

# Desgranamiento estudiantil en la Licenciatura en Ciencias Políticas de la FACSO-UNSJ en el periodo 2015-2025

*Student attrition in the Bachelor's Degree in Political Science at FACSO-UNSJ during the 2015–2025 period*

Faustino Levato Pérez<sup>1</sup>  
Constanza del Rosario Estrada Belli<sup>2</sup>  
Ivana Carina Garrido<sup>3</sup>  
Cintia Belén Garay Barrionuevo<sup>4</sup>

Recibido: 07/02/2026

Aceptado: 07/04/2026

## Resumen

El desgranamiento estudiantil en la educación superior constituye un fenómeno cuya complejidad suele quedar oculta tras las cifras de deserción. Este artículo se sumerge en la dimensión subjetiva de dicha problemática, analizando las percepciones de los y las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) entre los años 2015 y 2025. A través de un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, el estudio busca reconstruir las percepciones que rodean las experiencias estudiantiles.

A partir de entrevistas semiestructuradas, la investigación indaga en las tensiones existentes entre las expectativas iniciales de los y las estudiantes y la realidad de la vida universitaria. Se exploran dimensiones que van desde las condiciones socioeconómicas y la compatibilidad laboral, hasta elementos más intangibles como el sentido de pertenencia y el impacto de los vínculos pedagógicos en la permanencia en sus estudios de grado.

El análisis no se limita a describir el abandono como un hecho estático, sino que lo propone como un proceso dinámico de desmotivación y resistencia. Al colocar el foco en la voz de los protagonistas, el artículo cuestiona las lógicas institucionales vigentes y abre el debate sobre la necesidad de nuevas estrategias de acompañamiento. El resultado es una invitación a repensar la universidad pública como un espacio que debe trascender lo académico para reconocer la humanidad de quienes transitan sus aulas.

**Palabras clave:** *desgranamiento estudiantil, percepciones, investigación cualitativa.*

---

<sup>1</sup> Estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, Argentina. ORCID: 0009-0009-2528-0145. Correo electrónico: faustinolevato012@gmail.com

<sup>2</sup> Estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, Argentina. ORCID: 0009-0002-8547-2631. Correo electrónico: cotiestradabelli@gmail.com

<sup>3</sup> Estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, Argentina. ORCID: 0009-0004-6616-4750. Correo electrónico: carinagarridoarredondo@gmail.com

<sup>4</sup> Estudiante de Licenciatura en Ciencias Políticas en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, Argentina. ORCID: 0009-0002-1948-7181. Correo electrónico: cin.garay18@gmail.com

<sup>5</sup> El presente artículo no podría haberse realizado sin el acompañamiento de la Dra. Valeria Gili Diez, docente de Metodología de la Investigación II, a quien le agradecemos profundamente por su constante presencia en nuestro proceso de aprendizaje y cuyos aportes significativos nos transformó como estudiantes y personas.

## Abstract

Student attrition in higher education constitutes a phenomenon whose complexity is often hidden behind dropout statistics. This article delves into the subjective dimension of this issue by analyzing the perceptions of students enrolled in the Bachelor's Degree in Political Science at the National University of San Juan (UNSJ) between 2015 and 2025. Through a qualitative approach based on Grounded Theory, the study seeks to reconstruct the perceptions surrounding students' experiences.

Based on semi-structured interviews, the research explores the tensions between students' initial expectations and the reality of university life. It examines dimensions ranging from socioeconomic conditions and work-study compatibility to more intangible elements such as sense of belonging and the impact of pedagogical relationships on retention in their undergraduate studies.

The analysis is not limited to describing dropout as a static fact, but rather frames it as a dynamic process of demotivation and resistance. By focusing on the voices of the main actors, the article challenges prevailing institutional logics and opens the debate on the need for new support strategies. The result is an invitation to rethink the public university as a space that must transcend the academic sphere in order to recognize the humanity of those who pass through its classrooms.

**Keywords:** *student attrition, perceptions, qualitative research.*

## I. El laberinto del desgranamiento: puntos de partida y alcances de la investigación

El presente artículo se enmarca en la tradición cualitativa, bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967). Su objetivo es comprender las percepciones de los y las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Políticas (LCP) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), en relación con el fenómeno del desgranamiento estudiantil durante el período 2015-2025.

El desgranamiento estudiantil en la carrera LCP es un fenómeno complejo que afecta la trayectoria y egreso de los y las estudiantes. Comprender la problemática es esencial para reconocer las diversas razones -académicas, socioeconómicas, institucionales, personales- que ponen en juego los y las estudiantes al momento de continuar, retrasar o abandonar la carrera, y que conforman nuestros objetivos de conocimiento.

Respecto a nuestra universidad y en consonancia con la búsqueda de datos para abordar la problemática, el informe de autoevaluación institucional de la UNSJ publicado en 2011 aportó cifras significativas y destaca que el 80% de las personas que ingresan al sistema universitario en la provincia no alcanza a conseguir la titulación. Es de particular interés resaltar que dicho

documento expone que, en relación a la diferencia entre la duración estimada y la duración real de las carreras, en la FACSO se enfatiza el caso de la LCP cuyos estudiantes, en promedio, demoran 11 años en alcanzar el título.

Desde la perspectiva de investigación adoptada, se buscó interpretar las percepciones que los actores y las actoras le atribuyen al fenómeno, identificando los aspectos académicos, institucionales, socioeconómicos y vinculares que se ponen en juego en la permanencia o interrupción de los estudios. La investigación se orienta, por lo tanto, a reconstruir los sentidos que atraviesan las vivencias universitarias, considerando que el desgranamiento no se explica únicamente por variables estructurales, sino también por percepciones, vínculos, contextos personales y colectivos que actúan en la continuidad o abandono de la carrera. A diferencia de las investigaciones que cuantifican el abandono, el presente trabajo profundiza en las percepciones que rodean al desgranamiento.

La diversidad de nuestro equipo —que incluye a estudiantes de diferentes cohortes y rangos de edad— nos proporcionó una perspectiva multifacética del problema. Como estudiantes avanzados y avanzadas de la carrera, protagonistas y testigos del fenómeno colocado bajo lupa, reconocemos las dificultades y complejidades que se ponen en juego en esta investigación, pero destacamos también que esta variedad de experiencias nos motiva a explorar las dimensiones de la problemática que preocupa a estudiantes en distintas etapas de su vida y formación académica.

## **II. Diálogos teóricos: dimensiones y perspectivas sobre el desgranamiento estudiantil**

### **1. Desgranamiento estudiantil**

El abordaje de las percepciones estudiantiles exige conceptualizar de manera precisa los procesos asociados a la interrupción, discontinuidad o finalización diferida de los estudios. Algunas investigaciones destacan la existencia de distintas manifestaciones del fenómeno: “ingreso, permanencia, promoción, lentificación, desgranamiento, deserción, e, incluso, distintos modos de permanecer como el/la estudiante “ficticio/a” (quien se reinscribe todos los años, pero no registra actividad académica)” (Algañaraz et al., 2017, p. 55).

Definir el desgranamiento estudiantil implica necesariamente diferenciarlo de otros conceptos, ya que cada uno de ellos incorpora supuestos teóricos y explicativos distintos que condicionan la manera de comprender el problema. En este sentido se destaca que la elección de la categoría desgranamiento estudiantil resulta la más pertinente a los fines de nuestra investigación ya que permite analizar la problemática desde una perspectiva amplia, procesual y no reduccionista, integrando tanto las dimensiones estructurales e institucionales como las subjetivas, y evitando las connotaciones normativas y estigmatizantes presentes en otras nociones como abandono, deserción o fracaso.

En primer lugar, términos como expulsión se utilizan para señalar la capacidad del sistema

educativo de excluir de manera consciente o inconsciente a aquellos y aquellas estudiantes que no logran ajustarse a las pautas institucionales exigidas. Sin embargo, no siempre se manifiesta de forma directa, sino mediante mecanismos sutiles que producen desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso de la universidad (Santos Sharpe et al., 2019). Si bien este concepto es útil para visibilizar la dimensión institucional, resulta limitado, ya que tiende a centrarse exclusivamente en la responsabilidad de la universidad, sin dar cuenta de las diversidades estudiantiles.

Algo similar ocurre con el concepto de fracaso, empleado tradicionalmente para referirse a la no finalización de la carrera universitaria, lo que supone una interpretación asociada al valor del título como sinónimo de éxito académico y personal (Santos Sharpe et al., 2019).

Por otro lado, la deserción o el abandono universitario pueden ser definidos de manera operativa como la cantidad de estudiantes que no se rematriculan en una carrera del sistema de educación superior entre uno y otro período académico (Sanseau et al., 2023). Si se profundiza, se distingue que la categoría deserción, ampliamente utilizada, tiende a colocar el peso de la responsabilidad sobre la persona, invisibilizando las condiciones estructurales, institucionales y subjetivas que intervienen en la decisión de no continuar los estudios. Frente a esta mirada, Santos Sharpe et al., (2019), propone sustituirla por discontinuidad, concepto que resulta más inclusivo y menos estigmatizante, pues permite reconocer la multiplicidad de dimensiones y no presupone una ruptura definitiva.

En esta línea, el término abandono ha sido adoptado como una alternativa a deserción para evitar las connotaciones negativas. Como señalan Moreno y Montoya (2010) (como se citó en Santos Sharpe et al., 2019), el concepto proviene del ámbito militar y construye una representación del y de la estudiante como desertor, generando una mirada estigmatizante. En contraste, el abandono se define como el proceso voluntario o forzoso por el que un o una estudiante no continúa sus estudios, reconociendo la complejidad del fenómeno. Sin embargo, mantiene una valoración que implica una decisión unilateral, sin considerar otras formas de tránsito posibles.

Del mismo modo, términos como desvinculación o desafiliación ponen el foco en la responsabilidad institucional. Por ejemplo, Fernández (2010) (como se citó en Santos Sharpe et al., 2019) define al estudiante desafiliado o como aquel que, habiéndose matriculado en un determinado nivel educativo, no lo finaliza y registra un período de inactividad dentro de su trayectoria. Este concepto no capta los procesos intermedios, como las interrupciones temporales, el cambio de carrera o la disminución de la carga horaria.

Frente a estas limitaciones, Viale Tudela (2014, como se citó en Obregón, 2023, p. 183) plantea que el desgranamiento no debe ser entendido únicamente como un abandono total de la vida universitaria ni como una desvinculación plena del o de la estudiante con la institución. Remarca que reducir el desgranamiento al concepto de deserción académica implica desconocer los múltiples modos en que los y las estudiantes continúan vinculados y vinculadas con la

universidad —ya sea mediante el uso de instalaciones, la participación en eventos sociales o la pertenencia a agrupaciones estudiantiles—, aunque no logren sostener un cursado regular.

En este sentido, la categoría de desgranamiento estudiantil ofrece una mirada más integradora y procesual. Tal como sostienen Santos Sharpe et al. (2019), el tránsito universitario no puede entenderse desde una lógica binaria de éxito o fracaso, permanencia o abandono, sino que requiere captar la heterogeneidad y la no linealidad de los procesos educativos estudiantiles. El desgranamiento permite incluir una amplia gama de situaciones: desde el abandono definitivo hasta la interrupción temporal, la lentificación en el cursado, los cambios de carrera o incluso las estrategias de alternancia entre estudio y trabajo.

Además, evita adjudicar responsabilidades unilaterales y abre la posibilidad de considerar simultáneamente los aspectos personales, como las motivaciones y proyectos de vida; los factores institucionales, como la flexibilidad curricular y los dispositivos de acompañamiento; y los factores estructurales, como las desigualdades socioeconómicas y las políticas públicas. En este sentido, el desgranamiento estudiantil representa una herramienta conceptual pertinente para comprender un fenómeno complejo, sin imponer juicios de valor ni reducirlo a un único plano explicativo.

## 2. Percepciones

El concepto de percepción, procedente del campo de la psicología, es fundamental para comprender cómo las personas organizan e interpretan su entorno. Se entiende como “un proceso mediante el cual, los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente” (Robbins, 1998, como se citó en Biderbost, 2007, p. 11). A su vez, Wittig (1979, como se citó en Biderbost, 2007, p. 11) recuerda que la percepción complementa los procesos sensoriales, ya que transforma los mensajes sensoriales en algo comprensible. Otra definición, que forma parte de una tradición teórica paralela, sostiene que la percepción es “toda idea de sentido común generada en los hábitos, es decir, en las elecciones prácticas aprendidas a través del tiempo y experimentadas en la vida cotidiana y que es analizable a través de los discursos” (Etchegaray Dondé, 2001, como se citó en Biderbost, 2007, p. 12).

Desde una perspectiva sociológica, la percepción también se relaciona con el concepto de *habitus* de Bourdieu. Las percepciones no son ideas arbitrarias, sino “disposiciones interiorizadas (hábitos) que reflejan la estructura social y guían la percepción, el pensamiento y la acción del individuo. No son individuales ni arbitrarias, sino profundamente sociales y estructuradas” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 11). Las reflexiones sobre el *habitus* operan como matriz simbólica de percepciones, pensamientos y comportamientos.

El sociólogo Rinesi (2015) complementa esta visión, sosteniendo que las percepciones son la clave para entender por qué los y las estudiantes abandonan. Para él, no es por falta de capacidad, sino por sentimientos de no pertenencia, soledad o desorientación. En este sentido, destaca que la cultura académica y las prácticas institucionales pueden generar barreras simbólicas que hacen que los y las estudiantes, especialmente de sectores populares, sienten que la universidad no es para ellos.

En nuestra investigación la categoría percepciones responde a las representaciones mentales que refieren a opiniones, creencias, sentimientos e interpretaciones que atraviesan los y las estudiantes de la LCP de la FACSO de la UNSJ sobre el desgranamiento estudiantil dentro de la carrera.

### 3. Aspectos académicos e institucionales

Esta categoría comprende el conjunto de factores estructurales y pedagógicos que configuran el escenario donde se despliegan las percepciones estudiantiles, actuando como mediadores fundamentales entre la intención de estudiar y la permanencia efectiva. Es decir, representan el *núcleo estructural* de la vida universitaria donde se materializan las condiciones que median entre el o la estudiante y la institución. Refieren a las dimensiones relacionadas con la organización del plan de estudios, las prácticas docentes, las evaluaciones y las respuestas de la institución ante las dificultades del cursado.

Un elemento central identificado es la organización y actualización del plan de estudios; de gran importancia en aquellos casos donde los contenidos son percibidos como desactualizados o alejados de las transformaciones y debates actuales del ámbito profesional. Las prácticas pedagógicas y el vínculo con el cuerpo docente también resultan determinantes, especialmente en lo que respecta a la dinámica del aula y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Asimismo, la infraestructura física y los recursos materiales, tales como la disponibilidad de espacios de estudio, comedores y conectividad, no son simples complementos, sino condiciones de posibilidad que facilitan u obstaculizan la cotidianeidad universitaria. Por último, las estrategias institucionales de acompañamiento, que incluyen sistemas de tutorías, orientación pedagógica y programas de becas, constituyen dispositivos críticos para compensar desigualdades de origen y promover una persistencia equitativa en el sistema.

### 4. Aspectos socioeconómicos

Entendemos esta categoría como el conjunto de condiciones sociales y económicas que atraviesan la vida de los y las estudiantes tales como el nivel de ingresos, la necesidad de trabajar, el nivel educativo y ocupacional del entorno familiar y el acceso a recursos básicos. Estos factores influyen directamente en las oportunidades, elecciones y posibilidades de sostener procesos como la educación superior.

Según Ezcurra et al. (2010), los y las estudiantes provenientes de sectores más vulnerables enfrentan diversos obstáculos que dificultan su permanencia en la educación superior. Entre ellos se incluyen la necesidad de trabajar para sostenerse económicamente, la distancia entre su lugar de residencia y la universidad, y la falta de una formación secundaria sólida. Además, muchos y muchas son los primeros y las primeras en sus familias en acceder a la educación universitaria, lo que implica una menor disponibilidad de acompañamiento familiar y conocimientos previos que faciliten la trayectoria académica.

Por su parte, Papparini y Ozollo (2015) señalan que la educación superior en Argentina transita de un modelo basado en la representación de la universidad como institución que debe garantizar igualdad de oportunidades, hacia otro que concibe esa igualdad como un derecho. Comprender esta transición hacia un modelo que entiende a la educación superior como bien público social, derecho universal y responsabilidad del Estado permite visualizar la relevancia de las políticas y prácticas institucionales orientadas a promover la permanencia de los y las estudiantes universitarios y universitarias.

Las condiciones socioeconómicas constituyen uno de los factores más determinantes en el desgranamiento estudiantil, ya que impactan de manera directa en la permanencia y continuidad de los y las jóvenes en el sistema educativo. Tal como señala Aparicio de Santander (2001), “la deserción universitaria constituye una de las principales preocupaciones de la educación superior en América Latina, tanto por su impacto en la trayectoria individual como por las implicancias para el desarrollo nacional” (p. 5). En este sentido, las dificultades de orden económico no sólo afectan el acceso a los recursos básicos para estudiar, sino que también limitan las oportunidades de desarrollo profesional futuro. La permanencia estudiantil, por lo tanto, no puede comprenderse sin considerar los ingresos familiares, el acceso a recursos educativos y el capital cultural y social con el que cuentan los y las estudiantes. Tampoco se puede dejar de lado los ingresos familiares y la estabilidad laboral de padres, madres, tutores y tutoras porque son aspectos centrales que inciden en la trayectoria educativa. Aparicio de Santander (2001) destaca que los factores que explican el abandono de estudios incluyen, entre otros, problemas de índole económica; una familia con ingresos inestables o empleo informal, encuentra dificultades para sostener gastos relacionados con cuotas, materiales de estudios, transporte o conectividad.

## 5. Dimensión vincular

La dimensión vincular se sitúa en la intersección entre lo subjetivo y lo social, rescatando la importancia de los lazos afectivos y la integración comunitaria como sostenes vitales del recorrido académico, elementos intangibles pero decisivos. Se definen como las experiencias interpersonales que se tejen dentro y fuera del ámbito académico, incluyendo las relaciones entre compañeros y compañeras, el apoyo emocional, la sociabilidad, el sentido de pertenencia y las responsabilidades familiares.

Esta categoría trasciende la mirada cuantitativa del desgranamiento para entender a la universidad como un espacio social inclusivo donde se construyen redes de transformación y pertenencia. El sentido de pertenencia institucional es un factor clave de persistencia y suele fortalecerse a través de la participación en espacios colectivos donde el estudiantado se apropia de la cultura universitaria y encuentra soporte ante las crisis vocacionales o académicas. El entramado emocional y afectivo opera como una red de contención que permite procesar las frustraciones propias del aprendizaje y las presiones externas. En definitiva, entendemos que

la sociabilidad entre pares no solo facilita la circulación de información estratégica sobre la carrera, sino que configura una experiencia compartida que dota de sentido a la permanencia, permitiendo que él y la estudiante se sienta parte de un proyecto colectivo que trasciende el logro individual.

### **III. Hoja de ruta metodológica: del relato estudiantil a la construcción de categorías**

Entendiendo al método como la “forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez et al., 1999, p. 16), la propuesta metodológica de la investigación se sustenta en la investigación cualitativa. Siguiendo a Taylor y Bogdan (2000) ésta se caracteriza por producir datos descriptivos y contemplar que tanto el escenario como las personas, sus palabras y sus conductas, son consideradas por los y las investigadores e investigadoras como un todo.

Desde este posicionamiento nos interesó conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre su paso por la universidad. En ese sentido, para acercarnos a la construcción del objeto de estudio, se pretendió comprender cómo se sintieron en la carrera, qué piensan del plan de estudios, cómo fue su relación con los y las docentes, qué dificultades enfrentaron en lo económico y en lo afectivo, cómo se sintieron dentro de la institución, qué expectativas tenían al momento de ingresar a la carrera y también respecto a su futuro laboral, entre otras consideraciones.

Para abordar el desgranamiento, la perspectiva de investigación cualitativa utilizada fue la Teoría Fundamentada en los datos<sup>6</sup>, a partir de los desarrollos de Glaser y Strauss (1967) que propone que las teorías no deben aplicarse desde el inicio, sino surgir desde los propios datos (Schettini y Cortazzo, 2015). Como señalan Strauss y Corbin (1994), este método permite generar teoría a partir de un proceso sistemático que incluye la codificación de datos, la comparación constante y el muestreo teórico.

Este enfoque metodológico nos permite generar conocimientos directamente desde las voces de los y las protagonistas, lo que resulta fundamental para pensar estrategias institucionales que se adapten mejor a las realidades concretas y promuevan la continuidad y culminación de sus estudios, aspecto que representa uno de los propósitos centrales del presente artículo.

El tipo de diseño es flexible, y es seleccionado por su compatibilidad con la Teoría Fundamentada en los datos en tanto perspectiva de la investigación cualitativa. La articulación

---

<sup>6</sup> Consideramos pertinente aclarar que el presente artículo surge a partir de un proceso de investigación en el marco de la asignatura Metodología de la Investigación II, de la LCP, razón por la cual las limitaciones propias de una materia semestral, como tiempos y recursos disponibles, complejizan la posibilidad de desarrollar la Teoría Fundamentada de manera exhaustiva, aunque sí se empleó como principal perspectiva de investigación que orientó el proceso de investigación (aspecto que desarrollaremos más adelante).

interactiva de los elementos que conforman el proceso de investigación; la contemplación de la posibilidad de cambio en las preguntas, objetivos y estrategias de construcción de datos; el carácter circular del desarrollo del proceso, en oposición a la linealidad rigurosa de un diseño estructurado, lo convierte en el tipo de diseño más apropiado para nuestra investigación (Mendizábal, 2012).

El espacio empírico de nuestra investigación se ubicó en la FACSO de la UNSJ, tomando como población de referencia a estudiantes de la LCP que cursaron entre los años 2015 y 2025 y que no completaron sus estudios. Consideramos adecuada una delimitación temporal abarcadora de una década para abordar un período signado por distintos modelos de gestión universitaria y políticas públicas, cuyas transformaciones delinearón maneras diversas de concebir la formación y el acompañamiento estudiantil.

Ello supuso la selección de una muestra intencional o basada en criterios ya que se trata de una estrategia en la cual los y las estudiantes son escogidos deliberadamente para proveer información importante que por otras selecciones no podría ser tan bien construida ni sería de utilidad para responder a nuestras preguntas de investigación (Maxwell, 1996).

Esta delimitación del espacio empírico intentó captar la heterogeneidad de las percepciones sobre desgranamiento estudiantil y acercarnos de la mejor forma posible a un campo completo de variación. Los criterios de selección considerados fueron: edad, género, situación laboral y experiencia académica simultánea o posterior.

En cuanto a la edad, los entrevistados y las entrevistadas oscilan entre los veintidós y cincuenta y un años, lo que permitió incorporar tanto experiencias de estudiantes jóvenes que iniciaron la carrera inmediatamente después del nivel medio, como de personas adultas que retomaron estudios en etapas más avanzadas de su vida.

Respecto al género, se procuró un equilibrio entre varones y mujeres con el fin de identificar si los procesos de desgranamiento presentan matices asociados a desigualdades o responsabilidades diferenciadas por género.

La situación laboral constituyó otro criterio relevante, ya que gran parte de los casos seleccionados combinaron el estudio con el trabajo, lo cual permitió explorar de qué manera las exigencias laborales y las responsabilidades económicas interfieren o condicionan la continuidad académica.

Finalmente, se consideró como criterio de interés la experiencia educativa paralela o posterior. Este elemento aportó una perspectiva comparativa valiosa entre distintos modelos formativos —universidades públicas y privadas, tecnicaturas o profesorados— que contribuyó a comprender cómo se resignifican las experiencias previas en Ciencias Políticas y qué dimensiones se relacionan con la decisión de migrar hacia otros espacios académicos.

Estos criterios permitieron captar la heterogeneidad de las percepciones estudiantiles y construir un campo empírico representativo en términos de variación, más que de cantidad, configurando así

un corpus de análisis coherente con los objetivos y la direccionalidad teórica de la investigación.

Respecto al acceso a campo, el contacto inicial con los referentes empíricos seleccionados fue posible gracias a la diversidad de cohortes que conforman este equipo de investigación, lo que implicó que parte del equipo tuviera acceso directo a las personas entrevistadas, o conociera a personas que pudieran hacer de nexo. Siguiendo los criterios de ética pertinentes a la investigación cualitativa, se procuró que las entrevistas no fueran realizadas por personas que tuvieran un vínculo de cercanía. Además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato a través de la elección de nombres ficticios de su preferencia, criterio que se empleó no sólo para los nombres de las personas entrevistadas sino también para instituciones y terceros o terceras, razón por la cual todos los datos personales fueron modificados.

Se empleó una estrategia metodológica de construcción de datos de tipo intensiva que permitió “entramar procesos socioculturales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos” (Achilli, 2000, p. 64). Por ello, la estrategia de construcción de datos empleada fueron las entrevistas semiestructuradas. Para Maxwell (1996) éstas permiten acceder al significado que las personas otorgan a sus experiencias, no buscan datos objetivos, sino comprender cómo los sujetos y las sujetas interpretan su realidad, aportan profundidad, contexto y comprensión de los procesos sociales.

En total se realizaron seis entrevistas semiestructuradas. La cantidad de casos no responde a un criterio metodológico de saturación teórica, sino a un criterio práctico vinculado al carácter formativo de la práctica de investigación. Dado que se trata de un trabajo realizado en el marco de una asignatura, los tiempos y recursos disponibles delimitaron el alcance del relevamiento empírico.

El análisis de datos realizado fue de tipo categorial (Gibbs, 2012). En ese sentido, los procesos de codificación y categorización fueron centrales.

El paso inicial consistió en la lectura de las copias de entrevistas, cuya escucha y transcripción ya conforma una instancia previa propia del análisis, como así también lo es la escritura y reorganización de los memos.

A continuación, tuvo lugar la codificación que consiste en la fracción de los datos para reordenarlos en categorías que faciliten la comparación. Esto contribuye al desarrollo de conceptos teóricos desarrollados inductivamente.

Se debe destacar que, al momento de proceder con la comparación constante de los datos, no se realizaron los procesos siguiendo con exactitud la línea secuencial que propone la Teoría Fundamentada en los datos. Aclaramos que, en vez de realizar una entrevista, transcribirla y codificarla, para luego continuar con la realización de otra; lo que hicimos fue una recopilación de todo el material empírico, y tras la compilación de todas las transcripciones se continuó con la codificación. En este sentido, la comparación se centró exclusivamente en los códigos y en los datos, realizando codificación y categorización, constituyendo estos momentos sólo un

momento de todo el procedimiento que encierra necesariamente el método de comparación constante. Dicha limitación no respondió a una decisión arbitraria por parte del equipo de investigación, sino que se relaciona con las condicionalidades prácticas propias del desarrollo de una investigación en el marco de una asignatura semestral con una dedicación horaria no exclusiva para los y las estudiantes que conformamos el grupo de trabajo.

Tras clasificar los códigos por familias, debido a sus semejanzas y diferencias, se fue realizando la estructuración de categorías, subcategorías y propiedades.

La construcción respondió tanto a la emergencia de información en los relatos de los entrevistados y las entrevistadas como a la coherencia analítica necesaria para articular los aspectos institucionales, socioeconómicos, vinculares, y personales presentes en las preguntas de conocimiento. Dicha organización no impone una estructura rígida, sino pretende ofrecer un marco interpretativo que posibilite percibir las tensiones y relaciones que se expresan en las percepciones estudiantiles.

#### **IV. Voces en tensión: hallazgos e interpretaciones del análisis cualitativo**

A continuación, se presenta el desarrollo de las categorías centrales emergentes del estudio. Es pertinente señalar que, si bien el proceso de categorización alcanzó una extensión y profundidad mayores en la investigación, en esta instancia se han priorizado aquellas dimensiones fundamentales a los fines de cumplir con los criterios para la presentación del artículo. Cabe precisar que el alcance del análisis está vinculado a una práctica de investigación desarrollada en el marco de una asignatura; por consiguiente, los resultados presentados constituyen una etapa inicial que sienta las bases para futuras líneas de trabajo, orientadas a ampliar el corpus empírico y profundizar la densidad analítica del fenómeno.

##### **1. Relación con los y las docentes**

La elección para el desarrollo de la presente categoría se debe a que, en las entrevistas realizadas, la relación con los y las docentes aparece como uno de los ejes más sensibles y complejos del proceso formativo. Los relatos muestran que este vínculo no solo se manifiesta en la experiencia académica, sino también en la construcción subjetiva de la identidad universitaria y en la continuidad o no de la carrera.

El análisis de las entrevistas y de la estructura categorial construida permite afirmar que la relación entre docentes y estudiantes se configura como un punto de inflexión en las experiencias estudiantiles. Además, adquiere un carácter ambivalente dado que puede funcionar como soporte de la permanencia cuando el vínculo es pedagógicamente significativo y humanizado; o como motivo de desgranamiento cuando predominan la distancia, arbitrariedad o deslegitimación de las voces de los y las estudiantes.

Se advierte que, más allá de las diferencias individuales, predomina una percepción

de distancia y asimetría. En muchos casos, el trato docente es descrito como frío, formal o autoritario, lo que genera un clima de tensión y desaliento. Se señala que la figura del o de la docente suele ocupar un lugar de poder vertical, donde “el que pone la nota” (M. Álvarez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025) se erige como autoridad incuestionable. Esta posición no se expresa únicamente en el plano académico, sino que se extiende a dimensiones vinculares e ideológicas, donde la evaluación suele estar atravesada por afinidades personales o por la coincidencia (o no) con determinadas posturas políticas hegemónicas dentro del ámbito universitario.

Los entrevistados y las entrevistadas transmiten la sensación de que el acto de evaluar trasciende el rendimiento académico y se convierte en una forma de control simbólico. En algunos casos, mencionan que la calificación o la actitud de los y las docentes parecen depender de si el o la estudiante comparte ciertas ideas, o adopta una forma de participación que el profesor o la profesora considera legítima. Esto produce una dinámica en la que la libertad de pensamiento se ve restringida, precisamente, muchos y muchas estudiantes optan por callar sus opiniones o moderar su participación por temor a consecuencias en la instancia de examen. Se destaca que:

...compañeros, que por pensar diferente el profe ya los tildaba, viste, o tenían problemas, o les hacía un poquito más difícil la carrera...eh...pero...ha sido mala desde mi perspectiva, pero porque no hubo un acompañamiento creo. Mucho ‘acá se va a estudiar lo que yo digo y listo’. (M. Álvarez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025)

Asimismo, emergen referencias a la falta de acompañamiento y escucha, lo que refuerza una sensación de desamparo institucional. Varios entrevistados y varias entrevistadas señalaron que, ante dificultades o consultas, e incluso en la cotidianeidad de las clases, no encuentran disposición al diálogo, sino respuestas distantes o despectivas. En este sentido, la figura docente se percibe más como evaluadora que como formadora, lo que genera un clima de desconfianza y desmotivación. Respecto a la percepción general de la predisposición docente para con los y las estudiantes, una de las ideas que se sostiene con firmeza es: “Viene a dar sin ganas la clase, no tiene compromiso (...) para mi viene a martirizar gente” (M. Pérez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025).

Otro aspecto relevante para los entrevistados y las entrevistadas es la brecha generacional y pedagógica. Se observa que gran parte del cuerpo docente pertenece a generaciones que, según los y las estudiantes, mantienen prácticas antiguas, con escasa actualización metodológica o desconexión con las realidades actuales del estudiantado. “Uno no pretende sacar a (...) dinosaurios ¿me entendés? Pero que vean una realidad que, ¿me entendés?, en la que estamos nosotros. En la que uno está” (L. Gil, comunicación personal, 8 de octubre de 2025).

Este distanciamiento se traduce en clases excesivamente teóricas, poco interactivas y centradas en la exposición magistral. En algunos casos, se menciona que los exámenes finales se basan en la repetición de frases o anécdotas mencionadas en clase, antes que en la comprensión de los contenidos teóricos del material de estudio. Esta modalidad refuerza la percepción de arbitrariedad y desalienta la participación activa.

En contraste, también se reconocen experiencias positivas. Algunos y algunas estudiantes destacaron a docentes que enseñan con pasión, que se muestran cercanos y que logran transmitir entusiasmo y pertenencia. Esos casos son vividos como excepciones valiosas, capaces de revertir parcialmente el desánimo generalizado.

Desde nuestra interpretación, el conjunto de estos elementos evidencia que la relación pedagógica se encuentra tensionada por dinámicas de poder, desigualdad y reconocimiento. En diálogo con Rinesi (2015), puede interpretarse que la universidad, además de producir conocimiento, también configura formas de autoridad simbólica y legitimación cultural que pueden reforzar o cuestionar las jerarquías sociales existentes. Desde su perspectiva, el desafío político de la universidad pública consiste precisamente en democratizar dichas relaciones, garantizando que el acceso y la participación en la vida universitaria no se definan por criterios de exclusión.

En la misma línea, a partir de la noción de violencia simbólica desarrollada por Bourdieu y Wacquant (1995), puede interpretarse que el poder docente participa en la producción y reproducción de legitimidades dentro del campo académico. En este sentido, el acto de enseñar no sólo transmite conocimiento, sino que también consagra determinados modos de pensar, configurando jerarquías simbólicas que definen qué discursos resultan legítimos y cuáles quedan marginados.

El desgranamiento, en consecuencia, no responde sólo a problemas de aprendizaje o rendimiento, sino también a un entramado institucional en el que el aula puede transformarse en un escenario de desigualdad simbólica. Allí donde la evaluación se usa como herramienta de control o sanción, la motivación y la confianza se debilitan; donde el vínculo se humaniza, en cambio, emerge la posibilidad de una experiencia universitaria significativa.

## **2. Retomar la carrera: entre “yo quiero volver ahí” y “la he dejado definitivamente”**

La categoría permite observar que el desgranamiento no se traduce necesariamente en un abandono definitivo, sino que en muchos casos constituye una interrupción transitoria atravesada por aspectos personales, institucionales y simbólicos. Los relatos reflejan una diversidad de posiciones que van desde el deseo explícito de volver, hasta el reconocimiento de una desvinculación irreversible; sin embargo, en algunos casos se conserva algún tipo de lazo con la carrera.

Una parte significativa de los entrevistados y las entrevistadas manifiesta que volvería a cursar, aunque en otro contexto o si cambian algunas cosas. Estas expresiones reflejan una relación ambivalente con la institución: por un lado, persiste el interés por la disciplina, la vocación y la identificación con el campo político; por otro, existe una percepción de

agotamiento o desencanto frente a la forma en que la carrera está organizada. Retomar se proyecta, entonces, como una posibilidad condicionada, dependiente de la existencia de cambios estructurales que hagan viable la continuidad.

En otros casos, la idea de retorno se presenta como un horizonte más simbólico que práctico: la carrera aparece como una “carrera pendiente” (L. Gil, comunicación personal, 8 de octubre de 2025), un proyecto inconcluso que conserva valor afectivo y biográfico. Incluso cuando las condiciones materiales o emocionales dificultan la vuelta, los sujetos y las sujetas mantienen viva la representación de que en algún momento podrían hacerlo. Desde nuestra interpretación, esto evidencia que el vínculo con la universidad no se interrumpe de manera tajante, sino que se mantiene en estado latente, como una forma de pertenencia suspendida. El anhelo de volver a la carrera da cuenta de que, aún en la distancia, la pertenencia universitaria permanece viva: “Termino ahora la carrera o me recibo, lo que sea, yo quiero volver ahí” (S. Méndes, comunicación personal, 11 de octubre de 2025).

No obstante, emergen relatos que expresan una decisión más definitiva respecto a la continuidad. Algunos entrevistados y algunas entrevistadas manifiestan haber cerrado el ciclo, no tanto por falta de interés en la disciplina, sino como resultado de una acumulación de frustraciones, decepciones institucionales y conflictos personales con la dinámica académica. En estos casos, la decisión de no regresar se vincula con un proceso de desgaste emocional sostenido en el tiempo, donde la interrupción se resignifica como una forma de protección frente a un espacio percibido como hostil o agotador. “La he dejado definitivamente, ya no voy a volver a la facultad, no voy a volver a cursar” (N. López, comunicación personal, 9 de octubre de 2025).

Si bien en las entrevistas se mencionaron condiciones estructurales como las exigencias laborales, la falta de tiempo, las responsabilidades familiares y la distancia entre el trabajo y la universidad, todas ellas reconocidas como obstáculos recurrentes, lo que aparece con mayor fuerza en los relatos es la percepción de que el problema central no reside únicamente en estas limitaciones materiales o de índole socioeconómica, sino en la capacidad institucional de generar condiciones reales para la revinculación. En otras palabras, más que una cuestión de voluntad individual, retomar la carrera se presenta como un desafío que depende, en gran medida, de la existencia de políticas y dispositivos institucionales que acompañen efectivamente a quienes desean volver.

Desde los referentes conceptuales, Viale Tudela (2014, como se cita en Obregón, 2023) distingue entre abandono y desgranamiento, subrayando que este último se refiere a interrupciones temporales que no implican necesariamente una ruptura definitiva. En consonancia, Santos Sharpe et al. (2019) proponen comprender la discontinuidad como un proceso multidimensional en el que confluyen las biografías personales, las dinámicas institucionales y los contextos socioeconómicos. Desde esta perspectiva, retomar la carrera se

configura como un proceso de reactivación del vínculo con el conocimiento y con la comunidad académica, que no depende únicamente de las decisiones individuales, sino también de la manera en que la universidad reconoce, acompaña y articula estas experiencias estudiantiles.

En términos interpretativos, los testimonios sugieren que el deseo de volver es también una forma de resistencia frente a las condiciones que expulsan o desmotivan. Los relatos estudiantiles expresan que, aunque las condiciones puedan desmotivar o generar dificultades, los y las estudiantes conservan un vínculo simbólico con la universidad. Más que un abandono definitivo, el desgranamiento se configura como un proceso de tensión entre las aspiraciones personales y los límites institucionales, donde el interés por la realización académica y profesional no desaparece, sino que emerge en conflicto y lucha por sostenerse frente a las adversidades.

Finalmente, desde una lectura inspirada en Achilli (2000), comprender los procesos educativos implica reconocer la articulación entre las condiciones estructurales y las prácticas significativas de los sujetos y las sujetas. En este caso, las decisiones de retomar o no retomar la carrera no pueden pensarse como elecciones puramente individuales, sino como prácticas situadas que se inscriben en contextos de oportunidad desiguales. Retomar implica no sólo reingresar a un espacio académico, sino también reconstruir un vínculo simbólico con una institución que muchas veces se percibe distante o poco receptiva. Por eso, más que una simple decisión personal, la posibilidad de volver se configura como un acto de reapropiación del sentido universitario, que demanda políticas activas de acompañamiento y reconocimiento.

### 3. Desmotivación

La desmotivación se presenta como una categoría clave para comprender el proceso de desgranamiento, ya que integra dimensiones emocionales, institucionales y relacionales presentes en la experiencia universitaria. En los relatos, la desmotivación no se presenta tanto como un motivo inicial del abandono, sino como el resultado acumulativo de experiencias frustrantes vividas en el ámbito universitario.

Los y las estudiantes relatan sensaciones de agotamiento y pérdida de sentido asociadas, principalmente, a tres tipos de situaciones: el esfuerzo no reconocido, la ausencia de acompañamiento y la falta de horizontes de realización. En varios casos, se mencionan experiencias en las que, a pesar de haber estudiado intensamente, los resultados no fueron los esperados. “Cuando no aprobás, cuando te estudias todo, vas y decís no, no podés, no puede ser que me haya puesto un dos, me maté estudiando un mes y medio ¿Qué hice mal? Y te replanteas la carrera” (M. Pérez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025).

Esta desproporción entre la dedicación invertida y la recompensa obtenida se experimenta como una forma de injusticia simbólica que erosiona el sentido del esfuerzo y desgasta la motivación. La exposición reiterada a este tipo de frustraciones produce un efecto acumulativo en donde los y las estudiantes comienzan a internalizar la idea de que su desempeño nunca será suficiente, aun

cuando se esfuerzan. Esta percepción genera un progresivo deterioro de la confianza en las propias capacidades y construye una autoimagen académica frágil, atravesada por la inseguridad.

En este marco interpretativo, consideramos crucial destacar que la ausencia de reconocimiento institucional y pedagógico, sumada a la arbitrariedad evaluativa, contribuye a la conformación de un miedo desmedido a rendir exámenes finales. Éste no se reduce a la ansiedad esperable frente a una evaluación, sino que expresa un proceso más profundo de auto-deslegitimación, donde el o la estudiante deja de confiar en su potencial para responder a las exigencias académicas, en algunos casos percibidas como desmedidas.

En este sentido, se percibe que lo que se evalúa muchas veces es la capacidad de reproducir lo que él o la docente espera escuchar. Asimismo, los y las estudiantes destacan la exigencia de repetir contenidos de memoria, sin valorar la comprensión ni la interpretación personal. Esta práctica genera la sensación de que el aprendizaje se limita a reproducir las palabras del o de la docente, en lugar de fomentar el pensamiento crítico y la reflexión. Cuando el o la estudiante intenta expresar lo que entendió y es corregido por no decirlo igual, se produce un bloqueo emocional y una pérdida de confianza en sus propias capacidades. De este modo, en lugar de ser una instancia de validación del aprendizaje, el examen se resignifica como un escenario de amenaza.

En síntesis, entendemos que este miedo a rendir no surge de una falta de voluntad o preparación, sino como resultado de un contexto institucional que no retroalimenta ni reconoce adecuadamente el esfuerzo. La vivencia reiterada de resultados negativos, sin devolución ni acompañamiento, genera un circuito de evitación, donde el miedo se transforma en un mecanismo defensivo para no volver a experimentar lo que se percibe por los y las estudiantes como fracaso.

Otro aspecto que emerge con fuerza es la falta de reconocimiento a los y las estudiantes comprometidos y comprometidas, lo que genera la sensación de que el esfuerzo no tiene valor. Varios relatos aluden a situaciones en las que quienes mostraban iniciativa eran incluso desalentados y desalentadas a colaborar con sus compañeros y compañeras. Se expresa que: “Había chicos muy capaces y... y por ahí también pasaba esto: el profe los veía muy capaces y decía: ‘no, no ayudes a tus compañeros’, ‘no, que tus compañeros vayan solos’” (M. Álvarez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025).

En paralelo, la falta de pares con los cuales compartir la experiencia, producto del abandono de otros y otras, genera un sentimiento de soledad que potencia el desgaste emocional. “Empezamos siendo como sesenta, y ya en el segundo semestre, menos de la mitad. Creo que del primer grupo se han recibido dos...hace un montón” (M. Álvarez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025).

La disminución del grupo de cursada no se percibe sólo como un dato cuantitativo, sino como una vivencia de pérdida colectiva. A medida que los compañeros y las compañeras abandonan, se desarma la red de apoyo cotidiano que sostiene emocionalmente los procesos

formativos. La cursada se vuelve más solitaria y menos estimulante.

Esta dinámica limita la posibilidad de construir redes de apoyo y refuerza la idea de que cada uno o una debe afrontar la carrera en soledad, lo que aumenta la vulnerabilidad frente a situaciones de estrés, frustración o desmotivación:

Lo que yo veía es eso, muy individual. Y si está bien, después cuando salís, o estás en tercer año, está bien, vos podés concentrarte en tu grupo y demás, pero nunca te olvides del factor compañero (...) dale una mano a otra persona. (L. Gil, comunicación personal, 8 de octubre de 2025)

Desde nuestra interpretación, la desmotivación no se reduce a una pérdida de interés individual, sino que se configura como una respuesta subjetiva a condiciones institucionales y pedagógicas poco estimulantes. La repetición de clases monótonas, la desconexión generacional entre docentes y estudiantes, y la ausencia de espacios participativos son percibidas como señales de un sistema universitario que envejece sin renovarse. En este contexto, la figura del o de la docente sentado (M. Álvarez, comunicación personal, 9 de octubre de 2025) y distante, incapaz de interpelar a un público joven, se convierte en símbolo de una universidad que no logra actualizar sus formas de enseñar ni de vincularse con el estudiantado.

En términos teóricos, esta situación puede comprenderse a partir de la articulación entre *habitus* y *campo*, propuesta por Bourdieu y Wacquant (1995). Cuando las disposiciones del *habitus* estudiantil no logran adecuarse a las reglas y expectativas del campo universitario, se produce un desajuste simbólico que afecta la experiencia y la motivación de los y las estudiantes. Es decir, cuando las reglas de ese campo no reconocen las expectativas, los ritmos ni los lenguajes de los sujetos y las sujetas, se genera una ruptura simbólica que deteriora la motivación.

Por último, puede observarse que, aunque algunos y algunas estudiantes deciden abandonar definitivamente, otros y otras continúan o mantienen el deseo de finalizar como una forma de resistencia. En esos casos, la persistencia aparece ligada al orgullo o al desafío personal más que al acompañamiento institucional.

En síntesis, la desmotivación no puede ser comprendida como una simple falta de interés individual, sino como el reflejo de un entramado estructural e institucional que atraviesa las experiencias estudiantiles. Cuando el esfuerzo no encuentra validación, cuando la evaluación pierde sentido formativo, y cuando el vínculo con docentes y compañeros y compañeras se debilita, el proyecto universitario se vuelve frágil.

Desde nuestra perspectiva, la desmotivación actúa como un síntoma visible de procesos más profundos: revela las tensiones entre las lógicas institucionales de enseñanza y las vivencias de quienes estudian. Reconocerla en esta complejidad permite desplazar la mirada que coloca el centro en la responsabilidad del o de la estudiante, hacia la universidad que debe interrogar sus propias prácticas, modos de acompañamiento y formas de reconocer el esfuerzo.

## V. La universidad frente al espejo: reflexiones finales

El presente artículo como resultado de una práctica de investigación cualitativa sobre las percepciones del desgranamiento estudiantil en la LCP nos ha permitido trascender la mirada meramente cuantitativa del fenómeno, construyendo un marco interpretativo que articula las vivencias subjetivas con las dinámicas institucionales y contextuales. Los principales hallazgos del análisis se configuran en torno a las dimensiones establecidas en los objetivos de conocimiento, revelando que el desgranamiento en esta carrera es un proceso multidimensional y complejo, a menudo entendido por los actores y las actoras no como un abandono definitivo, sino como una interrupción condicionada por múltiples tensiones.

La vinculación entre los aspectos académicos e institucionales y el desgranamiento se configura como un punto de inflexión en las experiencias estudiantiles. Las percepciones del estudiantado apuntan a una relación tensa y asimétrica con el cuerpo docente. Predomina una visión de la figura docente más como evaluadora que como formadora, marcada por la distancia, el trato formal o, en casos extremos, el autoritarismo y la arbitrariedad evaluativa. Esta dinámica genera un clima de tensión y desaliento, donde la evaluación es percibida como una forma de control simbólico, restringiendo la libertad de pensamiento y la participación activa por temor a consecuencias negativas en el examen.

Un elemento concurrente es la brecha generacional y pedagógica, donde prácticas de enseñanza tradicionales —clases teóricas, exposición magistral, exámenes de repetición— son percibidas como obsoletas y desconectadas de las realidades del estudiantado. La dificultad de los y las docentes para conectar con la juventud se expresa en algunos relatos en términos como *dinosaurios*, y esta falta de renovación en la docencia se percibe como un aspecto que contribuye al desgranamiento. Respecto a la institución, la percepción es de falta de apoyo y ausencia de detección del abandono, lo que se traduce en una escasa capacidad para generar condiciones reales de re-vinculación a quienes interrumpen sus estudios.

Las percepciones sobre las dimensiones vinculares indican que la experiencia universitaria en la LCP puede ser percibida como individualista y competitiva. La disminución progresiva del grupo de cursada se vive como una pérdida colectiva que desarma la red de apoyo cotidiano, potenciando la sensación de soledad y desgaste emocional.

Aunque se rescatan vínculos de amistad y apoyo emocional (especialmente familiar y de pares), el sentido de pertenencia a la carrera se debilita o no logra concretarse para todos y todas los y las estudiantes. La dimensión vincular se entrelaza con la desmotivación, ya que la ausencia de pares o de un reconocimiento institucional refuerza la idea de que cada estudiante debe enfrentar solo o sola los desafíos académicos, elevando la vulnerabilidad frente a la frustración.

El análisis de las expectativas y motivaciones revela que la desmotivación opera como un resultado acumulativo de experiencias frustrantes, y no como un motivo inicial de abandono.

Esta se nutre de la sensación de esfuerzo no reconocido, lo que erosiona la confianza en las propias capacidades y genera un miedo desmedido a rendir exámenes finales.

La posibilidad de retomar la carrera se configura como un horizonte condicionado y, a menudo, como una *carrera pendiente*. La persistencia del deseo de volver evidencia que el vínculo con la universidad permanece en estado latente y funciona como una forma de resistencia frente a las condiciones que expulsan o desmotivan. Sin embargo, la decisión de no regresar es también el resultado de un desgaste emocional sostenido, donde la interrupción se resignifica como una protección frente a un espacio percibido como hostil o agotador.

Si bien los aspectos socioeconómicos (necesidad de trabajar, falta de tiempo, responsabilidades familiares, costo de transporte, acceso a recursos como conectividad y bibliografía) se reconocen como obstáculos recurrentes, las percepciones de los y las estudiantes enfatizan que el problema central reside en la capacidad institucional para acompañar y generar condiciones de re-vinculación, más que en las limitaciones materiales puras.

Además, la dificultad para visualizar una salida laboral concreta y estable en el campo disciplinar emerge como un motivo de desmotivación y abandono. Las percepciones sugieren una incoherencia entre la formación teórica y una inserción laboral más amplia que la de ser solo asesores políticos y asesoras políticas o limitarse al ámbito educativo. Además, se destaca la importancia de la militancia política para la inserción laboral.

A partir de los hallazgos y las voces de los y las estudiantes, y en consonancia con la estructura categorial desarrollada, emergen problemas no abordados en profundidad por las preguntas iniciales, que podrían guiar futuras investigaciones.

Una de ellas refiere a las implicancias de la ideología en la trayectoria estudiantil. Surge la posibilidad de explorar de forma específica cómo la imposición de una sola voz o ideología hegemónica se traduce en prácticas de exclusión simbólica, autocensura y restricción de la libertad de pensamiento.

Otra línea investigativa podría abordar el rol de la militancia en la permanencia. En ese sentido, los datos construidos a partir de las entrevistas semiestructuradas nos sugieren que analizar el carácter ambivalente de la militancia política en el contexto universitario podría resultar interesante. Por un lado, es vista como un motivo de pertenencia y acceso a información y a redes; por otro, puede ser una fuente de desigualdad y favoritismo, *grupos selectos* con privilegios, o incluso un factor de desmotivación al no cumplirse las expectativas de cambio.

Por último, también se podría realizar una comparación de modelos de enseñanza y evaluación que permita analizar en profundidad las percepciones sobre la eficiencia y flexibilidad de la universidad pública frente a la privada en términos de modalidades de cursado, acceso a recursos y trato docente.

Es menester destacar que la necesidad de un cambio generacional y metodológico en el cuerpo docente y en las prácticas institucionales emerge como el reclamo más fuerte para transformar

el contexto académico y, por ende, las experiencias estudiantiles en la LCP.

Finalmente, deseamos reconocer que, como equipo de investigación, ser parte de esta realidad nos permite comprenderla desde otro lugar, más humano y más honesto. No se trata sólo de analizar el desgranamiento como un fenómeno académico, sino de entenderlo como una vivencia que deja huellas personales y colectivas. Al mirarnos dentro de esta experiencia, sentimos la necesidad de que la universidad sea un espacio donde se escuche, se dialogue y se acompañe.

Llegar al final de esta investigación no significa dar por concluido el objeto de estudio, sino abrir los ojos ante una realidad que duele: la del o la estudiante que se apaga en silencio, que deja de creer, que se retira sin que nadie le pregunte por qué. El desgranamiento no es solo un fenómeno académico, es una herida que muchas veces enseña mucho, pero se la escucha poco.

Como investigadores e investigadoras aprendimos que detrás de cada estudiante hay una historia, detrás de cada historia, una emoción, y detrás de cada emoción, un sistema que podría haber hecho algo distinto. Comprendimos que la educación superior no fracasa por falta de inteligencia, sino por falta de empatía, y que ningún conocimiento vale más que la sensibilidad de mirar al otro o a la otra y reconocer su humanidad.

Hoy entendemos que investigar no es sólo recopilar datos, es mirar de frente las injusticias y tener el coraje de nombrarlas. Es preguntarnos qué papel jugamos nosotros y nosotras, desde la Ciencia Política, en la construcción de un Estado más justo, una universidad más humana y una sociedad más consciente. Porque estudiar, enseñar e investigar son actos profundamente políticos. Cada vez que alguien se anima a volver, a intentarlo, a no rendirse, la educación recupera su sentido más puro, la de transformar la realidad desde adentro.

Deseamos que este trabajo sea una forma de agradecer y también de reclamar, nuestra voz no busca culpables, sino caminos. Porque si logramos que una sola persona se sienta menos sola, si una institución comienza a escuchar, si un o una docente decide enseñar con más ternura, entonces esta investigación habrá cumplido su verdadero propósito; recordarnos que en el corazón de la universidad late la esperanza de un futuro más humano, más justo y más nuestro.

## Referencias

Achilli, E. (2000). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Algañaraz, V., Castillo, G., & Guevara, H. M. (2017). Pensar la lentificación de las trayectorias estudiantiles universitarias desde la reflexividad bourdiana: Un estudio sobre la Universidad Nacional de San Juan. En *Diálogos Pedagógicos*, 15(29), 50–71. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/320>

Aparicio de Santander, M. (2001). La deserción en la universidad de Argentina: Algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y el empleo. En *Revista Internacional de Estudios en la Educación*, 1(1), 5–8. <https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/4>

Biderbost, P. (2007). *Percepciones políticas en contraste: La imagen de las instituciones políticas latinoamericanas y españolas en los inmigrantes latinoamericanos radicados en España [Ponencia]*. En VIII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración: Política para un mundo en cambio. <https://aecpa.es/files/congress/8/actas/area4/GT-12/BIDERBOST-PABLO.pdf>

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Ezcurra, A., García de Fanelli, A., & Parrino, S. (2010). *La educación superior en Argentina: un análisis de la política universitaria en el contexto de la nueva ley de educación superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.

Mendizábal, N. (2012). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* de Irene Vasilachis (Coord). Ed. Gedisa.

Obregón, G. (2023). Desgranamiento estudiantil, forma de vinculación y mecanismos de permanencia en la educación superior. Cuando la elección por un mal menor es vista como abandono voluntario. En C. Navarro (Comp.), *Actas de las VI Jornadas Internacionales sobre Conflictos y Problemáticas Sociales* (pp. 182–190). Revés de la Trama. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/54590>

Paparini, C., & Ozollo, F. (2015). *Calidad y derecho a la educación superior*. Integración y Conocimiento, 4(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v4.n0.12569>

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) Política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento; IECCONADU.

Rodríguez G., Gil Flores J. & García Jiménez E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Sanseau, M., Sánchez Cestona, J., & Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/PermanenciaEstudiantesUniversidad.pdf>

Santos Sharpe, A., Carli, S., & Meccia, D. (2019). Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET\\_Digital\\_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET_Digital_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Metodología de la teoría fundamentada: Una visión general. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage.

Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Universidad Nacional de San Juan. (2011). *Informe final de autoevaluación institucional*. <https://www.unsj.edu.ar/descargas/InformeFinalAuto.pdf>