregaba *“no tengo más que palabras de agradecimiento con la Universidad porque es increíble realmente”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura de Relaciones Internacionales, 08/07/2021).

Estos aspectos parecerían generar un enamoramiento y una motivación extra para querer estudiar. Parecen ser aspectos que favorecen la integración a la comunidad universitaria y, en efecto, la permanencia estudiantil (Tinto *et al.*, 2017). Sin embargo, no se trata únicamente de los espacios que se habitan y los aspectos materiales que la componen, los pares estudiantiles y docentes también tienen un rol central en las experiencias de integración.

Habitar la Universidad: el rol de los pares y docentes en la permanencia

Las habilidades sociales son muy importantes para la retención en la universidad ya que permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles e interactuar con ellos, ya sean estudiantes, profesores o administradores. Los estímulos intelectuales y sociales generados en las interacciones pueden resultar un componente fundamental para que el estudiantado alcance sus metas educativas (Tinto, 1989).

La continuidad de los estudios depende, en gran medida, de aprender a sortear los diversos desafíos que presenta la vida académica. Y, para ello, según señalaron estudiantes y graduados/as, aparece como un factor condicionante la red o comunidad generada entre estudiantes y con los/as docentes. Dicho en palabras de los/as estudiantes entrevistados/as, resulta central construir un *“sentido de pertenencia con la universidad”, “un ambiente de fraternidad, de determinada camaradería y compañerismo”,* un tipo de vínculo en el que *“el mejor aliado es otro estudiante”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21). Así lo enfatizan distintos testimonios:

“...cuando uno llega al final del cuatrimestre medio cansado siempre tenés un compañero que te dice ‘dale, no la dejes, toma te doy los apuntes’” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

“Lo mismo me ha pasado a mí de levantar a algún compañero que te diga ‘no puedo más, la dejo’ y uno intenta ahí como apoyar. Me parece que todo tiene que ver con lo mismo, lo que trasmite la universidad y quizás en otros lados no se da” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

El encuentro con otros/as no solo involucra los vínculos entre estudiantes, sino que se hace extensivo a toda la comunidad universitaria según los relatos.

“Sí, re clave el encuentro con otros. Para mí eso es lo que me hizo terminar mi carrera. O sea, el vínculo con los demás. Claramente mis compañeros/as, los docentes y el personal no docente en la Universidad” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21).

“Me encontré (...) con un excelente nivel académico del equipo docente y con mucha calidad humana, tanto de los docentes que tuve como de los compañeros” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

“Y nada, esto que decís de los vínculos, acá con las compañeras la verdad que hicimos 3 millones de trabajos juntas, nos juntamos 3 millones de veces [riendo] y me parece que más allá de los vínculos que uno tiene... con los compañeros también con los docentes, con el personal no docente, la verdad que yo tengo una experiencia maravillosa (...), de todas las personas que conocí, de todas las que me dieron una mano” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21).

“Poder tener una cercanía con los docentes y vínculos mucho más sanos, más parecido a lo que yo tenía en el colegio” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

En este sentido, en las conversaciones grupales entre estudiantes y graduados/as se resaltaron *“la calidad humana”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21). La cercanía a sus docentes, en parte era posible a partir de una proporción mucho menor entre la cantidad profesor/a y cursantes, ya que en las carreras indagadas los cursos son menos numerosos y más cercanos. Sin embargo, según sus reflexiones, ese vínculo trascendía *“la hora de clase”* y les brindaba la posibilidad de encontrar figuras referentes a lo largo de sus trayectorias estudiantiles:

“La relación por ahí, entre alumno y docente, es un poco más cercana por lo menos que mi otra experiencia [universitaria] anterior y también de otros amigos que tengo de otras universidades... se está más cerca del docente y eso ayuda. No sólo por una cuestión particular de la materia sino por cualquier otro hecho de la carrera, o tema de interés que alguno tenga, está muy bueno que es una relación más fluida” (Estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Según cuentan los/as graduados/as, el acompañamiento de los/as docentes, el interés por sus aprendizajes y sus vidas, en definitiva, el afecto, hace que se sientan *“como en casa”, “alguien del lugar y no un número”, “contenida”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019) y este parece ser un elemento relevante para el sostenimiento de las cursadas. Así como sostiene Tinto (1989), la transición desde el ambiente comunal y conocido de la escuela media a la universidad puede resultar difícil. Por eso, según el autor, resalta la importancia de que, por ejemplo, las aulas estén compuestas por los grupos menos numerosos.

La centralidad que da el estudiantado al acompañamiento docente personalizado resulta ser una expresión más de la transformación de la autoridad docente en la Universidad, una autoridad que cada vez más se sostiene sobre la cercanía y el reconocimiento de los/as estudiantes como sujetos capaces (Pierella, 2011).

“...son profesores que estuvieron toda la carrera que pasaron por varias materias, las conocen, me saludan a mí por mi nombre...” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019)

“Después, el trato en general la verdad que siempre fue hermoso en la universidad porque tenemos (...) un montón de profesores que te llamaban por tu nombre. Capaz que yo por ejemplo antes pasé por una experiencia en la UBA y era una más, alguien más” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019)

“Siempre los docentes están dispuestos. Esto que te decía, el sentirte como alguien más del lugar y no ser un número. Sobre todo, se da en las últimas materias, que capaz que somos diez o hasta incluso tres” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019).

“Son buenos profesores. Me fui dando cuenta que había mucha llegada (...), buena llegada con los profes” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

En este marco, algunos/as graduados/s destacaron la empatía de los profesores/as, así también como la flexibilidad que demostraron tener, sin que esto vaya en detrimento de la calidad formativa: *“en general, los docentes no son expulsivos, sino que, más bien, están. Bancan las instancias de que estamos todos estudiando”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

La percepción sobre el plantel docente parecía redundar en una alta valoración sobre su propia formación, que la definieron como de *“muy buen nivel”* y que *“académicamente son de lo mejor”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21). Todo ello generaba un sentimiento de afecto y agradecimiento a la Universidad por las características del plantel docente: *“me encontré con profes excelentes”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

En los relatos, el papel que desempeña el profesor dentro del aula fue destacado como central por ser un contacto altamente significativo en la institución. Esto se traduce en una gran responsabilidad para el docente, en cuanto a los procesos de aprendizaje dentro de la Universidad (Aisenson *et al.*, 2010; Velázquez Narváez y González Medina, 2017).

Aisenson *et al.* (2010) define al espacio educativo como un «dispositivo de socialización», que varía según las propias experiencias personales, pero que guía al estudiante a construir sus propios esquemas y expectativas a futuro. Porque, “la universidad no es considerada únicamente como un lugar de adquisición de conocimientos, sino también un espacio que permite generar vínculos significativos. (...) representan para ellos un apoyo académico y personal importante” (Soto Hernández, 2016, p. 1166).

Esos vínculos significativos que moldean la experiencia de integración de los/as estudiantes muchas veces excede a las interacciones que suceden exclusivamente en la hora de clase (Dubet, 1994). Tal como expresan estudiantes entrevistados/as, el sentido de pertenencia y el disfrute de la vida universitaria va más allá de las experiencias tenidas con docentes y pares estudiantiles en el aula:

“Disfrutar (...) diferentes actividades que me parece que hacen al aprendizaje universitario (...) esto de estar en un campus con gente que, no sé, estudia Física, Química, que te los cruzas en la biblioteca y capas te pones a hablar, es todo un aprendizaje (...) y me parece que enriquece un montón, tanto como estar dentro del aula” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Sociología, 29/11/2019)

“Otra cosa que a mí la verdad me encantaba era que todo el tiempo estaba teniendo actividades extra como charlas, capacitaciones. Mismo, me permitió participar en la organización del Congreso Nacional de Ciencia Política que fue hermoso porque te cruzabas con un montón de autores que leías y tenías la cercanía de poder estar ahí y los paneles de debate eran re lindos (...) Eso me parece increíble” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21).

“(...) llegar a la facultad y antes de ir a cursar Política Comparada, ir a hacer yoga, por ejemplo, ibas, hacías yoga y después ibas a cursar. Eso era maravilloso” (Estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Tinto (2017), acuerda con este aspecto ya que considera que la integración aparece mediada tanto por las experiencias y el desempeño académico, como por la participación en actividades extracurriculares y el contacto con otros/as estudiantes, docentes y personal de la institución en diversos ámbitos.

Fonseca y García (2016) también resaltan el rol de la integración académica y social como un aspecto que puede afectar al compromiso estudiantil de terminar sus estudios. Esta dimensión tiene lugar en las experiencias académicas cotidianas como condición que promueve la permanencia en la universidad y la inmersión en un mundo social específico: la comunidad universitaria (Tinto *et al.*, 2017; Santiviago, 2018; Ezcurra, 2011). No solamente porque favorece el aprendizaje de las lógicas institucionales y refuerza el sentido de pertenencia a la Universidad, sino también porque permite diversificar las relaciones con otros/as, con el saber y con la oportunidad de explorar lo desconocido. En otras palabras, configura otras maneras de relacionarse y un estímulo al deseo de saber (Frigerio, 2010).

Reflexiones finales

El presente artículo se dedicó a analizar las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que éstas favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco licenciaturas de ciencias sociales de una Universidad Nacional Argentina. En este marco, retomando la voz de estudiante avanzados/as y graduados/as se procuró recapitular sobre algunos aspectos de la experiencia de integración universitaria que pueden contribuir a que los/as estudiantes avancen o se retrasen en la etapa final de sus carreras.

En una primera instancia se analizaron las expectativas y motivaciones del estudiantado al ingresar a las carreras indagadas. En algunos casos esa motivación estuvo motorizada por la influencia familiar, en otros por vivencias previas, por la influencia de personas significativas o por la búsqueda de superarse profesionalmente. Son experiencias vitales que acercan al estudiantado a modos diversos de realización personal a través de la carrera elegida y dan cuenta de que las motivaciones para elegir estudiar o terminar una carrera universitaria no son

siempre homogéneos. En ninguno de los casos analizados, el deseo de estudiar y permanecer en la carrera se construyó a partir de experiencias que dependen únicamente del individuo o del dinero potencial que les podría generar el título. Más bien, las motivaciones parecen ser múltiples, por momentos contradictorias incluso, asociadas a la influencia del entorno y a una expectativa de realización personal mucho más integral (Colabella y Vargas, 2015; McLaren, 1994).

Por otra parte, muchas veces, otras razones por los/as estudiantes deciden permanecer en la universidad también aparecen asociadas a las ganas de habitar el espacio social del Campus universitario. Alojarse en sus rincones, participar de las actividades curriculares y extracurriculares allí propuestas. Los vínculos que forjan con el espacio y con los demás miembros de la comunidad universitaria les afecta, les genera emociones como felicidad, enamoramiento, odio.

Los testimonios estudiantiles parecen dejar entrever la existencia de ciertas formas institucionales que profundizan la sensación de ser extranjero en la universidad mientras que otras atenúan dicha sensación y acompañan el pasaje por ella (Pierella, 2014). Por eso, muchos/as entrevistados/as afirmaron haber abandonado sus estudios en otras instituciones más tradicionales para continuar sus estudios en la universidad estudiada: por el buen clima institucional, la buena disposición docente, la menor burocracia institucional, entre otros factores que resultaron determinantes en las elecciones estudiantiles de quedarse.

Los encuentros con nuevas figuras que pasan a ser reconocidas y valoradas toma gran centralidad. Es posible registrar encuentros con actores que tienen la capacidad de interrumpir en la vivencia cotidiana estudiantil y posibilitar nuevas formas de relacionarse con los demás, “de contar la historia de sus vidas” (Pierella, 2011, p. 42). En este sentido, el rol que cumplen los/as docentes y los pares estudiantiles resulta un elemento relevante para la construcción del sentido de la experiencia universitaria y de la identidad estudiantil.

Un ambiente cordial y amigable hace que los/as estudiantes quieran formar parte y se sientan orgullosos de pertenecer a esta casa de estudios, no sólo porque reconocen el prestigio de la universidad, sino también porque han generado un lazo afectivo con ella y con sus miembros (Guzmán Gómez, 2017). Esto toma una relevancia tal, que muchos/as estudiantes decidieron abandonar sus estudios en universidades más tradicionales sólo por el hecho de no sentirse cómodos allí.

Sin embargo, aunque el balance estudiantil sobre las posibilidades de integración es muy positivo y expresan haberse enamorado de su universidad, esta institución sigue siendo un lugar de encuentro con lo impropio, con lo que no es común ni familiar (Coulon, 2015). Esta opacidad emergió en los relatos especialmente al referirse a los horizontes de graduación y las proyecciones profesionales presentes y futuras de sus estudios (Carli, 2012). En este aspecto, surgieron algunas preocupaciones, especialmente para los/as estudiantes y graduados/as de la Licenciatura en Administración pública, que ponen sobre la mesa una serie de preguntas sobre el por qué y para qué de la formación universitaria. Interrogantes sobre las que valdría la pena profundizar en futuras indagaciones.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2015). Universidad y los desafíos de la pedagogía. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo* (pp. xx–xx). Siglo XXI Editores - Fundación OSDE.

Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., & Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, 17, 109–119. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100011

Álvarez, L. (2021). *¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes "primera generación" en una universidad del Gran Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de General San Martín].

- Batthyany, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bean, J. (1980). Student attrition, intentions and confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291–320.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. En *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Carli, S. M. E. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29–46. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.
- Colabella, L., & Vargas, P. (2015). Entre la salida laboral y la realización personal: Una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias. *Revista del Museo de Antropología*, 8(2), 209–216. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-48262015000200020&script=sci_arttext
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Coulon, A. (2015). La afiliación universitaria: El oficio de ser estudiante. En *Foro de Inclusión, Retención y Participación Estudiantil del Consejo Interuniversitario Nacional*. Paraná, Argentina.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(3), 511–532.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista CPU-e*, 1(2).
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado* [Manuscrito no publicado].
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba / IESALC-UNESCO.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81–102.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000300025&script=sci_arttext
- García, P. D. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: Características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 7, 6–30. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/221103>
- García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275–297. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78323>
- García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43, 17–31. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852015000100004&script=sci_arttext
- Geertz, C. (1991). La descripción densa. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gorostiaga, J., Lastra, K., & Muiños de Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: Un análisis de cuatro instituciones del Conurbano Bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151–173. https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Perspectivas de la OCDE en ciencia, tecnología e innovación 2016 (Extractos): América Latina*. OECD / Microsoft Latin America. <https://doi.org/10.1787/9789264303546-es>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1–9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V., Popovsky, R., & Mastrangelo, S. (2017). *Completando la universidad: Repensando la acción institucional*. Fundación Universidad de Palermo.

Fecha de recepción: 14-02-2025

Fecha de aceptación: 07-04-2025