RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

“Hacerse” estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios.

"Becoming" a University Student: Capitals and Supports at the Start of Higher Education.

Por Gustavo CARNELLI[1], Luis LORENZO[2] y Luisa VECINO[3]

Carnelli, G., Lorenzo, L. y Vecino, L. (2026). “Hacerse” estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 193-204.

Resumen

En un contexto de crecimiento sostenido de la matrícula en la educación superior, la transición con el nivel secundario, el ingreso y el tramo inicial de los estudios universitarios se ha vuelto un objeto de investigación importante para el campo de la educación. En Argentina este fenómeno conformó una masa estudiantil heterogénea que conlleva múltiples desafíos para las instituciones universitarias. La Universidad Nacional de General Sarmiento, objeto de nuestra indagación, ha tomado como un asunto primordial este tramo inicial. A partir de la ley 27 204, que postula el ingreso irrestricto al nivel superior, se revisó el mecanismo de acceso, lo que derivó en la creación de un programa específico que comenzó a implementarse a partir de 2019. En este contexto, y considerando el cambio en la modalidad de ingreso, nuestra investigación busca conocer las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial de las carreras de la UNGS. Más precisamente, queremos comprender cómo el conjunto de ingresantes se adapta a los requerimientos académicos y cómo estas adecuaciones se despliegan en función de los dispositivos institucionales existentes, los capitales que portan al llegar a la vida universitaria y cómo se constituyen en soportes de ella. Para ello, realizamos entrevistas a ingresantes de entre 19 a 21 años en 2023 y 2024. Observamos que a partir de la tríada tiempo – espacio - capital escolar familiar comienzan a perfilar su ser estudiante universitario y desde ella despliegan sus primeras estrategias para sortear los requerimientos académicos propios del nivel superior.

Palabras Clave ingreso universitario / primer año / trayectorias estudiantiles / asignaturas iniciales / capital escolar familiar

[1] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / gcarnelli@campus.ungs.edu.ar /https://orcid.org/0000-0002-2542-0445
[2] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / llorenzo@campus.ungs.edu.ar / https://orcid.org/0009-0000-5897-472X
[3] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / lvecino@campus.ungs.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-1268-9285

Abstract

Against a backdrop of sustained enrollment growth in higher education, the transition from secondary school to higher education, admission, and the initial stage of university studies have become significant objects of research in the field of education. In Argentina, this phenomenon has shaped a heterogeneous student body, posing multiple challenges for higher education institutions. The Universidad Nacional de General Sarmiento, the focus of our inquiry, has prioritized this initial stage. Following the enactment of Law N° 27,204, which establishes unrestricted access to higher education, the admission mechanism was revised, leading to the creation of a specific program that began to be implemented in 2019. In this context, and considering the change in the admission modality, our research aims to understand student trajectories during the initial stage of undergraduate programs at UNGS. More precisely, we seek to understand how incoming students adapt to academic requirements, how these adaptations unfold in relation to existing institutional arrangements and the forms of capital they bring with them when entering university, and how these elements become sources of support throughout their university experience. To this end, we conducted interviews with incoming students aged 19 to 21 in 2023 and 2024. We found that, through the interplay of time, space, and family educational capital, students begin to shape their identities as university students and develop their first strategies for meeting the academic requirements of higher education.

Key words university admission / first year / student trajectories / initial courses / family school capital

Introducción y planteo de la problemática de estudio

El crecimiento de la matrícula en la educación superior se mantiene desde hace varias décadas a nivel mundial y esto también ocurre en la Argentina. Lo particular del caso argentino radica en la conjunción de una fuerte extensión de la oferta de gestión estatal en las últimas décadas, su gratuidad y la no selectividad en el ingreso, que se formalizó con la ley 27 204, de 2015. El proceso de masificación supuso una transformación de la morfología de la universidad pública, pasando de ser una institución de élite en la primera parte del siglo XX a una que incluyó, primero a gran parte de los sectores medios y, luego, en las dos primeras décadas del siglo XXI, a parte de los sectores populares (García de Fanelli y Botto, 2002 y Chiroleu, 2018). Entre el año 2010 y 2020 la tasa de ingreso a la educación universitaria creció un 43,6% (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Uno de los factores que explican este crecimiento es la creación de instituciones de cercanía, varias de ellas en el conurbano bonaerense: en 1988 había 27 universidades nacionales en todo el país, 47 en el año 2013 y en 2023, ese número llegó a 57. En el mismo contexto, la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2006 (Ley 26 206), colaboró con el proceso de masificación de la educación superior, dado que la titulación en la educación media habilitó la continuidad de los estudios superiores y supuso la ampliación de los horizontes formativos y de las expectativas de movilidad social.

En este contexto, la transición a la educación superior, el ingreso y el tramo inicial de los estudios universitarios es objeto de investigación en el campo de la educación con cada vez mayor volumen e interés. Sobre esto, Suasnábar (2025) destaca que los inicios de la vida universitaria constituyen un campo específico de investigación e intervención que se encuentra en construcción y, a la vez, en claros avances. En Argentina, esto se manifiesta con particular énfasis, quizás porque se trata de uno de los muy pocos países que no posee exámenes de ingreso como instancia organizadora de los cupos en la universidad. En consecuencia, al no pasar por procesos selectivos de admisión previos[4], la población que inicia sus estudios en la universidad es heterogénea, tanto en términos etarios como de procedencia social y escolar y –en un alto porcentaje– es primera generación en la educación superior. Esta heterogeneidad estudiantil implica múltiples desafíos para las instituciones que antes, con poblaciones seleccionadas, no estaban presentes.

La Universidad Nacional de General Sarmiento, objeto de nuestra indagación, ha tomado como un asunto primordial este tramo inicial. Desde 1995 hasta 2018 el acceso se daba a través del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), un ciclo de carácter selectivo, acorde con la lógica de las universidades creadas en los años noventa, y que podía cursarse paralelamente al último año de la escolarización secundaria. Si bien la propuesta de este curso estuvo diseñada con la intención de favorecer el tránsito por el ciclo inicial, su aprobación era requisito para cursar las primeras asignaturas del plan de estudio.

A partir de la ley 27 204 que postula el ingreso irrestricto al nivel superior, la UNGS procedió a realizar una revisión del mecanismo de acceso, que derivó en la creación en el año 2018 del *Programa de Acceso y Acompañamiento a estudiantes de pregrado y grado*, que comenzó a implementarse a partir de 2019. Dentro de los cambios, se eliminó el curso de ingreso (CAU) y se modificaron todos los planes de estudios, incorporándose dos talleres iniciales: uno de Lectura y Escritura, común a todas las carreras y otro orientado según grandes campos de conocimientos (Ciencias Exactas, Sociales, Humanas y Experimentales). Además, las carreras con varias materias de matemática en sus primeros años sumaron un tercer taller, de Matemática. Actualmente todos estos espacios son semestrales y tienen 48 horas cada uno y su cursada está programada para el primer semestre, siendo las primeras asignaturas de las carreras, junto con la posibilidad de cursar una materia más que no posee correlatividades previas, que varía

[4] Vale señalar que existen varios casos de mecanismos selectivos en el sistema universitario estatal. No obstante, Argentina tiene la etiqueta de ingreso irrestricto desde hace décadas, muy posiblemente generada desde que la Universidad de Buenos Aires eliminó los exámenes de ingreso e implantó en 1985 el Ciclo Básico Común, constituido como primer año de las carreras. De esta manera, la mega-universidad del sistema (capta uno de cada cuatro estudiantes) pasó de los exámenes y la aplicación de cupos que regían durante la dictadura, a un régimen de acceso irrestricto.

según el campo disciplinar. Los talleres también se replican en el segundo semestre para favorecer la continuidad en los estudios de aquellos que no pudieron cursarla o aprobarla en el primer semestre y para quienes ingresan con la matriculación de mitad de año.

En este contexto, y considerando el cambio en la modalidad de ingreso desde 2019, nuestra investigación busca conocer las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial de las carreras de la UNGS. Más precisamente, queremos comprender cómo se adaptan a los requerimientos académicos y cómo estas adecuaciones se despliegan en función de los dispositivos institucionales existentes, los capitales que portan al llegar a la vida universitaria y cómo se constituyen en soportes de ella. A tales efectos es importante recuperar algunos datos referidos perfil de la población que estudia en la UNGS:

> *El último censo de estudiantes, realizado en 2023, mostró que el 72% de la/os cursantes es menor a 30 años (el 16% tiene menos de 20 años, el 34% entre 20 y 24, el 21% entre 25 y 29); casi el 85% es primera generación de universitarios, siendo que el 44% de las madres y el 52% de los padres no completó los estudios secundarios. El 58% señaló estar trabajando, el 48% más de 35 horas semanales y el 22% más de 20 horas. El 24% señaló estar desocupado y el 15% es parte de la población económicamente inactiva. Alrededor de la mitad (el 52%) señaló que el/la jefa de su hogar era su madre o padre, el 28% indicó que era él/ella, el 10% su pareja, y el resto, otra persona. El perfil de estudiantes que el censo muestra da cuenta de estudiantes jóvenes, que en un alto porcentaje trabajan o buscan trabajo, que provienen de hogares con clima escolar bajo (categoría que aparece en el censo) y residen en la zona norte del conurbano bonaerense (el 89% de estudiantes)* (Carnelli *et al*., 2024).

Estos datos nos llevaron a indagar sobre los modos en que esta población en particular logra asirse de las herramientas necesarias para sostenerse en la universidad, lo que denominamos "hacerse estudiantes", asumiendo que las trayectorias estudiantiles se delinean en gran medida en el tramo inicial de la formación. Para adentrarnos más en el tema entrevistamos a estudiantes que, al momento, cursaban su segundo año en la UNGS y que ya habían cursado los talleres iniciales. Se realizaron dieciséis entrevistas, seleccionadas bajo el principio de que haya diversidad de trayectorias y edades. Así, en nuestra investigación nos interesó reconstruir cómo las/os estudiantes objeto de la indagación tramitan las instancias iniciales y ensayan formas de afrontar los requerimientos institucionales entendiendo que las formas que adquieren las estrategias estudiantiles difieren entre estudiantes, en función –como se señaló más arriba– de las trayectorias estudiantiles previas, el capital escolar familiar, el uso del tiempo y del espacio, entre otras dimensiones de análisis.

Antecedentes y marco teórico

La transición educativa, el ingreso al nivel superior y los inicios de la vida universitaria que conllevan a la necesidad de "hacerse" estudiante del nivel universitario es abordado por la investigación, con distintas aproximaciones y con particular interés en los últimos años. En el marco del proceso de masificación de la educación superior ya señalado, la inclusión en el nivel superior y el sostenimiento de las trayectorias en el mismo se constituye en un objeto de indagación desde mediados de los años sesenta. Se puede considerar inaugural el planteo de Bourdieu y Passeron (2003) y cómo el capital cultural heredado se presenta como condición para la plena inclusión en la dinámica académica e institucional y, por ende, en la posibilidad del sostenimiento como estudiante universitario. En las últimas décadas la idea de *inclusión excluyente* que plantea Ezcurra (2011) permitió complejizar la mirada sobre el proceso de inclusión-exclusión, analizando no sólo cómo juega el capital cultural en la inclusión en tanto estudiante universitario, sino comprender cómo esa inclusión se realiza de modo heterogéneo poniéndose en juego, también, otros capitales distribuidos desigualmente en la población, demostrándose que para hablar de inclusión no es suficiente con garantizar el ingreso a las instituciones. Algo que resulta clave en relación con esa cuestión es la brecha entre los requisitos académicos que proponen las instituciones y las experiencias previas de quienes inician sus estudios (Ezcurra, 2007). Entonces, ya no solo basta con hablar del capital cultural heredado, sino del capital

cultural incorporado (Bourdieu, 2011), que incluye la posibilidad de saber pensar (por ejemplo, entender textos) y saber aprender (por ejemplo, tomar apuntes o preparar exámenes). Este capital cultural favorece o limita el acceso a la vida universitaria y no se acumula familiarmente, sino a través de los circuitos de escolarización previos, y cómo en ellos se anticipó la transición a la educación superior también resulta una clave de análisis (Corica y Otero; 2017; Corica *et al*., 2023).

Para analizar las experiencias estudiantiles en el tramo inicial de los estudios universitarios, consideramos que es pertinente tomar como dimensiones de análisis la cuestión de las transiciones y las temporalidades, dos dimensiones que se encuentran imbricadas. Entendemos al tiempo como experiencia, como unidad de medición y como institución social reguladora (Vargas Cetina, 2007). El tiempo como organizador de las tareas, como disposición, el tiempo *entre actividades* y el tiempo *destinado a*. El análisis de la temporalidad estudiantil en los inicios de la vida universitaria permite ver los modos en que es ritmado el estudio en función de otras temporalidades -el tiempo de trabajo, el tiempo de ocio, el tiempo de cuidado y de realización de tareas domésticas, el tiempo de la movilidad espacial, etc.- que cruzan la vida de los sujetos y tensionan el tiempo de estudio, la lógica académica y sus demandas, así como las formas de responder a los requerimientos propios del nivel superior en un contexto particular (Fuentes y Vecino, 2022 y Vecino *et al*., 2025). En el acceso a la universidad, uno de los aspectos principales del saber aprender de la experiencia juvenil está ligado al tiempo dedicado al estudio (Falavigno, 2020). Las regulaciones temporales institucionales de la escuela secundaria generan un hábito de trabajo (Martinic y Villalta, 2015), pero los ritmos adquieren otra dimensión en la universidad y esto supone un proceso de negociación subjetiva sobre los usos del tiempo (Fuentes y Vecino, 2022). La noción de transiciones permite darle visibilidad a momentos clave del ciclo vital de los sujetos. Resulta de particular interés cuando se analizan sujetos jóvenes, considerando los momentos de *pasajes* –en nuestro caso– la transición entre la escuela secundaria y la educación superior- y, también, los *itinerarios* que se construyen en el tránsito de unas instituciones o instancias socializadoras a otras –escuela/universidad, escuela/trabajo, famila/universidad, familia/trabajo–, pudiendo analizar cuáles son los organizadores de dichos tránsitos en las experiencias del sujeto (Biggart *et al*., 2008; Leclerc-Olive, 2009). Diversas investigaciones se han ocupado de analizar las transiciones entre la escolarización secundaria y la educación superior, mostrando que no son lineales y que evidencian diferentes itinerarios con dispares resultados que se encuentran mediados por las posiciones sociales, las dinámicas institucionales, el capital escolar familiar, entre otros aspectos (Donini y Goristiaga, 2019; Nuñez *et al.*, 2022; Pogré y Vercellino, 2023; Di Piero y Massigoge, 2024).

En las sociedades actuales, donde el individuo posee más centralidad que la institución (Castel, 2004 y Dubet, 2006), la ilusión del sujeto que se autosostiene y/o es soberano de sí mismo obliga a pensar las trayectorias en una doble dimensión: existencial y social. En este marco, Martuccelli (2007) introduce la noción de *soporte* como una categoría analítica que permite entender la sociedad de los individuos y cómo, en ella, las condiciones sociales hacen a la experiencia subjetiva. Los soportes, como los entiende el autor, permiten a los individuos tener estabilidad y amortiguar dificultades y funcionar como sostén de nuevas experiencias; estos son de diferente índole: hay elementos materiales, simbólicos y aún afectivos. Los soportes, aunque en apariencia sean similares, no operan de la misma manera en los diferentes sujetos y, a su vez, no necesariamente estos los reconocen como tales. Algunos no son apreciados porque están legitimados socialmente y, por ende, sometidos a un proceso de naturalización, como pueden ser los aportes de la familia –económicos o afectivos–; mientras que otros son estigmatizantes y pueden vincularse con una descalificación moral –como las becas o sistemas de apoyos estatales–, y, en consecuencia, evidencian la no soberanía o el autosustento (ilusorio) del sujeto. En síntesis, los soportes son diversos y poseen diferentes grados de legitimidad; se distribuyen de modo diferente entre las personas y pueden ser activados de modo consciente o, también, pueden presentarse de modo inconsciente.

La experiencia universitaria, en el contexto de expansión y masificación en el que se despliega, no puede entenderse sin considerar cuáles son los soportes que la sostienen. En nuestra investigación partimos del supuesto de que las universidades de cercanía, ubicadas estratégicamente en el conurbano bonaerense y creadas con el mandato de la inclusión de sectores históricamente relegados de los estudios superiores, despliegan una serie de recursos

institucionales que buscan oficiar de soportes institucionales para sus ingresantes. Como mencionamos más arriba, nuestra investigación está radicada en la UNGS, una universidad nacional ubicada en el noroeste del conurbano bonaerense, más precisamente en el partido de Malvinas Argentinas. En los años noventa se crearon en el conurbano seis universidades nacionales, a las que sumaron otras ocho entre 2009 y 2015, además de las dos tradicionales, creadas en los setenta. La UNGS es una de las creadas en los años noventa y la problemática del inicio de la vida universitaria es objeto de estudio desde su creación hasta hoy y asunto principal de atención de la gestión académica. Diversas investigaciones analizaron el perfil estudiantil, las desigualdades que atraviesan sus experiencias, los obstáculos que deben superar y las dificultades académicas que se manifiestan en las primeras materias (Ezcurra, 2005; Gluz, 2011; Pogré *et al.*, 2018; Krichesky *et al.*, 2020). Nuestra investigación se inserta en este camino recorrido.vg

Metodología

Para abordar la problemática de estudio, seguimos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, con un dispositivo metodológico de recolección de datos basado en entrevistas cara a cara semiestructuradas (Marradi *et al.*, 2007) a estudiantes que cursaban su tercer o cuarto semestre en la UNGS y que habían cursado los talleres iniciales[5]. Consideramos central comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas entrevistadas (Mendizábal, 2006), asumiendo el tratamiento de la información que brindan en tanto informantes claves, ya que pueden dar cuenta del modo en que significan las situaciones que cruzan sus vidas (Guber, 2001).

La selección de estudiantes a entrevistar la realizamos a partir de los resultados de un cuestionario autoadministrado que pasamos por las aulas virtuales de las asignaturas ubicadas en el segundo año de las carreras. Conseguimos respuestas de unos 160 estudiantes y, a partir de lo respondido en el cuestionario seleccionamos estudiantes para entrevistar. Nos interesó garantizar variedad de representación en cuanto al género, a las carreras que cursan, a si trabajan o no, a la cantidad de asignaturas aprobadas y al nivel educativo de sus padres. Además, consideramos que su egreso de la escuela secundaria fuera reciente (hasta dos años antes de ingresar a la UNGS).

Para elaborar el guión de las entrevistas y organizar el análisis posterior, armamos una grilla organizada en cinco bloques. En el bloque 1 incluimos tres dimensiones: el conocimiento de la UNGS, el motivo de elección de la carrera y las actividades laborales; en el bloque 2 consideramos la organización y las estrategias de estudio, los tiempos y los espacios físicos de estudio y las decisiones tomadas sobre las cursadas; en el bloque 3 incluimos las expectativas con las que iniciaron la carrera y el aporte que les brindaron los talleres iniciales; en el bloque 4 relevamos la experiencia de estudio durante la pandemia y en el bloque 5 incluimos su reflexión sobre las demandas institucionales.

Realizamos un total de 16 entrevistas, desde el segundo semestre de 2023 hasta fines de 2024, que fueron realizadas por integrantes del equipo de investigación en el campus de la UNGS. Fueron 8 mujeres y 8 varones, que tenían al momento de la entrevista entre 19 y 21 años.

Resultados

Como señalamos en la introducción, nuestra indagación buscó comprender cómo las/os estudiantes ingresantes se adaptan a los requerimientos institucionales y qué soportes utilizan para sostenerse en la universidad, problematizando qué recursos se ponen en juego en la construcción cotidiana del quehacer estudiantil. De este

[5] Quienes tienen una cierta cantidad de asignaturas aprobadas en alguna carrera del nivel superior, resultan eximidos de cursar los talleres.

modo podemos reconstruir las formas que adquiere la transición a la educación superior y el itinerario para constituirse en estudiantes universitarios.

Al analizar las entrevistas realizadas encontramos que el *núcleo familiar directo* aparece como un soporte reconocible como tal. La educación superior es una expectativa familiar y no solo individual. Hicieron referencias directas a cómo las familias, dentro de sus restricciones económicas y condicionantes sociales, realizan apuestas para que prioricen los inicios de la vida universitaria frente a la realización de trabajos remunerados que aporte a la reproducción del núcleo familiar. En varios casos han manifestado que sus padres y madres los impulsan a continuar con sus estudios universitarios, pese a no haberlos realizado ellos, como el caso de una estudiante que manifestó que su madre, de estudios secundarios incompletos, le dijo: "Dejá de trabajar, no es tu responsabilidad". En otros casos, la familia sostiene económicamente los estudios, desde los inicios, como el de una estudiante que dijo: "Sentía la responsabilidad de que me fuera bien en todas las materias, porque no hacía otra cosa más que estudiar"; vale observar que esta particularidad facilita el estudio, pero también oficia de presión por la obtención de buenos resultados, por lo que este soporte adquiere un sentido ambivalente, ya que los malos resultados pueden derivar en una afectación que convierta un soporte visible –el lazo familiar– en un soporte vergonzante al no poder responder positivamente o en el tiempo esperado a la expectativa que se depositó en la proyección de un profesional universitario en la familia.

Vinculado con lo anterior, la incorporación al mundo del trabajo supone una tensión entre temporalidades que cada vez con menor frecuencia pueden articularse o acompasarse. En este marco, están quienes tienen la intención de trabajar –pero no la urgencia– que demoran esta decisión dado que observan la dificultad de combinar los tiempos de cursada con los del trabajo; suman a esto que los trabajos que se ofrecen suelen requerir dedicación full time, lo que casi imposibilita de compatibilizarlos.

La falta de recorrido en el nivel superior y en la experiencia universitaria en el acervo familiar –el escaso capital escolar familiar acumulado– fue mencionada como una dificultad para aprender el oficio de estudiante universitario y, por el contrario, quienes sí poseen referentes cercanos con recorrido en el nivel superior reconocen sus presencias como soportes afectivos y como recursos a usufructuar para la plena inclusión en la vida universitaria. En todos los casos que entrevistamos, las madres no realizaron estudios universitarios y algunas terminaron el nivel secundario en la adultez. Hubo estudiantes que señalaron que amigos y hermanos que estudian en la misma universidad o en otras, los ayudaron para comprender cómo afrontar las cuestiones administrativas por primera vez (matriculación, entrega de documentación, uso del SIU Guaraní y del Campus Virtual, etc.) y también académicas (sobre todo, vinculadas a estrategias de estudio). De este modo, el soporte del núcleo familiar directo se amplía incluyendo también a las amistades.

Otra dimensión analizada se vincula con el lugar que ocupa la propia experiencia en la escuela secundaria en las transiciones al nivel superior. Para quienes entrevistamos, la experiencia escolar previa no es visualizada como soporte para la incorporación a la universidad. No parece, según su propia perspectiva, haberles brindado herramientas y recursos que operen como capital escolar necesario para dar los primeros pasos en la universidad. Por ejemplo, un estudiante señala que "en el secundario no estudiaba mucho"; otro sostiene que "con lo que hacía en el colegio era suficiente para aprobar, pero ahora no", otro dice "lo superé sin esfuerzo alguno y eso ya no alcanza". Desde su percepción, los modos de hacer y de ser estudiante en la escuela secundaria distan de aquellos requeridos en la universidad. Señalan, en este sentido, que comenzaron los estudios universitarios sabiendo que era un nivel diferente al ya transitado y esperaban un grado de exigencia mayor al de la escuela, pero su desconocimiento de las formas del hacer y saber universitario no les permitió dimensionar en qué medida y con qué recursos enfrentar esas diferencias en las exigencias. Esto tuvo como efecto, en varios casos, realizar aproximaciones sucesivas a los requerimientos de cada materia y realizar una serie de *ensayos* de *prueba y error* para ajustar sus propios saberes y quehaceres a lo esperado y demandado en la universidad. A propósito, una estudiante señaló: "me costaron todas las materias, todo lo que me proponían, incluso los talleres, porque en el secundario no estudiaba mucho ni leía antes de las clases"; otro estudiante mencionó que "pensaba que era como

el secundario y podía con todo, pero no fue así"; otro dijo: "tuve que volver a aprender a estudiar, porque noté mucha diferencia entre el secundario y la universidad". Estas referencias muestran cómo la combinación de la falta de experiencia propia con el escaso capital escolar y familiar y el desconocimiento de los soportes institucionales interpelan las decisiones institucionales, en pos de subsanarlas.

En relación con los soportes institucionales destacamos a los *talleres iniciales*, los espacios curriculares creados tras la eliminación del curso de ingreso y que pretenden ocuparse de manera planificada de la transición a la universidad, entendiendo que los primeros pasos son centrales. Varias de las personas entrevistadas reconocieron que con los talleres obtuvieron herramientas conceptuales y vivenciales para captar las claves de pasaje entre niveles; entre ellas, cinco estudiantes dijeron: "los talleres son importantes, pues aportan herramientas que luego utilizamos en otras materias", "me aportó nociones sobre los tipos de lectura y cómo ser un estudiante universitario", "fue una novedad en cuanto a espacio, relación con profesores y pares, ambientes y temas", "me interesó por el trabajo en grupo, pues el formato taller me ayudó a la socialización e integración con los otros, cosa que no sucede con las materias disciplinares" y "me gustó mucho el aporte para ser estudiante universitario que dan los talleres". Así, los talleres iniciales no sólo se constituyen en soportes de la escritura y las conceptualizaciones propias de los campos disciplinares, sino también de los modos de vida universitaria, al "hacerse" estudiante del nivel superior y pasar de un vínculo heterónomo con sus docentes y con el saber en la escuela secundaria, a uno con altos niveles de autonomía y desregulación. Un estudiante utilizó la idea de *amortiguador* para referirse a los aportes que los talleres le brindaron para lograr la adaptación al modo de estudio universitario. Otro entrevistado dijo no notar el sentido de los talleres mientras los cursaba, pero luego, al hacer las materias posteriores, notó cómo podía abordar esos nuevos requerimientos gracias a las herramientas y experiencias brindadas en los talleres. Vale precisar que también encontramos algunos casos de estudiantes que no pudieron distinguir si las experiencias que relataron se dieron en los talleres iniciales o en las otras asignaturas que fueron cursando durante el primer año; esto permite afirmar que los inicios de la vida universitaria no pueden reducirse a un tiempo y espacio delimitado y que, a su vez, es vivenciado de manera heterogénea. En el caso de los talleres del campo de las ciencias exactas se observó que, mientras que en la escuela el foco estaba puesto en lo procedimental, en la universidad había que aprender a resolver problemas y dar justificaciones de lo hecho. Por último, podemos mencionar la visión de un estudiante, que combina la idea de amortiguador antes señalada con la obtención de herramientas específicas: "son un intermedio entre la escuela, donde no me enseñaron a leer textos difíciles y con poco esfuerzo se podía cumplir todo, y la universidad, que requiere mucho tiempo y dedicación a leer".

En cuanto a los soportes materiales que detectamos está el *espacio de estudio,* esto es, el lugar con el que se dispone, más allá de las aulas y las cursadas, para ocuparse y dedicarse a leer, resumir, estudiar, realizar ejercicios, trabajos prácticos, etc. Disponer de un ámbito donde poder realizar las tareas asignadas en las distintas asignaturas es tan crucial para poder avanzar en las cursadas como disponer de tiempo y de recursos intelectuales. Hubo estudiantes que reconocieron disponer de un espacio propio o de algún ambiente común para utilizar en diferentes tiempos (sobre todo cuando no es utilizado por el resto de la familia) para estudiar de manera cotidiana, pero también hubo casos en que la dinámica familiar no les permitía encontrar un espacio donde poder concentrarse para estudiar, dado que no había tiempos de uso exclusivo para el estudio, lo que propiciaba distraerse con facilidad. Si bien la universidad cuenta con diversos espacios de uso común, la biblioteca apareció con una alternativa, pero en algún caso; es decir, no parece que el campus de la UNGS se presente como una alternativa cuando no se cuenta con espacio propio en el hogar.

La temporalidad estudiantil es otra de las aristas de interés que señalamos más arriba. En las entrevistas encontramos una mayoría que estudia a demanda y que la dedicación necesaria la deciden en función de los requerimientos que hacen sus docentes respecto de textos, tareas, entregas de trabajos y evaluaciones. Esta estrategia, combinada con los soportes y capitales que hemos identificado, no necesariamente resulta suficiente para sostener el desempeño en las asignaturas y aprobarlas. Cabe señalar que existe una clara diferencia en los usos del tiempo entre quienes trabajan y quienes no trabajan en simultáneo con la cursada. Si bien, la organización del tiempo de estudio inicialmente es compleja en ambos casos, quienes trabajan dicen aprovechar el tiempo de

viaje para estudiar –que en ocasiones es de más de una hora–, por lo que entienden al tiempo de traslado como un tiempo-espacio valioso para avanzar, sobre todo, con las lecturas demandadas; si bien entienden que eso no es suficiente, es la estrategia que pueden sostener mientras la temporalidad laboral abarca más tiempo del deseado. Tanto en el caso de estudiantes que no trabajan (y tienen o no tienen espacio propio para estudiar) como en aquellos que trabajan y tienen que movilizarse entre trabajo y universidad un tiempo prolongado, los ajustes y reajustes temporales con respecto al estudio suelen realizarse a partir de la estrategia de *ensayo-error,* donde de manera consciente o inconsciente, visible o invisible, también juegan los soportes y capitales adquiridos.

Otro asunto que atraviesa las temporalidades es el de la decisión acerca de qué y cuántas materias cursar en cada semestre. Por un lado, hubo un amplio reconocimiento a la posibilidad de obtener información de la página web y de las redes sociales de la universidad sobre las cursadas y este circuito informacional es el utilizado en la elección de la universidad y la carrera, es decir, en los inicios. Por otro lado, a la hora de seleccionar las materias subrayan como elementos centrales para decidir la carga horaria de las materias y los días de cursada, con la intención de agrupar la cursada en la menor cantidad de días posibles, concurriendo mañana y tarde o tarde y noche. En estas decisiones se evidencia el interés por optimizar la organización del tiempo. Su uso estratégico también se presenta como un capital valioso y, en algunos casos, le demandan a la institución que posibilite y facilite ese uso (más comisiones, diferentes franjas horarias, etc.).

Retomando el tema del estudio, su organización -también vinculada con la cuestión del tiempo- es otro soporte destacado. En este sentido, la falta de concentración para el estudio, la tendencia a distraerse con facilidad fue recurrentemente señalado en las entrevistas. También se señaló que los exámenes son formas evaluativas novedosas, de las que poseen escasas referencias: “el parcial y los exámenes fueron una demanda nueva que requirió adaptarme”, dijo un estudiante, sobre las que fueron aprendiendo en aproximaciones sucesivas que en algunos casos lograron hacer ajustes necesarios durante la primera experiencia de cursada de una materia y en otros implicó el cursado de la misma más de una vez. La tendencia a la distracción y la falta de soportes experienciales juegan un rol central en el proceso de aprendizaje en la universidad y, estos aspectos, son reconocidos como carencias y barrera para la inclusión plena por los y las estudiantes de esta investigación. Aquí, en las referencias a las formas de abordar el estudio y la organización del tiempo, señalaron que la regulación del tiempo de estudio y la forma de hacerlo se ajusta a partir de ver qué hacen sus pares y potencialmente funciona y, también, al proceso ya antes mencionado de prueba y error. A falta de cierto capital cultural previo necesario para afrontar el estudio, se requiere tiempo y esfuerzo para adquirirlo en la propia práctica, entonces al tiempo destinado a estudiar las materias se le superpone otra temporalidad: la de aprehender los modos de hacer y de adquirir conocimiento académico en el nivel superior. La consecuencia observable para estos estudiantes es su dificultad para regularizar materias en el primer intento y, por ende, le imprime otro ritmo - que conlleva una temporalidad no lineal- a los primeros pasos en la universidad.

Conclusiones

Uno de los intereses de nuestra investigación fue conocer los aportes de los talleres iniciales para favorecer la adaptación a la vida universitaria. En nuestro eje de la indagación buscamos reconocer los soportes y capitales con que cuentan quienes dan sus primeros pasos en la vida universitaria en la UNGS y cómo la propuesta de los talleres parte de este reconocimiento, pues aporta a la consolidación de la propuesta del Programa de Acceso. En este sentido, en nuestra investigación queda en evidencia cómo *tiempo – espacio - capital escolar familiar* se configura como una tríada a partir de la que comienzan a perfilar su *ser estudiante universitario* y desde ella despliegan sus primeras estrategias para sortear los requerimientos académicos propios del nivel superior.

Entonces, podemos asumir en forma preliminar, que los talleres iniciales contribuyen a la adquisición de capitales culturales específicos, constituyendo un soporte institucional para la adaptación a la vida universitaria que, a veces,

es visible para las/os estudiantes y, otras, queda invisibilizado en una serie de prácticas institucionales que, en la mirada de quienes hemos entrevistado, es el conjunto del quehacer de la vida universitaria.

Respecto de las valoraciones y percepciones sobre los aportes de los talleres iniciales a sus trayectorias surgieron elementos que nos parecieron muy relevantes. Pudimos constatar la valoración positiva sobre la modalidad taller para el trabajo en las clases. El trabajo colaborativo con pares es puesto en valor y reconocido como una adquisición nueva, que facilita el tránsito inicial por la vida universitaria. De este modo, los talleres iniciales se presentan como una estrategia institucional eficaz, pero no suficiente, para suplir capital cultural y reforzar / reformular capital escolar poseído y brindar estrategias que acerquen prácticas de estudio, constituyéndose en soportes institucionales.

¿Por qué los talleres iniciales no aparecen, desde la óptica de quienes entrevistamos como condición suficiente? Porque, al indagar sobre cómo logran mantenerse y avanzar en la universidad quienes recién ingresan a los estudios superiores - y aquí los soportes y la cuestión temporal fueron los analizadores utilizados- quedó en evidencia que la organización del tiempo de estudio tiene como componente clave la lógica del ensayo-error y de imitación de estrategias o modelos desarrollados por los pares. Esta lógica ha quedado de manifiesto como estrategia privilegiada cuando no hay, en el núcleo familiar cercano o ampliado, cómo y con quién/es anticipar lógicas y planificar acciones. Estos resultados nos obligan, por un lado, a reconocer que las estrategias estudiantiles y sus resultados distan de las esperadas institucionalmente, pero también que las apropiaciones que se realizan de recursos, estrategias y modos de "hacerse" estudiantes, ofrecidos en las primeras instancias formativas, tienen un ritmo de apropiación que no necesariamente puede acotarse al primer semestre de cursada y que es dispar entre el estudiantado, según las trayectorias familiares previas, las redes y lazos que logran establecer al ingresar a la universidad y los soportes institucionales ofrecidos.

Por último, consideramos que es necesario, seguir indagando sobre cómo las decisiones que se toman, las estrategias que se desarrollan, los tiempos que se destinan al estudio y las múltiples combinaciones y negociaciones con otras temporalidades, las/os ingresantes se apropian de estrategias y recursos para sostenerse y avanzar en las carreras elegidas, considerando que no siempre se ponen en juego recursos y estrategias pertinentes para obtener resultados satisfactorios en el recorrido académico.

Referencias bibliográficas

Biggart, A., Furlong, A., & Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: Nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En R. Bendit, M. Hahn, & A. Miranda (Comps.), Los jóvenes y el futuro (pp. 49–71). Prometeo.

Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1964).

Carnelli, G., Lorenzo, L., & Vecino, L. (2024). Los inicios de la vida universitaria: Soportes y capitales en los primeros pasos en las trayectorias estudiantiles en el nivel [Ponencia]. IV Jornadas Democracia y Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, 12–13 de septiembre de 2024.

Castel, R. (2004). La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido? Manantial.

Chiroleu, A. (2018). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: Democratización y meritocracia. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Corica, A., & Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio… Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. Población y Sociedad, 24(2).

Corica, A., Polo Arnejo, R. E., & Merbhilaá, J. (2023). Los procesos de transición de la escuela secundaria a la universidad: Un estudio sobre las trayectorias formativas y los dispositivos de acompañamiento a jóvenes estudiantes en el AMBA. Anuario de Investigación USAL, (9).

Di Piero, E., & Massigoge, J. (2024). Trayectorias escolares desiguales: Procesos transicionales secundaria superior en clave interinstitucional en pandemia. Interacciones, 3(3). https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/6880

Donini, A., & Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En A. Ezcurra (Coord.), Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. UNTREF.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Gedisa.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles Educativos, 27(107), 118–133.

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones educativas. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, 2. Prorrectoría de Graduados.

Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. IEC-CONADU/UNGS.

Falavigno, C. N. (2020). Ser estudiante universitario en tiempos de pandemia: Sentidos y experiencias de ingresantes a la Facultad de Psicología (UNC) [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. https://rdu.unc.edu.ar/

Fuentes, S., & Vecino, L. (2022). Estar en carrera: Temporalidades diversas en las trayectorias estudiantiles en la educación superior. En P. Núñez & S. Fuentes (Comps.), Estudiar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior: Experiencia, decisiones pre y post pandemia. Homo Sapiens.

García de Fanelli, A., & Botto, M. (2002). El acceso a la universidad secundaria y superior en Argentina: ¿Un proceso de democratización o de exclusión de los sectores populares? En N. Gluz (Ed.), Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gluz, N. (Ed.). (s. f.). Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma.

Krichesky, G., Vernengo, A., & Janjetic, M. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. En P. Pogré, A. De Gatica, & G. Krichesky (Coords.), Los inicios de la vida universitaria II: Aportes de la investigación. Teseo.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, (8), 1–39.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé.

Martinic, S., & Villalta, M. A. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. Perfiles Educativos, 37(147), 28–49. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47260

Martuccelli, D. (2007). Los soportes como herramienta de análisis. En D. Martuccelli, Cambio de rumbo: La sociedad a escala de los individuos (pp. 77–98). LOM Ediciones.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65–104). Gedisa.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Anuario de estadísticas universitarias 2020. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Núñez, P., Santos Sharpe, A., & Dallaglio, L. (2022). Decisiones en la incertidumbre: Elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En P. Núñez & S. Fuentes (Comps.), Estudiar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior: Experiencia, decisiones pre y post pandemia. Homo Sapiens.

Pogré, P., & Vercellino, S. (2023). Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios. Editorial UNRN.

Pogré, P., De Gatica, A., & Krichesky, G. (Coords.). (2018). Los inicios de la vida universitaria I: Aportes de la investigación. Teseo.

Suasnábar, C. (2025). Los "inicios de la vida universitaria", un campo de investigación e intervención en construcción: La RIEVU como espacio académico de cruce entre desigualdades, políticas institucionales y experiencias estudiantiles. En M. Arroyo et al., Tejiendo puentes y saberes: La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria. Universidad Nacional de Quilmes.

Vargas Cetina, G. (2007). Tiempo y poder: La antropología del tiempo. Nueva Antropología, 20(67), 41–64.

Vecino, L., Lorenzo, L., & Carnelli, G. (2025). La filiación institucional en las primeras materias: Entre el tiempo y los recursos disponibles. En Actas de las XIII Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba.

Fecha de recepción: 13-04-2026

Fecha de aceptación: 22-09-2026